

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDREA DOROTHEE STEPHAN MÖLLMANN

**O LEGADO DA *BILDUNG***

Porto Alegre

2011

ANDREA DOROTHEE STEPHAN MÖLLMANN

**O LEGADO DA *BILDUNG***

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann

Porto Alegre

Março de 2011

ANDREA DOROTHEE STEPHAN MÖLLMANN

**O LEGADO DA *BILDUNG***

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 14 de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan – UFSM

---

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl – UPF

---

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann - PUCRS

LEGADO TUTELA  
GADO TU  
AGRADO NUTTELA  
AGRAVA NUTRE  
TAGARELA AVE  
NU VEM  
TU



Tradução: Língua Materna

## **AGRADECIMENTOS**

Ao finalizar uma etapa importante na minha vida, quero expressar meus profundos agradecimentos a todos que contribuíram na realização deste trabalho.

À minha querida Professora e Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Nadja Hermann, pela dedicação, sabedoria e paciência em conduzir o meu processo de aprendizagem.

Aos meus Professores e colegas, que em muito me fizeram refletir e amadurecer.

À PUCRS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos funcionários pela acolhida e acompanhamento no processo.

À CAPES, pela bolsa de estudos que viabilizou minha participação no curso.

À minha filha Anita, pelo exemplo de permanente aprendizado com seu olhar que procura sempre compreender.

Ao meu marido Ibanor, pelo amor, carinho e compreensão, durante todo processo.

Aos meus pais, irmãos e amigos, pelo apoio e incentivo.

A Deus, pelo dom da vida.

A todas e todos, meu muito obrigado!

## RESUMO

Este estudo, de cunho teórico exploratório, situa-se no campo da filosofia da educação, e tematiza a *Bildung*, formação do idealismo alemão, do período de 1770 a 1830, com vistas aos ideais formativos e como esses se apresentam na contemporaneidade. O problema que se coloca é como se pode pensar a formação com vistas à liberdade do sujeito, dentro do contexto antinômico de emancipação e contingências pós-modernas? A tese apresenta sua estruturação argumentativa em quatro capítulos, sendo o primeiro uma revisão do conceito clássico de *Bildung*, com referência a Humboldt, Schiller e Hegel; o segundo capítulo, a análise de diagnósticos da época atual com relação à formação; o terceiro, um estudo sobre como a forma de conceber a razão e sua relação com os ideais formativos foi atingida pelos eventos de cada época e que críticas à *Bildung* resultaram desses processos, e o quarto capítulo contém a argumentação acerca do problema da formação com vistas à liberdade do sujeito. O epílogo apresenta as reflexões oriundas da pesquisa com relação à realidade educacional brasileira e à experiência da pesquisadora. Destaca-se que dentro do reconhecimento das antinomias, promover o ideal da liberdade pode ser um legado da *Bildung*.

Palavras-chave: Educação. *Bildung*. Formação. Liberdade.

## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Untersuchung, eine theoretische Explorationsstudie, befasst sich mit Erziehungsphilosophie, und bearbeitet die Bildung im deutschen Idealismus, 1770-1830, in Bezug auf Bildungsideale und wie diese sich heute darstellen. In der vorliegenden Arbeit wird versucht zu verstehen wie Erziehung und Freiheit des Subjektes gedacht werden können, in einem antinomischen Kontext der Emanzipierung und der postmodernen Kontingenzen. Die Arbeit ist in vier Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel wird eine Überprüfung des klassischen Bildungskonzept durchgeführt, in Hinsicht auf Humboldt, Schiller und Hegel, im zweiten Kapitel wird eine Diagnose der Erziehung der Gegenwart behandelt, im dritten Kapitel wird untersucht wie die Interpretationsweisen der Vernunft und ihre Relation zur Erziehung durch die Ereignisse der einzelnen Epochen betroffen wurden, und welche Kritiken die Bildung erhielt. Im vierten Kapitel werden Freiheit des Subjektes und Erziehung thematisiert. Im Epilog erscheinen die Überlegungen über die brasilianische Erziehungsrealität und die Erfahrung der Autorin in Hinsicht auf die Freiheit des Subjekts als Bildungsideal heute. Es wird betont, dass in der Wiedererkennung der Antinomien, das Freiheitsideal ein Bildungshinterlass sein kann.

Schlüsselworte: Erziehung. Bildung. Freiheit.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>1A BILDUNG CLÁSSICA .....</b>	<b>17</b>
1.1 ETIMOLOGIA DO TERMO <i>BILDUNG</i> .....	19
1.2 <i>BILDUNG</i> COMO AUTODETERMINAÇÃO BASEADA NA RAZÃO .....	20
1.3 <i>BILDUNG</i> COMO DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO EM DIREÇÃO AO MUNDO .....	23
1.4 MORALIDADE, RAZÃO E ESTÉTICA NO CONCEITO CLÁSSICO DE <i>BILDUNG</i> .....	28
<b>2 DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA E FORMAÇÃO.....</b>	<b>31</b>
2.1 MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: COMO INFLUENCIAM A <i>BILDUNG</i> ?.....	35
<b>3 CRÍTICAS À <i>BILDUNG</i>.....</b>	<b>43</b>
3.1 CRISE DA RAZÃO .....	43
3.2 CRÍTICAS À <i>BILDUNG</i> .....	46
<b>4 EDUCAÇÃO E LIBERDADE: LEGADOS DA <i>BILDUNG</i>, SEUS IMPASSES E SUAS POSSIBILIDADES .....</b>	<b>54</b>
<b>EPÍLOGO .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

Sou filha da modernidade. Fui educada com vistas a ser um sujeito autônomo e soberano<sup>1</sup>, dentro de uma idéia de *perfectibilité* e maioridade e para que soubesse classificar e ordenar os conhecimentos e atribuir sentidos a tudo, condições concretas de individualidade com compreensões universais de mim e do mundo. Ser humanidade do meu tempo não me permite uma simples anulação da tradição na qual me encontro, pois sofro a influência das minhas próprias implicações históricas. Estou ciente que padrões me formaram e da tradição que me toca, e que preciso estar atenta à forma como esses me fazem perceber o mundo.

Os padrões acima descritos expressam os ideais clássicos da *Bildung* do século XVIII que permanecem como marcas da *Aufklärung* até hoje. Trata-se de um ideário pensado para o ser humano e que culminaria numa abstração: um conceito universal de humanidade. A *Bildung* almejava, portanto, a elevação a uma universalidade, onde o homem fosse capaz de se abstrair do seu particularismo em direção ao universal, à humanidade. É a exigência hegeliana de se manter aberto ao outro, de manter livre pontos de vista universais, que não são um parâmetro fixo para a pessoa formada (GADAMER<sup>2</sup>, 1990).

São os movimentos do homem fascinado com as descobertas científicas da época, e que com muita autoconfiança quer se autogovernar, sem prestar contas a Deus ou a senhores feudais. É o período histórico de afirmação da burguesia, das

---

<sup>1</sup> Refere-se ao substantivo *Souveränität* que é a autonomia e o domínio de si (LEE, 2006). Essa idéia é posteriormente submetida a críticas por ser considerada incompatível com a condição humana. Trata-se de um conceito tematizado por Hannah Arendt.

<sup>2</sup> Gadamer (1990, p.23) descreve *Bildung* conforme Hegel: “Os pontos de vista comuns (universais), para os quais o formado se mantém aberto, não lhe são um parâmetro fixo, que vale, mas lhe são presentes apenas como pontos de vista de possíveis outros”. “*Die allgemeinen Gesichtspunkte, für die sich der Gebildete offenhält, sind ihm nicht ein fester Massstab, der gilt, sondern sind ihm nur als die Gesichtspunkte möglicher Anderer gegenwärtig*”.

revoluções na Inglaterra e na França e também dos importantes movimentos pedagógicos inaugurando a nova época, representados por Rousseau, Kant e outros pensadores. Isso porque juntamente com a afirmação de um homem auto-determinado que se guia pela sua razão vem a pedagogia reunindo esforços para potencializar esses ideários no homem, através da educação. Hoje, é possível encontrar os vestígios da *Bildung* nos discursos pedagógicos contemporâneos, embora a mesma tivesse sofrido processos de transformação e banalização, em função dos múltiplos eventos filosóficos, científicos, sócio-culturais e políticos dos últimos 200 anos, culminando com o que se convencionou chamar de crise. Pode então ser chamado de crise da *Bildung*<sup>3</sup>, da formação, da educação<sup>4</sup> e do sujeito.

É assim que *Bildung* pode ser situada com relação à educação e formação. Goergen (2009, p.26) a localiza no mapa conceitual como sendo fenômeno educativo, “a que os gregos chamaram de *paidéia*; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos *formação*”. *Paidéia* grega, explica Rohden (2009), é a proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos gregos na busca pela excelência humana. Vincula-se ainda a *Bildung* a outro momento distinto da cultura ocidental, à *humanitas* latina e renascentista, “segundo a qual o ser humano possui uma força criativa autônoma que o torna capaz de formar livremente a si mesmo e de atingir o mais alto nível de excelência” (BOMBASSARO, 2009, p. 199).

Busco uma maior clareza sobre os elementos constitutivos da formação, seu teor, sua origem, suas conexões e seu potencial trans e reformador, pois, muitas vezes, em educação, desconhecemos nossos movimentos constitutivos. Almejo que, ao menos, se desperte uma desconfiança que indique a complexidade intrínseca aos conceitos.

Muitas das propostas vigentes contemporaneamente na educação receberam seus influxos do iluminismo e conseqüentemente da *Bildung*, a qual, segundo

---

<sup>3</sup> O debate acerca da *Bildung*, assim como ela mesma, não estão *ad acta*, pelo menos não *in toto*, o que ao longo da tese poderá ser percebido, embora sua concepção remonte ao século XVIII. Mas essa não é a tese a qual problematizarei aqui.

<sup>4</sup> Nesta tese, utilizei o termo *Bildung*, respeitando sua especificidade e sua história conceitual. A amplitude do conceito é explicitada ao longo da tese. Adotei o termo formação para processos educativos pensados, e que podem se localizar no todo da educação e podem ser impregnados pela *Bildung*. Empreguei o termo educação num sentido amplo. Nordenbo (2002) faz a pergunta pelos conceitos que podem ser considerados básicos numa teoria educacional e responde: *Bildung*, *Erziehung* e *Unterricht*. *Bildung* seria a referência a um modelo, uma imagem, revelando sempre um telos; *Erziehung* cuja etimologia indica “alguém sendo puxado para”, enquanto que em *Unterricht* (ensino), a palavra revelaria uma direção para baixo, no sentido de uma hierarquia entre educador que alcança a imagem ao educando que está num nível mais baixo.

Gadamer<sup>5</sup> (1990), constituiu o maior pensamento do século XVIII. Posto em outras palavras, *Bildung* configura um destes conceitos – *Bewegungsbegriffe*<sup>6</sup> (conceito que gera movimento) que, ao mesmo tempo, são parte de uma conjuntura sócio-cultural e forças de transformação no desenvolvimento da mesma (PEUKERT, 2002).

Dentro do contexto da *Aufklärung*, almejando o mais alto nível de excelência no que tange a um ideal de humanidade, a *Bildung*, entretanto, fundou-se numa “estrutura altamente ambivalente de uma racionalidade que, por um lado, conduz à emancipação e esclarecimento do homem e de sua sociedade, mas, por outro, a coerções sociais e formas de repressão autoritária [...]” (DALBOSCO; EIDAM, 2009, p. 57-8). Esse paradoxo fica historicamente evidenciado principalmente com os eventos do século XX, fundamentalmente com a ascensão do nacional-socialismo na Europa e as conseqüências desastrosas advindas do mesmo.

Já na ascensão do regime, mas principalmente durante, no exílio, e após, Adorno e Horkheimer constroem sua crítica, uma desconstrução dos ideais iluministas com sua visão de unidade e universalidade, revelando “o poder coercitivo da razão, ao contrário de sua pretensão emancipatória” (HERMANN, 1999, p. 25), provocando rachaduras nas certezas da *Bildung*. Funda-se uma crítica a ela devido a sua excessiva idealização com relação à almejada perfeição do homem e à impossibilidade de sua concretização no que tange exatamente à unidade e totalidade num mundo que se apresenta de forma plural.

Assim, contemporaneamente, a *Bildung* tem sido repensada quanto a sua validade, atualidade e possibilidades de reformulação sob diferentes perspectivas

---

<sup>5</sup> Nos anos 60 do século XX, Hans-Georg Gadamer tematiza a *Bildung* em *Verdade e Método*. Nessa obra, composta de dois volumes, a *Bildung* é abordada no volume I. O objetivo de Gadamer é atribuir à *Bildung* o significado de ajudar a fortificar as ciências humanas e de participar na experimentação da verdade pela estética. *Verdade e Método* trata sobre o problema de como chegar ao que consideramos verdade, e o caminho que se faz para alcançá-la. Para Gadamer, há outras formas de se chegar à verdade, além daquelas que as ciências naturais reconhecem como legítimas. Gadamer acentua a historicidade, a arte, a filosofia e todos os modos de experiência que se situam fora da ciência e nos quais a verdade aparece, se mostra, é vivenciada, é intuída. É desta forma que a hermenêutica – como interpretação e compreensão de textos - atravessa as fronteiras para além dos limites metodológicos científicos, caracterizando o que para Gadamer pertence à experiência humana do mundo. Para Gadamer, a *Bildung* é um conceito-guia humanístico (os outros conceitos guia-humanísticos são: o senso comum, o juízo e o gosto), assim como a arte, a história, a interioridade e outros; são conceitos que trazem intrinsecamente uma imensidão de esclarecimento histórico.

<sup>6</sup> *Bewegungsbegriff* cuja tradução é *conceito que gera movimento* é de autoria de Reinhart Koselleck que foi um dos mais importantes historiadores alemães do pós-guerra, destacando-se como um dos fundadores e o principal teórico da *história dos conceitos* (em alemão: *Begriffsgeschichte*).

por diversos autores<sup>7</sup>. Percebo a discussão do tema como relevante e a posição de muitos autores no sentido de resgatar potencialidades de sentido da *Bildung*. Ao mesmo tempo, os âmbitos de crítica são os mais variados e se devem, em última análise, ao fato de que o conceito de *Bildung* tornou-se – e esta já constitui uma das críticas – um conceito vago (REICHENBACH, 2003) e, portanto, disponível para incorporar diferentes tendências. Também a distância temporal com todos seus eventos históricos, as várias facetas do conceito e as muitas teorias nos campos com as quais ela se entrelaça constituem um amplo campo de pesquisa.

Uma das críticas atuais é elaborada por Masschelein e Ricken (2003) e enfoca a questão da *Bildung* e da concepção de poder proposta por Michel Foucault. Os autores questionam as dimensões antropológicas e sociais da *Bildung* que levam a um “governo de individualização<sup>8</sup> que ofusca a dificuldade de nossa subjetividade apenas poder se conceituar com referência à alteridade” (p.150). Eles lançam a provocação de repensar a dimensão sócio-antropológica da *Bildung* “numa perspectiva pedagógica/educacional de permanente (re) construção da socialidade de nosso tempo” (p. 151).

Importante mencionar também que o conceito de *Bildung* a partir de sua conotação clássica do século XVIII foi sofrendo um distanciamento da sua tradição

---

<sup>7</sup> A revisão do conceito de *Bildung* contemporaneamente tem sido tarefa de vários pesquisadores os quais se propõem a revisitar a origem do conceito, sua evolução e interpretação históricas e sua repercussão no campo da educação - em seu sentido mais amplo - na pedagogia, na filosofia e na literatura. No Brasil, exemplifico esse esforço citando a publicação *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica* da Universidade de Passo Fundo de 2009, resultante do III Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação 2008. Há também na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho (GT) Filosofia da Educação, no período de 2000-2010, 14 trabalhos com o tema *Formação*, assemelhando-se em seu foco àquele que objetivei nesta tese, correspondendo a um total de 9,72% dos trabalhos apresentados. Ourique (2010) realizou uma análise da produção sobre a temática da formação num sentido mais amplo, no GT Filosofia da Educação da ANPEd, nos anos de 2007 a 2009, e encontrou 16 trabalhos investigando a confluência de formação e docência, correspondendo a 40% da produção.

No cenário internacional, na primeira década deste milênio, surge o número 2, volume 35, da revista *Educational Philosophy and Theory*, de 2003, editado pela *Philosophy of Education Society of Australasia*, dedicada inteiramente ao tema da *Bildung*. Além do Editorial e da Introdução, contém oito artigos de Filósofos da Educação os quais objetivam uma exposição critico-argumentativa a respeito da *Bildung*. Há também a revista *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 2002, a qual dedica o número 3, volume 36, inteiramente à *Bildung*. Além do Prefácio e da Introdução, estão reunidos nove artigos dedicados a analisarem “o poder de convicção da idéia da *Bildung* nas condições contemporâneas de pós-modernidade e globalização” (STANDISH, 2002, p. iv). Nessa revista, ainda é citado um texto publicado em 2001, de Hans-Georg Gadamer (*Educação é educar-se*), com uma introdução de dois outros autores.

Na Alemanha, a discussão também se mantém acesa (vide Referências).

<sup>8</sup> Cardoso Jr. e Naldinho (2009), explicando Foucault, esclarecem que a batalha contra o governo da individualização se daria através da recusa de um tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos como uma racionalidade política que impõe uma individualidade padronizada.

humanista para receber uma reorientação geral a partir dos anos 60 do século XX. Essa reorientação ocorreu de duas maneiras. De um lado, o conceito de *Bildung* foi dividido em elementos que poderiam ser analisados empiricamente, com pesquisa nas áreas de aquisição de habilidades, socialização, escola e currículo. De outro lado, foram introduzidos termos a partir das ciências sociais e da psicologia, tais como identidade, competência, emancipação, aprendizado (BAUER, 2003a) e também qualificação, socialização e integração<sup>9</sup> (BIESTA, 2002), atuando em alguns casos como substitutos da *Bildung*.

*Bildung* vê-se transformada em um termo-chave utilizado em política para representar as diferentes habilidades e competências que parecem ser necessárias à sobrevivência na sociedade do conhecimento e dentro do contexto de competição global (MASSCHELEIN; RICKEN, 2003; WIMMER, 2003). Essa tendência vai de encontro à idéia moderna de educação, indo além do conhecimento e da competência (SCHÄFER, 2003).

Adquirir qualificações que tragam vantagens sociais e econômicas, tem sido outro processo de encolhimento do conceito de *Bildung* com uma redução do mesmo à mera instrução. Isso ocorre dentro de um processo que Wimmer (2003, p. 168) denomina de “economização da *Bildung*”, onde há uma colonização do discurso sobre *Bildung* por um modo econômico que visa sua produtividade, capacitando os indivíduos para se adaptarem a mudanças societárias e novas expectativas em seus locais de trabalho. Critérios de avaliação educacional aqui são qualidade, eficiência e *performance*<sup>10</sup>, sempre com relação ao retorno do investimento. Essas pesquisas dão uma idéia dos âmbitos nos quais a *Bildung* tem sido problematizada.

---

<sup>9</sup> Biesta (2002) explica que nos anos 60 na Europa houve o giro empírico (*empirical turn*) na pesquisa educacional, onde as noções da *Bildung* foram substituídas por conceitos psicológicos e sociológicos. Nos anos 80, a *Bildung* foi retomada no contexto da educação geral (*allgemeine Bildung*), um tipo de educação não-vocacional que qualquer pessoa deveria experimentar.

<sup>10</sup> Na educação mundialmente e também no Brasil estamos vivendo uma cultura de avaliação - através de avaliações em larga escala - que está se fortificando cada vez mais, onde há uma forte tendência de mensurar desempenhos com o objetivo genérico de melhorar a qualidade da educação (MÖLLMANN, 2010). Ball (2005) faz uma análise da cultura de gestão e do desempenho no contexto educacional, envolvendo a utilização calculada de técnicas para organizar forças humanas dentro de redes de poder. De acordo com o autor, “performatividade” é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção.” (p. 3) [grifos do autor]. A cultura de avaliação faz parte de um modelo de formação que vivemos.

Ao tentar compreender os fundamentos que norteiam essa temática percebi que a discussão sobre *Bildung* e formação aponta sem rodeios para o sujeito. Esse sujeito pode ser localizado no âmbito da modernidade e da pós-modernidade e seus intermezzos. Dentro desse quadro, ele é contingenciado. Contingência, diz Reichenbach (1999), não é um

*factum brutum*, mas [...] um produto da reflexão, o qual corresponde com a compreensão de si e do mundo de uma sociedade, mas que pode ser elaborado individualmente de forma muito diferente sob condições plurais. A consciência da contingência é, em outras palavras, dependente da *Bildung* [...] (p. 60) [grifo do autor].

As contingências estão presentes, e é por isso que o sujeito enfrenta uma ambivalência, a da liberdade acareada com uma existência mundana cerceada como denunciada pelos principais expoentes do debate filosófico sobre modernidade e pós-modernidade – Lyotard, Habermas, Foucault – entre outros. O problema que começa a mostrar seus contornos é o da emancipação do sujeito, de sua autonomia, e, em última análise, de sua liberdade e suas relações com a formação: uma discussão jamais neutra em seu conteúdo.

Não se trata de domesticar pedagogicamente a prática da liberdade, mas reconhecer que há liberdade na formação de si, se assumida a concepção de educação como uma ação de mais de um sujeito na produção de sentido, sem contornos culturais rígidos contra questionamentos profundos frente à vida e o mundo (REICHENBACH, 1999).

A liberdade não pode ser mensurada empiricamente, é difícil de ser tratada teoricamente, pois sua existência não pode ser comprovada por nenhum argumento. Trata-se antes de uma possível descrição do homem, “uma condição necessária para o discurso moral e legal e, com isso, também para o discurso educacional” (REICHENBACH, 1999, p.13). Ela é, no entanto, indispensável à vida política e à democracia<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Reichenbach (1999) recorre a Hannah Arendt. Por isso, acrescento a seguinte citação de Arendt (2002, p. 122) acerca da relação entre liberdade e política: “Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter expectativa de milagres. Não porque acreditemos [religiosamente] em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível, e realizam-no continuamente, quer saibam disso, quer não”.

Diante do mergulho que realizei na pesquisa sobre *Bildung*, tornou-se importante para mim a problemática da formação do sujeito com vistas à liberdade<sup>12</sup>. O objetivo desta tese, portanto, é tematizar como a liberdade se localiza dentro das antinomias descritas como ideal formativo. **O problema que se coloca é o como se pode pensar a formação com vistas à liberdade do sujeito, dentro do contexto antinômico de emancipação e contingências pós-modernas?**

Classifico esta tese como estudo teórico exploratório, com a estruturação argumentativa alicerçada em quatro capítulos. Na busca de sentido e de compreensão, esta pesquisa delinea-se numa abordagem hermenêutica, situada no campo da filosofia da educação<sup>13</sup>. Foi o problema que me instigou a procurar um método adequado, como dizia Edmund Husserl (1965, p.71)<sup>14</sup>: “Não das filosofias, mas das coisas e dos problemas deve partir o impulso da ciência” [tradução nossa].

Estando ciente de que a estrutura lógica não responderá às questões que estão postas, a sistemática da pesquisa dará ênfase à interpretação. De acordo com Stein (2004, p.19),

a interpretação é hermenêutica, é compreensão, portanto, o fato de nós não termos simplesmente o acesso aos objetos via significado, mas via significado num mundo histórico determinado, numa cultura determinada, faz com que a estrutura lógica nunca dê conta inteira do conhecimento [...]

Os conceitos serão articulados, confrontados e entrelaçados, projetando-se lentamente uma nova situação de compreensão e significado para o problema. Esse processo ocorre dentro da historicidade dos textos os quais estou pesquisando e, ao mesmo tempo, dentro de minha própria situação hermenêutica<sup>15</sup>. Não se trata de um método, no sentido tradicional objetivo, em que se pretende olhar a partir de um

---

<sup>12</sup> Agrupei os conceitos de autonomia, maioria e emancipação, nesta tese, na categoria de liberdade. Ao longo da tese e principalmente no capítulo 4 e no epílogo, serão abordados e clareados em seu significado pretendido. O objetivo da tese é o estudo da *Bildung* com vistas a um sujeito que pensa, age e decide livremente, tematizado à luz dos eventos que marcaram a história e a partir desses fundamentos junto com minhas observações como pesquisadora, problematizados com relação à educação contemporânea. O problema construiu-se juntamente com a compreensão que obtive durante a pesquisa. Não tive a intenção de fazer um inventário acerca da liberdade.

<sup>13</sup> Embora localize a tese na área da filosofia da educação devido a sua temática, ela não ambiciona ser filosófica, embora se valia de sua tradição de questionar e criticar, assim como usa como alicerce e interlocutores pensadores filosóficos.

<sup>14</sup> Obra publicada primeiramente na revista *Logos*, Volume I, 1910/1911.

<sup>15</sup> Segundo Stein (2004, p.106), “a situação hermenêutica é uma situação que cada um de nós já leva acriticamente consigo. Sem uma situação hermenêutica, não seríamos capazes sequer de escolher um livro.”

ponto fixo e neutro para um acontecimento; ao contrário, situa-se dentro do acontecimento, como ilustram as palavras de Gadamer (1990, p. 314): “Compreender mostrou-se a si mesmo como um acontecer”.

Sinto necessária uma breve incursão à minha própria situação hermenêutica e aos motivos que me levaram a pesquisar a formação. Sempre me interessei pelos fundamentos, por aquilo que pode servir de alicerce para as reflexões ou de orientação. Assim, ao longo de meu trabalho como educadora em saúde, especialmente em Unidade Sanitária, me confrontei, durante anos, com os diversos estágios formativos nos quais meus pacientes se apresentavam. Percebi, ao longo do tempo, que dependendo da situação formativa da pessoa, meus esforços de educação em saúde caíam, muitas vezes, no vazio, pois não havia condições de abstração suficientes para que a compreensão ocorresse. Fui me questionando do porque haver tão pouco terreno fértil para que as pessoas conseguissem aprender em saúde e cheguei a várias reflexões, sendo que a principal delas relaciona-se com a restrição formativa. É o deserto formativo, onde, por ser desolador e ermo, há pouca esperança e liberdade. Privar as pessoas da multiplicidade de situações que a educação pode oferecer, considero uma restrição para a aprendizagem da liberdade, da escolha e da capacidade de ajuizamento.

Segue uma breve explicação referente à estruturação da tese. No primeiro capítulo, apresento uma revisão do conceito clássico de *Bildung* do século XVIII com referência a três pensadores que podem representar os ideais formativos da época. Trabalhei com os textos *Teoria da formação do homem* – datado de 1793 a 95 - de Wilhelm von Humboldt<sup>16</sup>, *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade* – publicadas em 1795 – de Friedrich Schiller e *Discursos sobre Educação* proferidos por Hegel no período de 1809 a 1815<sup>17</sup>. Após uma breve referência etimológica do termo *Bildung*, relaciono-o com os conceitos-chave<sup>18</sup> da liberdade, da condição humana e da relação entre razão e estética.

---

<sup>16</sup> Há também uma referência a um texto de Humboldt intitulado “*Ideen zu einem Versuch*” (Idéias para uma tentativa) dentro do ensaio “*Der Endzweck des Menschen*” (A finalidade última do homem) que se localiza dentro da reflexão “*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*” (Idéias para uma tentativa de determinar os limites da eficiência do Estado), datado de 1792. No entanto, esse texto trabalhei apenas parcialmente.

<sup>17</sup> Li esses textos em alemão, e procurei traduzi-los, para facilitar minha própria compreensão e interpretação. Por considerá-los fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, mantive os textos mais emblemáticos em alemão no rodapé, para que o leitor possa revisá-los, caso queira.

<sup>18</sup> E seus sinônimos.

No segundo capítulo, pesquiso diagnósticos da época atual com relação à formação. Adentro na descrição da discussão sobre modernidade e pós-modernidade e nos movimentos de descentramento do sujeito, porque produzem efeito sobre o entendimento da *Bildung*.

Compreender como a forma de conceber a razão e sua relação com os ideais formativos foi atingida pelos eventos de cada época é conteúdo do terceiro capítulo. O núcleo desse capítulo é formado pelas críticas acerca da *Bildung* frente às modificações nos campos antropológico, ético, político, sociológico, educacional e das teorias formativas. Devido à complexidade do conceito de *Bildung*, não há como perfazer uma aproximação por categorias completamente separadas de acordo com cada campo do saber, pois os fenômenos se entrelaçam nos mais diferentes níveis. Assim, por exemplo, uma crítica da *Bildung* referente ao seu teor político pode também ter em vista seu teor ético.

Os três primeiros capítulos visam situar a temática dos ideais formativos com foco no século XVIII, realizar um diagnóstico de época atual com uma incursão à modernidade e pós-modernidade e problematizar a *Bildung* frente aos eventos descritos.

O quarto capítulo constitui o âmago da tese ao conter a argumentação acerca do problema da formação com vistas à liberdade do sujeito<sup>19</sup>, com referências a textos de Adorno, Horkheimer e Lyotard. Procuro lançar luz sobre o problema, atualizando e completando a discussão com diversos autores contemporâneos. Tento relacionar os resultados dessas reflexões com a realidade educacional brasileira e localizá-los também com relação a minha experiência, realizando, no epílogo, um apanhado de toda tese, onde apresento reflexões que emergiram dessa etapa da pesquisa que é a tese.

---

<sup>19</sup> A antinomia entre liberdade e educação já fora reconhecida por Kant (1803): “Um dos maiores problemas da educação é como unir a submissão sob a coerção legítima com a capacidade de se utilizar de sua liberdade. Porque coerção é necessária! Como cultivo a liberdade sob coerção? Devo acostumar o educando a suportar a coerção de sua liberdade e guiá-lo, ao mesmo tempo, para o bom uso de sua liberdade” [tradução nossa].

## 1. A *BILDUNG* CLÁSSICA

O conceito de *Bildung* – que traduzimos como formação – recebeu sua cunhagem aproximadamente de 1770 a 1830, e na história da filosofia, literatura e pedagogia aparece articulado aos movimentos do iluminismo tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo<sup>20</sup>. Na pedagogia, a reflexão em torno da *Bildung* não ocorre como uma disciplina autônoma, mas sim entremeada nas discussões históricas, culturais, artísticas, filosóficas, estatais, antropológicas, poéticas, autobiográficas e em trocas de correspondências (KLAFKI, 2007).

As teorias clássicas<sup>21</sup> da *Bildung* são uma resposta à situação histórica daquela época. Uma época em que a sociedade burguesa se liberta do feudalismo e dos regimes absolutistas, em seu ápice durante a Revolução Francesa. Há a reivindicação de direitos e liberdades para a burguesia e, ao mesmo tempo, o início do desenvolvimento técnico-industrial. No iluminismo ocorre a secularização progressiva, e o homem é identificado pela sua capacidade racional.

A forma de como o homem vê a si e o mundo já vinha mudando a tempo na cultura européia:

Baseado numa crítica radical ao pensamento dogmático de seu tempo, o iluminismo realiza-se como um projeto filosófico e pedagógico que tem em vista, antes de tudo, a formação estético moral da humanidade e representa a realização do processo de secularização que se iniciara já no século XIV, quando teve início a Renascença. Nesse sentido, é preciso destacar que o núcleo duro do projeto iluminista vinha sendo elaborado fazia tempo na cultura européia e caracterizava-se como uma mudança conceitual profunda na qual tomava corpo a idéia de uma compreensão racionalizada do mundo e do homem (BOMBASSARO, 2009, p. 194).

Todas essas tendências e movimentos possibilitam o surgimento de uma idéia de *Bildung* na qual o homem é visto como um sujeito capaz de autodeterminação racional, ou seja, como sujeito, capaz de se formar numa

---

<sup>20</sup> Lovlie e Standish (2002) diferenciam a idéia de educação dos românticos e dos neo-humanistas, sendo que para os primeiros havia a idéia de um espírito individual que seguia sua própria lei como fonte de sua inspiração e para os segundos, educação a formação disciplinada do caráter e a auto-reflexão por meio da literatura, das artes e da filosofia.

<sup>21</sup> Klafki (2007) explica que ele usa teorias – no plural – quando identificar divergências entre o pensamento clássico da época, e teoria – *Bildung* no singular - quando as características teóricas convergirem, apesar de, muitas vezes, não haver teorias completas, mas fragmentos de teorias ou mesmo contribuições.

perspectiva dotada de razão visando à liberdade (KLAFFKI, 2007). O ideal de homem e o ideal de *Bildung* estão entrelaçados, na medida em que *Bildung* é a formação de si.

Os ideais da *Bildung* configuram uma concepção de racionalidade na modernidade que é descrita por Seubold (2006, p. 120) e que funda, apesar de todas as diferenças, arte, ciência técnica e a idéia de humanidade num sentido de unidade. O homem se torna autônomo, é ele quem forma a si e forma o mundo:

[...] a visão panorâmica, o cálculo e por último a dominação. Apenas na modernidade o mundo se torna imagem no seu sentido fundamental – e o homem se torna criador da imagem de seu mundo e de seu destino [...] onde somos nós que através de nossos modos de ver e de nossas categorias, *formamos* o mundo *assim*, como ele parece para nós [grifo do autor/tradução nossa]<sup>22</sup>.

O homem reluta contra a tutoria exterior, seja ela imposta pela natureza, seja pelos mitos, Deus ou outra entidade referencial, para ser seu próprio dono. Há uma autoconfiança muito grande, assim como uma confiança na ciência que emerge. Nesse sentido, *Bildung*, no seu berço clássico do idealismo alemão, traz em seu bojo uma idéia de um homem que se autodetermina, que não é guiado por um fundamento teológico, nem pela natureza. O homem formado procura se auto-educar e participar de um ideal de humanidade onde se espera uma transformação social através da formação individual (HERMANN, 2009).

Dito de outra forma, *Bildung* se refere à determinação da essência humana em seu juízo – sua racionalidade - como um todo: “É da essência universal da *Bildung* humana, fazer de si um ser espiritual universal” (GADAMER, 1990, p. 18) [tradução nossa].

Entre os pensadores clássicos que trabalham a idéia da *Bildung* e que abordarei nesta tese estão Schiller, Humboldt e Hegel. Eles e outros autores da época convergem no que idealizam para a *Bildung* do homem, redundando no que

---

<sup>22</sup> Citei esse trecho, porque o autor utiliza-se da palavra imagem (*Bild*) no que se pode fazer alusão à *Bildung*, como formação de acordo com uma imagem. A citação original é: “[...] das Überblicken, die Berechnung und schliesslich die Beherrschung. Erst in der Neuzeit wird die Welt zum Bild im grundlegenden Sinn – und der Mensch zum Bildner seiner Welt und seines Geschicks [...] wonach wir mit unseren Anschauungsformen und Kategorien es sind, die die Welt so bilden, wie sie uns erscheint.” (SEUBOLD, 2006, p. 120) [grifo do autor].

se convencionou chamar de *determinação do homem*<sup>23</sup> (MASSCHELEIN, RICKEN, 2003, p. 140).

*Bildung*, de palavra aos poucos foi se tornando conceito, agregando significando de acordo com as pautas de cada época. Apresento a seguir uma breve revisão da etimologia do termo *Bildung* no item 1.1, e farei um esboço simplificado das dimensões da *Bildung*, no item 1.2, já enquanto conceito, a partir da classificação proposta por Klafki (2007), exemplificando com citações emblemáticas das obras dos pensadores supracitados.

### 1.1. ETIMOLOGIA DO TERMO *BILDUNG*

A conotação mais antiga da palavra está relacionada com a formação natural, isto é, a aparência, que poderia ser a forma de uma pessoa ou a forma de uma montanha. Posteriormente, o termo mudou por completo o sentido, unindo-se ao conceito de cultura, denotando a capacidade humana de formar suas disposições naturais.

*Bildung* vem de *Bild* que significa imagem. O verbo *bilden* relaciona-se com a ação do oleiro, do ourives e do artista, que trabalham na analogia com um quadro (RÖHRS, 1993). *Bildung* pode ser considerado tanto o processo como seu resultado final (NORDENBO, 2002).

O conceito de *Bildung* tem sua origem na mística medieval. Na tradição mística antiga, o homem carrega a imagem de Deus em sua alma, segundo o qual ele foi criado e segundo o qual ele deveria se formar. Aqui está representada a idéia de *Imago Dei* que é relacionada principalmente com os místicos alemães Meister Eckart (1260-1328) e Jacob Böhme (1575-1624) num processo que se determina espiritualização do conceito de *Bildung*. Trata-se da concepção cristã de formar o homem à imagem de Deus, a divinização. O professor, nesta dimensão da *Bildung*, seria o padre. Apenas no início do século XVIII é que haverá uma secularização crescente do conceito, com uma conotação progressivamente mais estética (RÖHRS, 1993), onde o professor torna-se o formador dos homens. Esse movimento é denominado de profanação do conceito de *Bildung*, onde ainda se mantém um conteúdo religioso o qual, no entanto, vai envolvendo: “Aquela visão da

---

<sup>23</sup> *Bestimmung des Menschen*

ordem divina, que age no interior da alma e que determina toda vida como *orde de Dieu* recua agora.” (RÖHRS, 1993, p. 153). O conceito chega ao seu conteúdo idealista máximo entre Kant e Hegel com Herder e sua definição de uma *Bildung*-ao-alto<sup>24</sup> em direção à humanidade, sendo que com essa conotação ele significa mais do que cultura (GADAMER, 1990).

Há uma similaridade da *Bildung* com a palavra grega *physis*, pois ambas desconhecem objetivos além delas mesmas<sup>25</sup>: “Mas, na *Bildung* o apreendido não é como algo que perdeu sua função. Muito mais, nada que se adquire desaparece na *Bildung*, tudo está guardado. *Bildung* é um conceito verdadeiramente histórico [...]” (GADAMER, 1990, p.17) [tradução nossa], ele tem o caráter histórico, aquele que conserva e guarda. Essa última explicação a respeito do conceito de *Bildung* é muito importante quando se analisa a educação como algo que perpetua o conhecimento da humanidade através das gerações, sendo também conhecimento humano.

Ainda com relação à origem da palavra, Nordenbo (2002) relata que no *Deutsches Wörterbuch* dos Irmãos Grimm<sup>26</sup> a palavra *Bildung* aparece com quatro significados latinos: (1) *imago* (2) *forma* (3) *cultus animi, humanitas* e (4) *formatio, institutio*.

## 1.2. BILDUNG COMO AUTODETERMINAÇÃO BASEADA NA RAZÃO

A partir do século XVIII, do ponto de vista filosófico, a *Bildung* é associada a conceitos-chaves como: liberdade, emancipação, autonomia, razão, autodeterminação, maioridade, auto-atividade<sup>27</sup> (KLAFKI, 2007).

Há representada nesses conceitos-chaves a idéia de um homem que pode se lançar para além de sua natureza orgânica e que tem a liberdade de escolha; liberdade que quase se impõe como uma tarefa a ele no processo de se tornar humano. Ilustro esse pensamento com as palavras de Friedrich Schiller (1759-1805), *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade), escritas em 1793 e publicadas em 1795:

<sup>24</sup> *Emporbildung* é a palavra original. *Empor* significa para acima.

<sup>25</sup> *Bildung* não é algo mensurável; tudo que resulta da formação permeia no formando, pois é autoformação.

<sup>26</sup> GRIMM, J.e W., **Deutsches Wörterbuch**. Frankfurt am Main: Deutsches Taschenbuch, 1984.

<sup>27</sup> *Selbsttätigkeit* é o termo que consta, sendo *Tätigkeit* – atividade ou atuação e *Selbst* – auto ou si.

Mas é exatamente isso que o faz homem, que ele não fica quieto, parado, no que a natureza dele fez, mas que ele possui liberdade, de voltar os passos, que ela nele antecipou, através da razão, transformar a obra da necessidade em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física a uma necessidade moral (SCHILLER, 1795, Carta III, p. 39) [tradução nossa]<sup>28</sup>.

Também como exemplo da idéia de um homem que está sendo pensado como auto-determinado e em busca de seu aperfeiçoamento, pode se destacar a obra de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), o qual teve grande atuação na prática e teoria pedagógicas. Humboldt teve um papel histórico importante ao elaborar um ideal para a educação no início do século XIX, quando era diretor responsável pela Cultura e Educação, no Ministério do Interior da Prússia<sup>29</sup>, cujas idéias Flickinger (1998) qualifica como “Estado Cultural de Direito” que seria “uma atuação do Estado que se obrigue a abrir ou a manter abertos aqueles espaços, nos quais as relações sociais consigam desdobrar-se e formar-se, renovando, sem cessar, os rumos e as chances da sociedade contra o domínio dos princípios meramente materiais ou econômicos” (p. 425). Assim, a Constituição do Estado deveria garantir as condições necessárias para que o homem encontrasse seu verdadeiro fim – nas palavras de Humboldt – e tais condições sendo “em primeiro lugar a liberdade e, junto dela, a máxima multiplicidade de chances para que os indivíduos possam de fato experimentar a vida em suas várias configurações e opções sociais e culturais” (FLICKINGER, 1998, p. 422).

A contribuição de Humboldt para a *Bildung* foi decisiva, e pode ser exemplificada através do fragmento literário denominado *Theorie der Bildung des Menschen* (Teoria da formação do homem) que é datado de 1793/94/95 e foi impresso pela primeira vez em 1903, postumamente. Humboldt faz aqui o retrato de um homem que age incessantemente e cujo espírito está sempre na busca da liberdade.

Puramente e vislumbrado a partir de sua finalidade, é seu pensamento sempre apenas uma tentativa de seu espírito, de ser compreensível diante de si mesmo, seu agir, uma tentativa de seu querer de se tornar livre e independente, a sua atividade externa toda,

---

<sup>28</sup> *Aber eben das macht ihn zum Menschen, dass er bei dem nicht stille steht, was die blosse Natur aus ihm machte, sondern die Freiheit besitzt, die Schritte, welche jene mit ihm antizipierte, durch Vernunft wieder rückwärts zu tun, das Werk der Not in ein Werk seiner freien Wahl umzuschaffen und die physische Notwendigkeit zu einer moralischen zu erheben.*

<sup>29</sup> Fundou também a Universidade de Berlim em 1810, hoje denominada de Humboldt Universität.

em geral, um ambicionar, de não permanecer ocioso em si (HUMBOLDT, 1980, vol. I, p.235) [tradução nossa]<sup>30</sup>.

Estão representadas aqui idéias relacionadas ao homem que procura se compreender, cuja razão está emergindo e se fortalecendo, e que através de sua própria ação - que parte de sua razão - quer se tornar livre. Um homem que toma suas decisões e que age e age em si, não podendo ficar sem se trabalhar, é o homem representado na *Bildung*. Para Humboldt (1980, vol. I, p. 64), a liberdade é condição *sine qua non* para a *Bildung* que consegue elevar as forças do homem para um todo através da razão:

O verdadeiro fim do homem – não aquele que a inclinação mutável lhe prescreve, mas a razão eterna e imutável – é a *Bildung* mais alta e proporcional de suas forças para um todo. Para essa *Bildung*, a liberdade é condição primeira e indispensável [tradução nossa]<sup>31</sup>.

Com relação à liberdade – que faz do homem pessoa - é ela que torna a *Bildung* incontrollável na opinião de Reichenbach (2003). A transformação da pessoa pode acontecer a qualquer momento, e não é possível planejar e nem prever quando que isso acontecerá. É o que ele denomina de característica de “subversão” da *Bildung*: ela não é domesticável (p.207):

Essa liberdade é um ato produtivo porque ela não acha, ela inventa, nem ela acha o *self*, nem acha a norma ou a lei, mas, antes, ela os inventa, não arbitrariamente ou não em qualquer situação, mas em situações de necessidade nas quais a pessoa experiencia que seu sabe-como, seu sabe-aquilo, aquilo que ela aprendeu, aquilo que ela sabe e com o que ela concorda etc. são insuficientes para lidar com a situação ou parecem questionáveis ou até duvidosos. Liberdade, nesse sentido, é liberdade para inventar o que resolve a necessidade (REICHENBACH, 2003, p.206) [grifo do autor/tradução nossa].

---

<sup>30</sup> *Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äussre Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müssig zu bleiben.*

<sup>31</sup> *Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung.*

### 1.3. *BILDUNG* COMO DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO EM DIREÇÃO AO MUNDO

Os conceitos-chaves que configuram essa dimensão da *Bildung* são, segundo Klafki (2007), humanidade, condição humana, mundo, objetividade, universal. Esses conceitos devem ser conjugados com os descritos no primeiro item:

Razão, capacidade de autodeterminação, liberdade do pensar e do agir, o sujeito apenas as adquire em processos de apreensão e discussão com uma interioridade, que, por primeiro, não provém dele mesmo, mas da objetivação da atividade cultural humana até então no sentido mais amplo da palavra, objetivação de atividades, cujas possibilidades de autodeterminação humana, de desenvolvimento da razão humana, de liberdade humana ou também de seu contrário tomaram forma. São conquistas civilizatórias de satisfação das necessidades, conhecimentos sobre a natureza e o mundo humano, constituições políticas e ações, ordens morais, sistemas normativos e agir moral, formas de vida sociais, produtos estéticos, isto é, obras de arte, interpretações de sentido da existência humana nas filosofias, religiões e visões de mundo (KLAFKI, 2007, p.21) [tradução nossa].

Não se trata de um sujeito preso em seu mundo interior, na sua subjetividade, mas há a proposta de troca com o mundo, num movimento que exige a saída de si ao encontro do mundo e o posterior retorno. Eis a *Bildung*: ela nos obriga ao distanciamento e estranhamento, ao não imediato, nos obriga a pensar, a lembrar, para depois voltar para casa. O estranhamento aqui é representado pelo mundo, e exemplifico com as palavras de Hegel<sup>32</sup> (1986, vol. IV, p. 321-2), quando diz que “ele<sup>33</sup> contém, ao mesmo tempo, todos os pontos de partida, e todos os fios do

<sup>32</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), considerado um dos ápices do idealismo alemão, teve sua experiência prática escolar durante os anos de 1808-1816 no Ginásio *Egidien*, que depois recebeu o nome de seu fundador *Melanchthon*, em Nürnberg, como diretor e professor. A partir de 1813, fora nomeado também conselheiro escolar para a cidade de Nürnberg, tendo sido chamado em 1816 para assumir a cadeira de Filosofia na Universidade de Heidelberg. Do tempo ginásial, remanesce o discurso para a despedida do antecessor de Hegel no ginásio de 10 de julho de 1809 – o reitor Schenk – e os discursos de final de ano letivo de 1809, 1810, 1811, 1813 e 1815, nos quais aparecem imersos em seu conjunto o que Hegel pensava sobre *Bildung*.

Para Schmied-Kowarzik (2005), a importância de Hegel para a pedagogia como teoria da formação e educação repousa principalmente em sua filosofia mesma, a saber, a *Fenomenologia do Espírito* e *Princípios da Filosofia do Direito*. No entanto, esse não é um pensamento uniforme, pois, por exemplo, para Fernandes (in HEGEL, 1994), há ausência de um tratamento sistemático da pedagogia em Hegel, apenas sendo possível reconstruir seu pensamento pedagógico através dos *Discursos*, de relatórios de caráter administrativos, a partir de sua correspondência e de algumas referências como a *Enciclopédia* e os *Princípios da Filosofia do Direito*.

<sup>33</sup> Hegel refere-se ao mundo antigo, que pode nos separar de nós mesmos, possibilitando o distanciamento necessário à que se refere.

retorno a si mesmo, do fazer amizade com ele e do reencontro consigo mesmo, mas de si segundo a verdadeira essência universal do espírito” [tradução nossa]<sup>34</sup>.

Ainda, quanto à *Bildung* hegeliana, Trevisan (2009, p. 4) explica que

a dialética colocara o indivíduo, ou o em si, em contraposição com o mundo, ou com o outro, num processo de alienação e estranhamento que resultou, ao fim e ao cabo, no retorno para si. Essa ascense conduzia à progressão gradativa do espírito em direção a um reino de mais liberdade [...] A dialética da formação ocorre no nível progressivo, “espiritual”, de engrandecimento do espírito ou da consciência [...] [grifo do autor]

O movimento de ida e vinda não depende do mundo, mas sim, da pessoa. É Humboldt (1980, vol. I, p. 236) que vai falar “do entrelaçamento de nosso eu com o mundo na ação recíproca mais universal<sup>35</sup>, ativa e livre” [tradução nossa]. Há um movimento natural do interior do homem em direção ao seu exterior, e do exterior, uma luz e um calor que devem se refletir em seu interior. Também é descrito por Humboldt (1980, vol. I, p. 237) um estranhamento ao qual o homem é sujeitado, mas em cujo movimento ele não deve se perder:

Enquanto todas estas exigências se limitam ao interior do homem, assim a sua natureza o força continuamente a se lançar aos objetos fora de si, e aqui agora importa que ele não se perca neste estranhamento, mas que de tudo a que ele procede fora de si, reflita a luz iluminadora e o calor benéfico para seu interior [tradução nossa]<sup>36</sup>.

É nesta dimensão que vem à tona a idéia de humanidade representada na *Bildung* clássica. Trata-se de um ideal formativo, como diz Peukert (1998, p.2), “uma esperança utópica” a qual “visa uma sociedade de livres e iguais, na qual ainda se pode cristalizar e realizar a humanidade do homem no horizonte de *uma* humanidade” [tradução e grifo nossos]. Masschelein e Ricken (2003) descrevem

<sup>34</sup> Essa citação de Hegel encontra-se também em *Verdade e Método* (2002, p. 54), no entanto, incompleta. In *Wahrheit und Methode* (1990), está de acordo com o original de Hegel.

<sup>35</sup> O termo usado por Humboldt e também por Hegel é *allgemein*. *Allgemeinheit*, o substantivo, é correntemente traduzido como *universalidade*, mas penso que valeria a pena estudar a filologia do termo e/ou seu emprego no caso da filosofia de Hegel, pois ele o usa em oposição a casos particulares e poderia, portanto significar algo como, no geral ou em geral ou casos gerais, diferentemente de universal. Ao longo da tese serão feitas várias incursões com relação ao tema da universalidade.

<sup>36</sup> *Beschränken sich indess auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, das er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle.*

*Bildung* como um programa de transformação social através da formação dos indivíduos.

Humboldt (1980) menciona um conceito de humanidade que se perpetua em cada ser humano. A tarefa última de nossa existência que leva nossa humanidade adiante através da ação:

A última tarefa de nossa existência: proporcionar um conteúdo tão grande quanto possível ao conceito de humanidade em nossa pessoa, pelo tempo de nossa vida, mas também além do mesmo, através das pegadas do nosso agir vital, que nós deixamos; essa tarefa somente se cumpre através do entrelaçamento de nosso eu com o mundo na ação recíproca mais universal, ativa e livre [...] (HUMBOLDT, 1980, vol. I, p.235) [tradução nossa]<sup>37</sup>.

Em outro trecho, novamente, Humboldt (1980) menciona o conceito de humanidade<sup>38</sup> agora relacionada a um povo, mas que deve representar em seus atos a humanidade como um todo, cultivando seus valores internos: “[...] que aumente seu valor interno de tal forma, que o conceito de humanidade, se fosse servir de único exemplo, ganhasse um conteúdo grande e honroso” (HUMBOLDT, 1980, vol. I, p.236) [tradução nossa]<sup>39</sup>.

Os ideais de humanidade contidos na *Bildung* têm forte inspiração no mundo dos gregos: é um retorno helênico num encontro do humanismo clássico com o romantismo, redundando no neo-humanismo alemão com alguns de seus representantes como Kant (1724-1804), Herder (1744-1803), Pestalozzi (1746-1827), Mozart (1756-1791), Schiller (1759-1805), Humboldt (1767-1835), Hegel (1770-1831), Beethoven (1770-1827), Hölderlin (1770-1843), Novalis (1772-1801) e outros.

O conceito de humanidade idealizado na modernidade representa uma procura pela unidade e por laços universais. Tudo conduz ao uno, o ideal para a humanidade é de uma ordem supra-humanitária, a despeito da pluralidade implícita no conceito de humanidade. A humanidade é referida como algo uno, a cuja

---

<sup>37</sup> *Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung[...]*

<sup>38</sup> Conceito de humanidade: *Begriff der Menschheit*.

<sup>39</sup> [...] dass es seinen innern Werth so hoch steigern, dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne

perfeição se aspira e cuja educação deve ter fundamentos cosmopolitas, como diz Kant (1803):

Pais cuidam da casa, príncipes, do Estado. Ambos não têm como objetivo último o melhor do mundo (*Weltbeste*) e a perfeição, para os quais a humanidade é predestinada e para os quais ela também possui o fundamento. O fundamento para um plano de educação deve ser feito de forma cosmopolita. E então, o melhor do mundo será uma idéia que pode prejudicar o melhor do nosso privado? Nunca! Porque se parece que se tenha que sacrificar algo, mas não se incentiva nada menos através dela, mas sempre o melhor de seu estado atual. E então, que conseqüências maravilhosas a acompanham! Boa educação é exatamente disso que se origina todo bem do mundo.

A humanidade é, nas palavras de Kant, predestinada ao melhor do mundo e a perfeição num sentido universal.

É a chamada Pedagogia do Esclarecimento Alemão ou Paidéia da *Aufklärung* que surge a partir de uma nova cosmovisão de homem, cultura e educação (*Weltanschauung*) e que ocorre, portanto, não apenas na filosofia, mas se configura como um movimento amplo na arte, música, literatura e na poesia (GROSS, 2005).

Segundo Schiller (1795, Carta VI, p. 7), encontramos nos gregos a glória da *Ausbildung*<sup>40</sup> e refinamento onde se unem “todos os encantos da arte e toda a dignidade da sabedoria” com simplicidade. “Ao mesmo tempo, repletos de forma e repletos de conteúdo, ao mesmo tempo filosofando e *bildend* (formando), ao mesmo tempo, ternos e enérgicos vemos os unindo a juventude da fantasia com a virilidade da razão numa humanidade maravilhosa” (SCHILLER, 1795, Carta VI, p. 7) [tradução nossa]. Há uma exaltação das qualidades que se atribui aos gregos, e que são consideradas o que existe de mais sublime e almejavél. É quase que um endeusamento da cultura grega antiga.

Também para Hegel (1986), as obras dos gregos constituem o belo, sendo que quem não as conhece, não conheceu o belo. Elas fornecem uma matéria espiritual que nutrirá juízo e alma: “O alimento mais nobre – agora - e em sua forma mais nobre, as maçãs de ouro em taças de prata, está contido nas obras dos antigos [...]” (HEGEL, 1986, vol. IV, p. 319) [tradução nossa]. E ele justifica, elencando as qualidades humanas que encontra nas obras: “[...] a grandeza dos seus modos de pensar, a plasticidade de sua virtude e de seu amor à pátria, livres de qualquer

<sup>40</sup> *Ausbildung* pode ser considerado sinônimo de *Bildung* nessa citação de Schiller.

ambigüidade, o grande estilo de seus feitos e caracteres, a pluralidade de seus destinos, seus costumes e leis [...]” (HEGEL, 1986, vol. IV, p. 319) [tradução nossa] e continua dizendo que no âmbito de nenhuma *Bildung* se encontra tanto de primoroso, digno de admiração, original, multifacetado e instrutivo reunido<sup>41</sup>. Também Hegel, na descrição das qualidades da cultura grega, não poupa adjetivos para dar voz ao seu entusiasmo no que considera ser de uma grandeza incomparável.

Além das qualidades humanas almejadas, está no ápice dessa dimensão da *Bildung*, a elevação à universalidade como tarefa humana (GADAMER, 1990). Esse pensar universal de uma humanidade tem como pré-condição que aprendamos “a nos movimentar em abstrações” (HEGEL, 1986, vol. IV, p. 323); é do que trata a primeira *Bildung*:

Porque quando estas determinações de nossa compreensão - porque somos seres dotados de compreensão - estiverem em nós e nós as compreendermos imediatamente, então a primeira *Bildung* consistirá em *possuir*, isto é, ter feito objeto de nossa consciência e poder diferenciá-las através de características (HEGEL, 1986, vol. IV, p. 323) [grifo do autor/tradução nossa]<sup>42</sup>.

Também Schiller (1795, Carta X, p. 17) busca um conceito de humanidade que vá além do individual, numa elevação ao universal:

Para o conceito puro de humanidade devemos nos elevar, portanto, e porque a experiência apenas nos mostra estados

<sup>41</sup> Para acessar a riqueza do conteúdo das obras dos antigos, Hegel põe como pré-requisito a língua. Para ele, as traduções são como imitações que nos fornecem o conteúdo, mas não a forma, “a alma etérea” (HEGEL, 1986, p. 320) da obra. As traduções não alcançam “a graça, delicadeza e maciez da vida” (HEGEL, 1986, p. 320). Devido a isso, há a necessidade do estudo profundo das línguas das obras antigas, para que aproveitamento das obras seja o maior possível em toda sua plenitude e em todas suas faces, sendo que esse estudo é laborioso e exaustivo. Obs.: Hegel usa a expressão *die ätherische Seele*. Etéreo, do gr. *Aithérios*, pelo lat. *Aethereu*: sublime, puro, elevado, celeste (FERREIRA, 1986).

<sup>42</sup> A primeira *Bildung* pode ser alcançada através do estudo da gramática e pode ser considerado, diz Hegel (1986), o estudo da filosofia elementar. Nessa perspectiva, o estudo gramatical de uma língua antiga tem a vantagem de ser uma atividade racional contínua e ininterrupta, porque, diferentemente da língua materna, a correta ligação das palavras não ocorre automaticamente, mas sim, é preciso lembrar o valor dos elementos discursivos, determinado mentalmente, e recorrer às regras. Há, dessa forma, uma constante ida e vinda do particular ao geral e do geral ao particular, o que constitui atividade racional. É dessa forma que o rigoroso estudo gramatical configura-se como um dos meios mais nobres e universais da *Bildung*. Hegel utiliza a palavra *Vernunfttätigkeit*. No dicionário, *Vernunft* aparece como razão ou também juízo (IRMEN, 1988). Traduzi como atividade racional, embora também pudesse ser traduzido como uma atividade relacionada ao juízo. Há uma diferença sutil entre *Verstand* que Hegel utiliza anteriormente no Discurso e *Vernunft* que aparece agora, em que *Vernunft* parece-me haver ligação com opção/reflexão.

individuais de homens individuais, mas nunca a humanidade como um todo, então devemos a partir desses casos individuais e mutáveis, descobriremos o absoluto e o permanente [...] [tradução nossa]<sup>43</sup>.

#### 1.4. MORALIDADE, RAZÃO E ESTÉTICA NO CONCEITO CLÁSSICO DE *BILDUNG*

“*Weise Thätigkeit*” - “sábua atividade”; “*Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet*” - “sabedoria e virtude alaistradas de forma tão poderosa e geral” são expressões usadas por Humboldt (1980, vol. I, p. 236) e que demonstram o que se espera da humanidade em termos de conhecimento, virtude e ação.

Klafki (2007) considera três as dimensões principais relacionadas à *Bildung*: a dimensão moral, a dimensão do pensar e a dimensão estética, segundo, principalmente, a influência de Kant. Assim, Kant já diferenciava *Verstand* e *Vernunft*, em que *Verstand* indicava uma racionalidade instrumental, aplicável tecnicamente e *Vernunft*, uma racionalidade reflexiva que fica conjugada a uma responsabilidade moral.

Um dos representantes românticos do idealismo alemão, mais proeminentes da dimensão estética da *Bildung* é Schiller, que a partir de princípios kantianos segue adiante para (re) conciliar razão e sensível – seus impulsos – por meio da beleza através da qual se chega à liberdade<sup>44</sup>. Para Schiller, que discute o estado, a arte e a ciência, a configuração do homem moderno se deve à razão que tudo fragmenta e separa; “*der alles trennende Verstand*” (SCHILLER, 1795, Carta VI). Assim, descrevendo a sua época, os progressos do iluminismo, Schiller questiona a permanência dos preconceitos, apesar de “toda luz que filosofia e experiência trouxeram” e pergunta: “Porque continuamos bárbaros?” (1795, Carta VIII, p. 12) [tradução nossa]. E no final da oitava carta, Schiller indica como clamor de seu tempo que é preciso educar o sentimento: “[...] *Ausbildung* da capacidade sensível é, portanto, a necessidade mais urgente da época [...]” (SCHILLER, 1795, Carta VIII, p. 13) [tradução nossa]<sup>45</sup>.

Percebendo como Schiller quer unir os laços do estético e da educação, Hermann (2005, p. 61-2) analisa:

<sup>43</sup> *Zu dem reinen Begriff der Menschheit müssen wir uns also nunmehr erheben, und da uns die Erfahrung nur einzelne Zustände einzelner Menschen, aber niemals die Menschheit zeigt, so müssen wir aus diesen ihren individuellen und wandelbaren Erscheinungsarten das Absolute und Bleibende zu entdecken [...]*

<sup>44</sup> “É através da beleza que se chega à liberdade” (SCHILLER, 1795, Carta II) [tradução nossa].

<sup>45</sup> “[...] *Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit [...]*”

Encontramo-nos enredados nos efeitos do progresso e numa separação entre entendimento e sensibilidade, com dificuldades de instaurar um ideal de humanidade. Schiller percebe que esse estado ideal de humanidade depende da educação e não de processos revolucionários como aqueles observados na Revolução Francesa; ou seja, o caráter revolucionário pode vir da arte, conciliando sentimento e liberdade. A estética instaura a força persuasiva do projeto educativo, contra uma normatividade ética abstrata, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos. Educado pelo estético, o homem não despreza os sentimentos e impulsos provenientes da vida sensível, mas eleva-se à vida moral. A arte é o próprio *médium* da liberdade [...].

Na conciliação dos impulsos formal e sensível há um terceiro impulso – o lúdico – que completa o homem e desdobra sua natureza dupla (SCHILLER, 1795, Carta XV, p. 25). É através do jogo que o homem atinge sua plenitude: “Pelo impulso lúdico o homem atinge o ideal de beleza” e “[...] devemos introduzir a beleza e a arte em todas as dimensões de nossa vida para nos elevarmos ao estado moral” (HERMANN, 2005, p. 69). É de um equilíbrio utópico entre os dois impulsos opostos que surge a beleza ideal<sup>46</sup> (SCHILLER, 1795, Carta XVI, p. 26). Essa posição schilleriana repercute ainda hoje. Como pensar a educação para a sensibilidade? Como chegar a uma livre criação de si – uma dimensão ético-estética – de um sujeito que age de acordo com a moral universal, de forma autônoma, criativa e independente? (HERMANN, 2010).

Para Humboldt (1980, vol. I, p. 64), a resposta está na *Bildung*, cuja condição primeira é a liberdade, e que necessita de uma multiplicidade de experiências para que possa ocorrer:

Além da liberdade, o desenvolvimento das forças humanas ainda requer algo diferente, embora proximamente unido à liberdade, a multiplicidade de situações. Mesmo o homem mais livre e independente, posto em situações uniformes, se forma<sup>47</sup> inferiormente<sup>48</sup>.

Liberdade e educação, educação e liberdade estão, portanto, enredados. Para que a (auto)formação ocorra, são necessários momentos de liberdade ou

<sup>46</sup> Há uma oposição em Schiller (1795) entre a beleza ideal e a beleza a partir da experiência.

<sup>47</sup> *Bildet sich* – se forma.

<sup>48</sup> *Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannifaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängige Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.*

simplesmente deixar que a formação aconteça. Ao mesmo tempo, a formação depende de situações múltiplas, de experiências, inclusive aquelas não-planejadas no sentido de vivências, do lúdico, do jogo, da ironia, da arte para ser fomentada. E, por sua vez, através da arte, a liberdade toma corpo.

No entanto, o que já fora diagnosticado há 200 anos por Schiller ainda é a tendência contemporânea, em que há um estreitamento da imaginação e das fronteiras da arte, uma restrição também formativa, devido à tendência de que tudo tem de ter um proveito, uma finalidade:

O proveito é o grande ídolo do tempo; quer que todas as forças lhe sirvam e que todos os talentos o cultuem. Nesta balança grosseira o mérito espiritual da Arte não tem peso, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Mesmo o espírito de investigação filosófica rouba da força imaginativa uma província após a outra, e as fronteiras da Arte vão se estreitando na medida em que a ciência amplia as suas (SCHILLER, 1795, Carta II, p.2) [tradução nossa]<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> *Das Nutzen ist das grosse Idol der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen. Auf dieser groben Wage hat das geistige Verdienst der Kunst kein Gewicht, und, aller Aufmunterung beraubt, verschwindet sie von dem lärmenden Markt des Jahrhunderts. Selbst der philosophische Untersuchungsgeist entreisst der Einbildungskraft eine Provinz nach der andern, und die Grenzen der Kunst verengen sich, je mehr die Wissenschaft ihre Schranken erweitert.*

## 2. DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA E FORMAÇÃO

Desde os tempos da *Bildung* do idealismo até hoje, o mundo mudou substancialmente. Entre o que mudou e como essas mudanças afetaram a idéia da formação, destacarei elementos nos campos educacional, social, econômico e do trabalho que caracterizam os cenários atuais.

Até chegar à formação atual, a *Bildung* historicamente atravessou três grandes fases, em linhas gerais. No século XVIII, originou-se associada à humanidade e perfectibilidade com a fusão de esclarecimento, virtude, espírito. No final do século XIX, ela é compreendida como bem e valor, e a partir do século XX aparecem tentativas de substituí-la por conceitos como desenvolvimento, qualificação e identidade do eu. O conceito de *Bildung* sofre, dessa forma, uma trivialização (REICHENBACH, 1999).

A formação, a qual no projeto humboldtiano e de outros idealistas alemães primava pela autonomia e autodeterminação, hoje se vê provocada por outras questões que regem a vida dos homens na sociedade contemporânea as quais se tornam desafios formativos. Quais são essas questões e como elas afetam a formação atual é o que pretendo abordar nesse capítulo<sup>50</sup>.

Flickinger em um artigo recente (2009, p.67), tece uma análise da transformação social em andamento, constatando que “a sociedade do trabalho se efetua por meio da economização abrangente do homem”. O homem atual é valorizado pelo que ele produz, cuja qualificação, que permite seu acesso ao mercado de trabalho, é regida pelas diretrizes econômicas. As instituições educativas também são afetadas por este padrão, que tudo mede e quantifica através das diversas avaliações<sup>51</sup>.

Há uma constante concorrência incitada pelos sistemas de formação, pelas instituições educacionais, onde o conhecimento vira capital, mercadoria de troca (CHARLOT, 2009). Essa afirmação é corroborada por Paviani (2009) que atribui o descuido com a educação emocional, visto como outro problema, à educação

---

<sup>50</sup> A estruturação deste capítulo dar-se-á numa dinâmica de idas e vindas, pois os aspectos abordados estão entrelaçados e não podem seguir uma linearidade.

<sup>51</sup> Com relação à cultura de avaliação (ver nota 53), há um aspecto que considero fundamental nesta discussão, além da crítica de fazer parte do modelo neoliberal, que é sua relação com equidade e qualidade. O que se visa com as avaliações em larga escala, de forma genérica, é a qualidade em educação o que passa pela equidade. Os resultados das avaliações podem auxiliar, por exemplo, na melhor distribuição dos recursos e na formulação de políticas públicas em educação.

mercadológica, que leva à indiferença e embrutece as relações na sociedade brasileira.

No caso da educação brasileira, ainda é preciso considerar uma situação que dá contornos complexos à situação. Há questões mais fundamentais que não estão sendo contempladas. É o que proclama Paviani (2009, p. 144), quando diz que o primeiro desafio do Brasil deva ser educação para todos: “A falta de acesso ao sistema de educação formal corrói e divide a sociedade”. É uma referência clara ao déficit histórico que o Brasil enfrenta até hoje na área da educação, e que já fora denunciado na metade do século XX por Anísio Teixeira, como mostra uma publicação de 1952:

[...] o Brasil se deixou ficar com as suas escolas tradicionais para uma diminuta e dispersa elite literária e profissional. Data e decorre daí o nosso retardamento. Acompanhamos, de certo modo, a transformação política do mundo; vamos acompanhando, mal ou bem, a sua transformação econômica e técnica, pelo menos na utilização de seus inventos e novos instrumentos; mas, não acompanhamos a sua transformação institucional, que foi, sobretudo, uma transformação no campo educacional, a transformação escolar [...] Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos.

O problema educacional se perpetua no Brasil. O Mapa do Analfabetismo do Brasil, publicação do INEP (2003), mostra que o número de analfabetos, adotando-se o conceito de analfabeto funcional<sup>52</sup>, é de aproximadamente 30 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade. 35% dos analfabetos no país já estiveram na escola. Na faixa etária de 10 a 19 anos há 7,4% de analfabetos.

Também no panorama internacional, a educação brasileira demonstra grandes problemas referentes à qualidade da educação<sup>53</sup> quando comparada com a

---

<sup>52</sup> Analfabeto funcional: todas as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas. Se for adotado o critério do IBGE que considera alfabetizada a pessoa que consegue ler e escrever ao menos um bilhete simples no seu idioma, então o número de analfabetos é de mais de 16 milhões de brasileiros.

<sup>53</sup> A realização de avaliações em larga escala faz parte da implementação de uma cultura de avaliação, em curso mundialmente e também no Brasil (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007). O objetivo, de forma genérica, é a melhoria da qualidade da educação através de um diagnóstico com a intenção de influenciar políticas e práticas educacionais. As avaliações em larga escala recebem críticas relativas ao seu foco nos resultados, entre outras, no entanto, estabelecem um parâmetro comparativo.

de outros países como, por exemplo, no PISA<sup>54</sup> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), organizado pela OECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e no Brasil coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Nos resultados produzidos por esse programa de avaliação em 2009, o Brasil ficou em 54<sup>a</sup> posição entre os 65 países participantes.

Essas observações sobre o atual quadro da educação brasileira revelam uma dificuldade no plano cognitivo. Ou seja, aqueles princípios da *Bildung*, quando aplicados nos sistemas de ensino, exigem o desenvolvimento de capacidades racionais operativas necessárias para que se amplie o espectro de experiências que venham resultar numa compreensão das produções simbólicas (a escrita, a leitura, os códigos matemáticos e científicos). Essa seria apenas uma dimensão do problema, situado, no plano cognitivo.

No plano político-ético, o projeto político da sociedade humanizadora entrou em crise pela quebra da confiança na autodeterminação racional e pela dificuldade de sustentar a idéia dos homens ligados por um ideal de humanidade; por outro lado, as visões de futuro estão ligadas ao progresso tecnológico, onde se objetiva a realização prática da perfeição. Não á perfeição ética-moral da realização política de uma sociedade ideal está sendo almejada, mas sim, a perfeição do corpo, do fluxo da comunicação e da imortalidade do espírito, no sentido da sublimação do tempo e o materialismo como condições da existência humana (WIMMER, 2003).

Dalbosco (2007) realiza um diagnóstico da época atual e para isso se vale da análise habermasiana de que esteja havendo uma crescente colonização sistêmica do mundo da vida. Há, nesta compreensão, a esfera sistêmica, em que predomina a racionalidade instrumental na economia e na política em contraposição ao mundo da vida, onde as ações ocorrem de forma espontânea, intuitiva e simbólica. A colonização sistêmica do mundo da vida seria o domínio da racionalidade instrumental sobre as outras racionalidades, em que o raciocínio matemático prevalece em qualquer análise. Para Dalbosco (2007), há reflexos claros na

---

<sup>54</sup> PISA é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O PISA 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; Matemática, em 2012; e novamente Ciências, em 2015 (INEP, O que é o PISA?).

educação, no sentido de que as ações humanas são instrumentalizadas e com isso, as ações pedagógicas, de tal forma que as pessoas se tornam meio e não fim.

Aprender a aprender, no raciocínio elaborado por Flickinger (2009), traz consigo a conotação de um mundo altamente instável, no qual é preciso saber decidir em meio a constantes mudanças no mundo do trabalho e que exigem a renovação permanente dos conhecimentos. Essas características dificultam a elaboração de um projeto biográfico pessoal e profissional que opera a médio ou longo prazo, havendo com isso uma escavação na autonomia do sujeito. Para o argumento de que a demanda por flexibilidade implica liberdade, Flickinger contrapõe que essa liberdade não tem raiz na autonomia da vontade pessoal, mas sim trata-se de “uma liberdade forçada pelas demandas e lógica econômicas” (p.70). Ao invés da autonomia construída pelo sujeito, surge uma biografia mosaica na dependência das tendências econômicas<sup>55</sup>.

Que nunca houve tamanha sujeição dos homens à matriz social presente é a tese de Maar (2004), havendo assim uma obstrução de sua emancipação<sup>56</sup>. A sujeição compara-se à menoridade dos homens, pela qual Kant<sup>57</sup> culpa os homens mesmos, assim como Maar os responsabiliza pela sua heteronomia, onde os homens vivem segundo determinações alheias.

Além da questão mercadológica com relação à formação, a contemporaneidade também se caracteriza pelas tecnologias da informação – especialmente a Internet – a qual se define não simplesmente como um meio eletrônico, mas um meio de comunicação social, porque se encontra sistematicamente enlaçado a um contexto social e cultural (MAROTZKI, 2003). Na perspectiva do autor, há um arranjo virtual o qual é a relação da pessoa na vida real e sua postura adotada quando *on-line*, o que muda o modo de constituição da subjetividade. Para Marotzki (2003), a Internet configura um novo espaço cultural

---

<sup>55</sup> Para Gertrud Nunner-Winkler (2007), que estuda a formação da identidade, mesmo no mundo contemporâneo, caracterizado na multiplicidade normativa e nas mudanças rápidas, as pessoas definem elas mesmas a relevância de características próprias, de escolhas feitas anteriormente e mudanças pessoais para sua identidade. Significa dizer que haveria uma identidade fundada na fidelidade a princípios, o que contradiz a tese da escavação da autonomia do sujeito.

<sup>56</sup> Sobre emancipação, ver capítulo 4.

<sup>57</sup> Retomando a formação do século XVIII, a *Bildung* do iluminismo tardio idealizava um homem dotado de razão, livre e autodeterminado. Lembremo-nos de Immanuel Kant que no texto intitulado *O que é o Iluminismo?*, em 1784, instiga: “Tenha coragem de te servir do teu próprio juízo” – *sapere aude* – e continua provocativamente dizendo que é tão fácil continuar na menoridade, de forma preguiçosa e covarde, deixar que os outros decidam. Nessa perspectiva, Kant colocou expectativas que não foram canceladas. Dificilmente, um projeto pedagógico nega a importância de nos autodeterminarmos.

para a *Bildung*, no qual as pessoas ganham experiência através da interação com outros e no qual elas se constituem de uma determinada maneira. “As novas tecnologias de informação não destroem as estruturas existentes de nosso mundo da vida. A leitura otimista do arranjo virtual apontaria para o fato de que um novo espaço está emergindo: de uma *cultura para todos* para uma *cultura por todos* (MAROTZKI, 2003, p. 236) [grifo do autor]. Uma das conseqüências para a *Bildung* pode ser um aumento de flexibilidade e reflexibilidade.

Os diagnósticos de época aqui expostos, embora breves, também produzem reflexos sobre o sujeito que nessa época vive. É nesse sentido que nenhum conceito pode dispensar a análise de sua historicidade, sob pena de tornar-se anacrônico. É “sobre o aspecto da historicidade que a *Bildung* deve ser *renegociada* em cada situação histórica de uma sociedade” [grifo do autor] diz Reichenbach (1999). Tendo em vista as grandes mudanças acerca do sujeito, é imprescindível compreender qual a problemática o afeta em relação às suas contingências. Justificam-se assim as referências à modernidade e a pós-modernidade. Opto aqui por retornar a este debate, porque, a despeito de certo desgaste dos termos, devido a um uso inflacionado e tangenciando, às vezes, uma certa superficialidade, o ponto central da discussão mantém efetividade para compreendermos a situação em que vivemos.

## 2.1 MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: COMO INFLUENCIAM A *BILDUNG*?

Uma forma de analisar a época atual e a formação é sob o prisma do moderno e pós-moderno<sup>58</sup>.

Liotard e Habermas protagonizaram esse debate<sup>59</sup> na década de 70/80, onde assumiram duas posições polarizadas: a pós-moderna e a reformista, respectivamente (PICÓ, 1988).

Para Lyotard<sup>60</sup> (2002), a ciência exerce discursos de legitimação na medida em que busca a verdade – que podem configurar um metadiscurso - sobre os grandes relatos. A modernidade é profícua nesses grandes relatos como o da

---

<sup>58</sup> Não é objetivo desta tese a discussão sobre qual termo seria o mais adequado, mas focar as análises resultantes.

<sup>59</sup> São muitos pensadores que debatem essa questão: Gianni Vattimo, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Albrecht Wellmer, Wolfgang Iser entre outros.

<sup>60</sup> Lyotard (2002) é um estudioso do estatuto do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Seu livro *A condição pós-moderna* foi publicado na França em 1979, quase vinte anos depois de escrito.

crença num sujeito racional que através de sua própria e única racionalidade se emancipa, ou nas palavras de Lyotard (2002, p. 58) o “que tem por sujeito a humanidade como grande herói da liberdade”. Exemplos de grandes relatos podem ser o idealismo como movimento filosófico, o marxismo e a paz universal. As denominadas grandes narrativas são racionalistas, na perspectiva de uma razão universal articular uma unidade de sentido. Os ideais da *Bildung* entram nessa descrição, como mostra o conceito de humanidade de Schiller (1795) que deve perseguir um conceito puro, onde se descobre o absoluto e permanente nos homens<sup>61</sup>. Forneck (1992) descreve isso, sendo que na modernidade a idéia de uniformidade ou unidade é central, assim como é um sujeito auto-reflexivo e que “na relação com a realidade social e cultural elabora uma visão de vida e de mundo tal, que se torna uma ação relevante” (FORNECK, 1992, p. 12). Considero que o que se esperava pela *Bildung* do sujeito era até mais do que uma ação relevante, mas era uma ação quase que *übermenschlich*.

A tese de Lyotard (2002, p. 69) é a de que

[...] a sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo<sup>62</sup>, relato da emancipação.

A defesa de Lyotard é pela pluralidade radical de formas de vida, saberes, crenças e linguagens, que não mais se unificam num discurso de unidade, como seria a idéia de humanidade. As palavras de uma linguagem não possuem um sentido único, e dependendo do contexto em que aparecem podem mudar o seu sentido. São os jogos de linguagem, determinação introduzida por Wittgenstein (WEISCHEDEL, 2006). Lyotard (2002) critica<sup>63</sup> a teoria da razão comunicativa de Habermas, pois considera que o consenso obtido por discussão seja uma violência contra a heterogeneidade dos jogos de linguagem. Em seu ponto de vista,

<sup>61</sup> Ver citação no capítulo 1, p. 27-8.

<sup>62</sup> No relato especulativo, “o verdadeiro saber é sempre um saber indireto, feito de enunciados recolhidos, e incorporados ao metarrelato de um sujeito que assegure-lhe a legitimação” (LYOTARD, 2002, p. 63). É para o autor, o saber dos saberes, o saber que deixa de ser conhecimento positivo do seu referente que pode ser a natureza, a sociedade, o Estado, etc. É por isso, que a dialética do espírito é considerada uma outra meta narrativa. A *Bildung* se apoia fortemente numa justificação que se dá através do espírito.

<sup>63</sup> Critica também a Teoria dos Sistemas de Luhmann, considerando-a terrorista. Essa é a discussão sobre a relação das crenças de unidade e universalidade e o totalitarismo.

não existe unificação nem totalização possíveis dos jogos de linguagem num meta discurso. Aqui, ao contrário, o privilégio concedido aos enunciados prescritivos, que o sujeito prático profere, torna-os independentes, em princípio, dos enunciados de ciência, que não têm mais função senão a de informação para o dito sujeito (p. 65).

Habermas (1990), por sua vez, sugere que não se deva renunciar ao projeto da modernidade como causa perdida. Não é unânime a afirmação de que a modernidade tenha acabado ou que seu projeto estaria totalmente perdido. Também não há demarcação nítida entre as duas. A linha divisória, na opinião de Welsch (1993) não passa entre modernidade e pós-modernidade, mas entre as diferentes modernidades<sup>64</sup>.

O conceito de modernidade como conceito de época é questionável, pois ele alberga em si cronologias muito diversas.

Assim, a modernidade é vista como “Projeto do Esclarecimento” desde o século XVIII, a estética dos séculos XIX ou XX, o movimento de vanguarda do século XX, a movimentação política do século XVIII, mas também o modo de contemplação econômico e a situação do século XIX [...] (REICHENBACH, 1999, p. 38).

A pós-modernidade é, de forma genérica, ponto de partida da crítica da idéia de unidade – presente na *Bildung* – o que culminará na crise da modernidade. A crise da modernidade resulta também da descrença em seu progresso. Durante o século XX, a grande mudança que se dá é a do desenvolvimento científico-teórico, das tecnologias num processo divergente da idéia de unidade, onde as ciências podem se desenvolver independentemente da idéia de formação. Ocorre a chamada virada lingüística, uma mudança paradigmática da filosofia do sujeito para a análise da linguagem que pretende deslocar o fundamento metafísico para o mundo prático.

Nesse sentido, o pós-modernismo, estilo ou tendência cultural, caracteriza

a falência dos sistemas tradicionais de explicação (*end of metanarratives*) até então hegemônicos na interpretação do saber, que inclui o projeto iluminista, faz emergir novos elementos em substituição ao abandono das narrativas centralizadoras [...] isso traduz o espírito

---

<sup>64</sup> Assim, para Anthony Giddens, sociólogo britânico, os projetos da modernidade continuam na modernidade tardia. Os termos que descrevem às exigências à modernidade são muito diversos. Fala-se modernidade radical, reflexiva, tardia, alta ou outra ou segunda modernidade (REICHENBACH, 1999).

de uma época imersa na pluralidade de jogos de linguagem constitutiva da Babel pós-moderna, que aposta nas reivindicações das diferenças, da não-identidade<sup>65</sup>, da multiculturalidade e do outro da razão<sup>66</sup> [...] O pós-modernismo alimenta uma descrença não somente na metanarrativa do progresso, mas em todos os ideais iluministas de liberdade, autonomia, emancipação e esclarecimento (TREVISAN, 2000, p. 125-6-7-8).

A própria *Bildung* idealizada no século XVIII pode ser considerada uma grande narrativa, na qual hoje não é mais possível acreditar da forma como foi concebida<sup>67</sup>. Seria talvez mais realista ou, conforme Reichenbach (1999), mais modesto, à luz das grandes constatações, não querer conceber um telo universal para a formação e que seria melhor “exercitar contenção quanto à teleologia” ou “experimentá-la como a teleológica” (p. 418). É como se o sujeito moderno, aquele da *Bildung*, devesse “consertar as rachaduras do mundo biograficamente” (p. 364), uma tarefa por demais exigente.

A questão que se põe com relação à *Bildung* é, portanto, se considerando a crise das teorias universais e a pluralidade crescente de orientações religiosas, culturais e morais, se ainda é possível legitimar ações pedagógicas através de um

---

<sup>65</sup> Conceito utilizado por Adorno em sua obra *Dialética Negativa* de 1966. O não-idêntico se furta a uma conceituação, pois a conceituação seria uma identificação com algo o que é o que o não-idêntico não é. “O que é, é mais do que é. Aquele mais não lhe será imposto, mas permanece como aquilo que lhe é desalojado, aquilo que lhe é imanente. Assim, o não-idêntico seria a própria identidade da coisa contra suas identificações” (ADORNO, 1990, p.164) [tradução nossa]. Schippling (2006), referente a isso explica, que identificar está necessariamente ligado à razão. “O processo de identificação e da classificação em conceitos, elimina a possibilidade de se conhecer verdadeiramente a essência do objeto [...] Aquilo para o qual não há conceito, é o que ainda não foi conceituado no objeto e por isso não é idêntico com o conceito. Nesse sentido, é o não-idêntico” (SCHIPPLING, 2006, p.22 e 24). Explica a autora que o paradoxo está no fato de que o não-idêntico se furta de conceituação, no entanto o caminho de aproximação com ele só se dá através de conceitos. A autora tenta mostrar que uma formação na pós-modernidade só pode ocorrer através de uma razão que trabalha construtivamente os paradoxos produzidos pela experiência do diferente e que não tenta, como no caso do pensamento lógico identificador, reduzir essa experiência a conceitos sem paradoxos. Apenas assim, uma aproximação com a verdadeira essência dos objetos será possível.

<sup>66</sup> O *outro da razão* é um conceito de Böhme que se refere ao conteúdo da natureza, do corpo, da fantasia, do desejo, do sentimento com o qual a razão se debate continuamente (HERMANN, 1996).

<sup>67</sup> O fim da credulidade nas grandes narrativas, deriva do desmoronamento da unidade que é antigo, lembra Welsch (1993). O grande relato da emancipação humana é frustrado, e já com Nietzsche inaugura-se a corrente antirracionalista, na esteira dos processos de racionalização, burocratização e cientificismo da vida social (PICÓ, 1988). O movimento de deslegitimação redundava num pessimismo que alimentou o Círculo de Viena, mas esse luto hoje está consumado. Wittgenstein seguiu caminho para um outro tipo de legitimação, através de sua investigação dos jogos de linguagem (LYOTARD, 2002).

conceito unificador de *Bildung* vistas a uma validade universal (KOLLER, 2003)?<sup>68</sup> Seria o caminho o de várias *Bildungen*?

A tentativa da elaboração de uma *Bildung* geral que emergiu nos anos 80 visava uma educação cultural básica com uma abordagem mais simplista e instrumentalista que fizesse do indivíduo uma pessoa culturalmente alfabetizada. Essa *Bildung* geral é algo diferente da idéia de uma *Bildung* universal como a inicialmente projetada pelo idealismo que era o indivíduo elevar-se a uma universalidade através do distanciamento do particularismo do aceitar ou rejeitar imediato para um deixar valer daquilo que se diferencia da própria expectativa ou preferência (GADAMER, 1990). Com o advento da globalização da economia e da informação, do aumento da migração e mobilidade populacional, intensificou também a consciência da pluralidade e das diferenças. Assim, houve também, no final do século XX, uma retomada do cunho de universalidade da *Bildung* através da idéia de superar a pluralidade através de conhecimentos e valores universais, que unissem a todos (BIESTA, 2002).

Biesta (2002) pergunta o que confere o status de universalidade a algo, o que faz com que algo seja igualmente válido para qualquer um? Para responder a essa questão, o autor apresenta duas alternativas, uma dada pela epistemologia e a outra pela sociologia do conhecimento. No entanto, ambas apresentam suas fraquezas que podem ser sanadas por uma terceira abordagem: a da antropologia da ciência. É a partir dela que Biesta (2002) intenta uma possibilidade para *Bildung* no mundo pós-moderno.

Na abordagem epistemológica acredita-se que o conhecimento possua como qualidade intrínseca a universalidade: conhecimento que seja válido e possa ser aplicado por qualquer um em qualquer lugar. Nessa perspectiva, conhecimento representa a realidade como ela é e trabalha-se com duas premissas: a realidade é universal (só existe uma) e o conhecimento representa essa realidade. Está dada a objetividade do conhecimento.

Já na interpretação dada pela sociologia do conhecimento, a universalidade é algo extrínseco ao conhecimento, sendo ele construído histórico e socialmente com relações às circunstâncias sócio-econômicas, socioculturais e políticas. A sociologia do conhecimento sugere que o universal, ou aquilo dito universal, seja “uma

---

<sup>68</sup> Alguns trabalhos já trazem juntamente com a análise de época com vistas à formação, críticas à *Bildung*. As críticas à *Bildung* serão abordadas no capítulo 3.

expressão e um produto de relações sociais, e com isso uma expressão e um reforço de um certo modo pelo qual o poder se distribui numa sociedade” [tradução nossa] (BIESTA, 2002, p. 382). A partir desse ponto de vista, *Bildung* se torna ela mesma uma ideologia.

A solução para esse paradoxo parece estar numa teoria crítica para a *Bildung*, que redefine a mesma em termos da sociologia do conhecimento. Seria através da “aquisição da capacidade de decifrar as operações de poder *atrás* do *status quo*, *atrás* daquilo que se apresenta a si mesmo como necessário, natural, geral e universal. Seria uma desmistificação” [grifos do autor/tradução nossa] (BIESTA, 2002, p. 383). Os defensores dessa teoria argumentam que seria a libertação da idéia que *a verdade simplesmente é*. Entretanto, para Biesta (2002), existem dois problemas na teoria crítica para a *Bildung*. O primeiro problema é o fato que mesmo para olhar as estruturas de poder, parte-se de estruturas epistemológicas, ou seja, a partir de uma *realidade* sociológica. O segundo problema é que se todo conhecimento for resultado de construção social, como se explica que há conhecimento, como, por exemplo, o tecnológico, que parece funcionar e ser verdadeiro em qualquer lugar? Será que a interpretação epistemológica seria a única verdadeira nesse caso?

Para apresentar uma alternativa a esse paradoxo da teoria crítica da *Bildung*, Biesta (2002) apresenta a teoria de Bruno Latour<sup>69</sup>: a abordagem em rede onde o universal é uma expansão assimétrica do local.

Os cientistas tecnológicos criam fatos e máquinas em laboratório, e os mesmos funcionam também no mundo fora dos laboratórios. Para a teoria epistemológica, as máquinas e os fatos sobreviverem fora dos laboratórios se devem a uma qualidade intrínseca, do conhecimento que as sustenta. No entanto, para Latour, o mundo exterior se transforma numa extensão dos laboratórios. Esse processo, Latour denominou de *metrologia*, que é a “transformação da sociedade, a incorporação da sociedade numa rede de ciência tecnológica, de uma maneira que fatos e máquinas podem se distribuir confortavelmente e *aparentemente* como resultado de alguma força interior, intrínseca (BIESTA, 2002, p. 385) [grifo do autor/tradução nossa]. Porém há uma assimetria na metrologia, algumas práticas sendo mais bem sucedidas em se distribuírem, o que, no entanto, não é resultado

---

<sup>69</sup> Antropólogo francês, nascido em 1947.

de diferenças intrínsecas, mas devido a sua rede ser mais poderosa. O que parece ser universal aqui é a extensão de uma prática local e particular. Para Biesta (2002), há uma possibilidade da *Bildung* desenvolver-se num estilo de crítica não mais teórica, mas prática. Não apenas revelando teoricamente o poder que está por detrás das redes fortes, mas construindo redes diferentes.

Examinar as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea das duas últimas décadas para além “de um olhar cansado que acha que já viu tudo [...] que considere que tais mudanças seriam apenas as escaramuças mais recentes do velho e podre capitalismo por demais conhecido” é o que propõe Fridman (1999, p.1) para quem as teorias da pós-modernidade chamam atenção para fenômenos novos e decisivos da vida contemporânea, despertando para o que está acontecendo. As mudanças são analisadas criticamente, mas também numa perspectiva de que haja fecundidade na possibilidade de uma consciência oposta àquela fragmentária do sujeito que seria uma consciência planetária, uma universalização de novo tipo<sup>70</sup>. Análises para além das mercadológicas também abrem espaço para novas discussões referente à temática da *Bildung*.

Fridman (1999) realiza uma avaliação de época a partir da caracterização da sociedade da imagem, de acordo com as contribuições de Frederic Jameson<sup>71</sup>. Na sociedade da imagem, são as linguagens midiáticas responsáveis por uma estetização da realidade<sup>72</sup>, em que – numa fase denominada de capitalismo tardio – hábitos, fantasias e aspirações das pessoas são colonizadas por imagens que alteram os modos de vida atuais, onde “a arte se mistura indissolúvelmente à compra e venda de produtos através da criação da narrativas que favorecem investimentos imaginários e libidinais dos consumidores em torno das mercadorias” (FRIDMAN, 1999, p. 4). É a sociedade do espetáculo onde em seu cotidiano as pessoas trocam a realidade pelo midiático, com conseqüências na constituição da

---

<sup>70</sup> Idéia de Anthony Giddens.

<sup>71</sup> Frederic Jameson é um crítico literário e político marxista, conhecido por sua análise da cultura contemporânea e da pós-modernidade.

<sup>72</sup> Estetização da realidade: conceito de Walter Benjamin, aplicado por Jameson. Sobre Walter Benjamin, Trevisan (2007) explica que o diagnóstico do mesmo “sobre a fantástica proliferação de processos de reprodução de produtos, de textos e de informações que levam à clonagem ou imitação da obra de arte e, conseqüentemente, à perda de sua aura” (p.305), se tornou marca indelével do pós-modernismo. Welsch (1995) fornece uma tipologia das diferentes espécies de estetização: a superficial (embelezamento, animação, emoções), a radical (de nossa realidade social e material, pela tecnologia e pelos meios de comunicação), a estetização dos sujeitos (de nossos posicionamentos práticos na vida e de nossas orientações morais) e a epistemológica (a constituição estética de nossa realidade como concepção necessária de todos os teóricos contemporâneos que refletem sobre realidade e ciência).

subjetividade. São “[...] mentes invadidas por imagens e que prescindem da experiência” diz Fridman (1999, p. 6). Essas conseqüências favorecem um eclipse da memória e cancelam a distância crítica. O modo de constituição da subjetividade é afetado, “se o referente vivido desaparece substituído pelas narrativas fragmentadas de uma cultura eminentemente visual, a singularidade se constitui no emaranhado das emanações midiáticas que desfazem trajetos historicamente encadeados” (FRIDMAN, 1999, p. 7). No entanto, o autor conclama os homens a resgatarem forças para navegarem pelo espetáculo, sem se perderem.

A formação é tematizada nessa diversidade de questões da vida contemporânea, procurando dar resposta aos desafios formativos que se colocam.

### 3. CRÍTICAS À *BILDUNG*

A *Bildung* se estrutura confiando nos ideais de um sujeito livre, o qual se auto determina a partir de sua razão: é um sujeito forte<sup>73</sup>. Há nesses ideais formativos uma enorme incumbência para o sujeito, e o uso que esse faz da razão. Do século XVIII para a contemporaneidade, principalmente ao longo do século XX, houve profundas e significativas mudanças que afetaram o sujeito e que abalaram a crença na razão, culminando na crise tanto dela mesma como na crise da *Bildung*.

Este capítulo objetiva trazer à tona as críticas à *Bildung* a partir do diagnóstico de época que recebeu seus contornos no capítulo 2, com o incurso à modernidade e pós-modernidade, com a finalidade de mostrar como esta tensão afeta a manutenção e elaboração de ideais formativos ou talvez até leve a uma formação a-teleológica. As críticas aqui expostas derivam de autores diversos e são em sua natureza, multifocais, como já dito anteriormente, pois enfocam aspectos filosóficos, científicos, sócio-culturais, políticos, tecnológicos, econômicos entre outros. Boa parte das críticas faz menção em algum grau à problemática da razão e do sujeito, o que justifica um breve intermezzo que denominei de *Crise da razão*, onde procuro um esclarecimento conceitual e incursões ao descentramento do sujeito. São como base para a compreensão do item 3.2 CRÍTICAS À *BILDUNG*.

#### 3.1. CRISE DA RAZÃO

Inicialmente, analiso o conceito de razão e seu desdobramento histórico, baseado num ensaio de Horkheimer de 1952<sup>74</sup>.

Para Horkheimer (1985), há no idealismo alemão a concepção objetiva da razão e juntamente “a última grande tentativa da mediação de razão subjetiva e objetiva” (p.25). Para a razão objetiva, os fins têm peso maior que os meios. Refere-se ao todo do ser, o objetivo<sup>75</sup> do ser, que inclui também o indivíduo e seus fins, a relação entre os homens e entre as classes sociais.

<sup>73</sup> Essa afirmação está dentro do contexto do que Reichenbach (1999) afirma ser condição para a democracia hoje: um sujeito fraco.

<sup>74</sup> Esse ensaio chama-se *Zum Begriff der Vernunft* (A respeito do conceito de razão) e está no Vol. 7.

<sup>75</sup> A parte objetiva do *Sein*.

A razão subjetiva iguala utilidade à razão. Assim, a razão se torna um meio, um instrumento, é o advento da razão instrumental. A crise da razão consiste na dissolução do conteúdo objetivo de qualquer conceito.

O processo de esclarecimento, da razão contra a mitologia e superstição, através dos milênios, torna-se em última instância, contra os conceitos, os quais permaneciam como “naturais”, isto é, pertencentes à razão subjetiva, como o da liberdade e da paz, da igualdade humana num sentido último, do sagrado da vida humana e da justiça, sim, contra o conceito de sujeito e de razão propriamente (p. 26) [grifo do autor/tradução nossa].

Em outro trecho consta que “todo uso de conceitos, que ultrapassa o significado puramente instrumental, sucumbe ao veredito de estar comprometido com a superstição” (p.29) [tradução nossa]. E diz ainda que “os conceitos que uma vez eram próprios da razão ou foram sancionados por ela, ainda estão circulando, no entanto, estão perdendo sentido, estão neutralizados [...]” (p. 30) [tradução nossa].

Conceitos como, por exemplo, honra, tinham verdade objetiva, mas as coisas não podem mais ter valor em si mesmo, porque se referem a uma tradição, perdem sua força e seu reconhecimento. Há o desencanto do mundo<sup>76</sup>. Para Horkheimer (1985), a idolatria precede a receptividade estética do homem, na medida em que a crença no bem ou na santidade de uma coisa precede historicamente e necessariamente a alegria na sua beleza. Assim, há uma relação subterrânea com uma experiência ainda não totalmente esquecida, um conhecimento profundamente enterrado, o qual requer para si a presunção da verdade; a esta experiência pertencem os acontecimentos míticos, aqueles que foram provocados pelo homem.

Segundo Horkheimer (1985), procedia a redução da filosofia à razão subjetiva:

O que unicamente ainda podia ser adjetivado pela razão, como a fórmula engenhosa que resumia a provável sucessão de fenômenos do jeito mais abreviado, a adaptação mais íntima do meio ao fim subjetivo, a formação do pensar para ser um instrumento puro, era, apesar de toda grandiosidade dos sucessos apenas um momento isolado da razão (p.26).

A razão subjetiva e formal é aquela na qual tudo se torna meio, é aquela do homem que fica em oposição ao outro e à natureza. Apenas quando a relação do

---

<sup>76</sup> *Entzauberung der Welt* – Max Weber.

homem com o homem e também a relação do homem com a natureza for constituída de outra forma do que na hegemonia da supremacia e do isolamento, então a divisão entre razão subjetiva e objetiva vai se fundir numa única razão. Mas, para isso, trabalho no todo da sociedade e atividades históricas são necessárias. É nisso que se fundem a tarefa da sociologia e do pensar filosófico, é a relação entre filosofia e política.

A crítica direciona-se, portanto, à subjetivação da razão que separou o pensar dos momentos materiais da existência, declarando-o metafísico. Pois, o único critério que a razão subjetiva, formal e instrumental, reconhece é o valor operativo, seu papel na dominação do homem e da natureza.

É o âmago da crítica, nas palavras de Hermann (1996, p.30):

Na medida em que a razão se transforma em subjetiva, ela se formaliza, tornando-se incapaz de determinar se um fim é desejável ou não, bem como de estabelecer os princípios que orientam a ética e a política. Assim, a razão se reduz a uma faculdade intelectual de coordenação de ações, desvinculada de qualquer referência do mundo social.

Instalou-se a crise da razão, e inúmeros pensadores se ocupam até hoje em analisar seus caminhos e descaminhos. Muitos tentam propor alternativas para o quadro que se instalou, alternativas que tratam de racionalidades múltiplas. Entre essas podem ser citadas a racionalidade hermenêutica, tendo Hans-Georg Gadamer como um dos seus expoentes, a racionalidade discursiva representada por Jürgen Habermas e a metaforologia na figura de Hans Blumenberg.

O fulcro que movimenta e justifica esses esforços de desnudamento e valorização de outras dimensões da racionalidade é o reconhecimento de que é possível experimentar a verdade por outros meios que não o científico-empírico e que esse último nunca revelaria. Exemplifico esse reconhecimento com as palavras de Gadamer (1990, p.2) que constam na Introdução de Verdade e Método, que, ao se referir aos grandes clássicos, afirma:

[...] que na compreensão dos textos desses grandes pensadores se reconhece verdade que não seria alcançada de outra forma, deve ser considerado, mesmo quando isso contraria o critério de pesquisa e progresso, através do qual a ciência mede a si mesma.

E, ainda, “[...] que se experencia verdade numa obra de arte, que não seria possível alcançar por nenhum outro caminho, é o significado filosófico da arte, que se

defende contra todo e qualquer raciocínio” (p.2). Trata-se de reconhecer que a verdade pode se expressar através da arte, da literatura, das poesias e das metáforas, etc. e não apenas por meio de ciência mensurável e verificável. Essa referência a Gadamer mostra que a razão não se restringe apenas a sua possibilidade de se constituir através de procedimentos empíricos ou utilitários. A razão passa a ser criticada justamente pelo seu afastamento, pelo seu caráter fragmentário, incapaz de articular o sentido da vida.

O diagnóstico da razão que tudo fragmenta já fora dado por Schiller em 1795, mas a tendência da instrumentalização da razão ficou mais evidente com os terríveis acontecimentos do século XX. As reflexões que envolvem razão e sujeito também abarcam a idéia da *Bildung*. Surgem as críticas<sup>77</sup>, principalmente ao seu ideário de um sujeito guiado unicamente por sua razão. Entretanto, não se restringem à questão instrumental, mas referem-se à gama de mudanças no modo de ver o sujeito e às formas de vida contemporânea.

A razão que é idealizada na *Bildung* é uma razão que liberta o homem para uma existência no mundo na qual esse homem domina a si e ao mundo, baseado unicamente nessa razão. Não é meu objetivo qualificar esta razão no sentido de que ela seja uma razão má ou uma razão omissa, mas se aponte para várias racionalidades possíveis. A relação razão-*Bildung* tematizada nesta tese é a de que *Bildung* leva o sujeito à conscientização máxima de sua razão soberana e segura de si que por sua vez aprimora a autoformação. Ao longo dos acontecimentos históricos, essa relação se modifica, como, por exemplo, quando, para Habermas, a recuperação do potencial da razão está na ação comunicativa entre sujeitos e para Honneth, a ampliação das relações de reconhecimento entre sujeitos potencializa a liberdade da auto-realização dos mesmos.

### 3.2 CRÍTICAS À *BILDUNG*

No centro do movimento da crítica do projeto iluminista moderno cujos reflexos vivemos na contemporaneidade está o sujeito idealizado por Kant, que é capaz de sair da minoridade rumo à maioria numa dinâmica que Schneewind (2005) descreve da seguinte forma: “Por meio dela, cada pessoa tem

---

<sup>77</sup> Utilizo o termo crítica no sentido de análise (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996).

uma bússola que permite ‘à razão humana comum’ dizer o que é consistente e o que é inconsistente com o dever” (p.560) [grifo do autor]. Com as mudanças ocorridas na ciência social e nas ciências humanas, o sujeito sofreu um processo de descentramento<sup>78</sup>, principalmente na segunda metade do século XX. O deslocamento do sujeito terá grande influência sobre a *Bildung*, alterando o âmago das teorias, pois o sujeito que a partir dessas rupturas se desenha é completamente diferente daquele idealizado e pressuposto no século XVIII.

Um dos representantes da terceira geração da Escola de Frankfurt, Axel Honneth (2009), também formula sua crítica do sujeito com vistas à autonomia descentrada. Para o autor, são os descobrimentos de Freud sobre as forças geradoras da ação individual a partir do consciente e do inconsciente que eliminam a possibilidade da crença num sujeito transparente para si mesmo, nos moldes da idéia da *Bildung*. Um segundo movimento que leva à crise do conceito clássico de sujeito, são, na visão desse autor, os estudos de Wittgenstein em sua fase tardia e os de Saussure no campo da filosofia da linguagem, estabelecendo a existência de um sistema de significados lingüísticos previamente dado que influencia e determina o discurso de cada sujeito. Assim sendo, estabelecem-se condições restritivas ou transformadoras da idéia de autonomia estabelecida pela consciência. Honneth (2009) defende a tese de que o caminho mais promissor para a elaboração de um conceito de sujeito seja a intersubjetividade, ajustando a idéia de autonomia individual às condições restritivas que o inconsciente e a linguagem impõem, sendo que essas condições restritivas não são obstáculos, mas sim condições

---

<sup>78</sup> Hall (2003) descreve cinco grandes eventos descentralizadores do sujeito. A primeira descentração resulta do pensamento marxista e a forma como foi reinterpretado nos anos 60, de que os homens não poderiam ser os agentes de sua própria história, sempre dependendo das condições históricas já existentes e sob as quais nasceram. O segundo evento é a descoberta do inconsciente por Freud, o que põe por terra a idéia de um sujeito unicamente cognoscente e racional. O terceiro descentramento provém do trabalho do lingüista estrutural Ferdinand de Saussure, onde a linguagem pode apresentar múltiplos significados dependendo do contexto e de como é utilizada, denominado de virada lingüística, que na filosofia significou a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. O quarto descentramento surge a partir dos pensamentos de Michel Foucault. Destaca o que Foucault denomina poder disciplinar, o qual regula, vigia e governa os homens e que se dá através das instituições como escolas, hospitais e outras, gerando um processo crescente de isolamento, vigilância e individualização do sujeito. O quinto descentramento do sujeito resulta do impacto do feminismo como parte dos movimentos sociais dos anos 60 questionando a ordem existente iniciando discussões sobre todos os tipos de temas, tais como sexualidade, guerra e paz, lutas raciais, políticas de identidade entre outros. O quanto cada um desses eventos contribuiu para deslocar aquele sujeito do iluminismo de sua posição de sujeito estável, fixo e uniforme para resultar num sujeito pós-moderno fragmentado, inacabado e aberto não é unânime, mas que todos esses movimentos contribuíram de alguma forma para a forma como se vê o sujeito contemporaneamente é notório.

constitutivas. Para isso, o autor coloca três condições que ele chama de reduções sistemáticas em três níveis. Uma condição é a substituição da transparência do sujeito pela capacidade de articulação lingüística, a outra é que a idéia de consistência biográfica deveria dar lugar a uma coerência narrativa da vida e a terceira, que a idéia de orientação por princípios se complementa com o critério de sensibilidade moral contextual.

Também, na perspectiva de criticar o excesso do centramento do eu no conceito clássico de *Bildung*, Masschelein e Ricken (2003) afirmam que a mesma reforça o governo da individualização<sup>79</sup> presente na contemporaneidade. Essa afirmação resulta de sua análise da *Bildung* através da teoria de Foucault. Segundo os autores, *Bildung* mascara a dificuldade que existe no fato de que nossa subjetividade somente possa se constituir quando tem a referência da alteridade, da diferença, do estar envolvido por relações de dependência e obrigações. A *Bildung* aqui é questionada não na sua dimensão epistemológica, mas em suas dimensões antropológica e social.

Humboldt (1980), um dos principais pensadores que tematizaram *Bildung*, fala do sujeito sendo livre e independente<sup>80</sup>, o que resulta numa imagem de homem como se ele não vivesse situações de dependência ou numa teia de relações com outros. Esse sujeito, como é descrito, parece onipotente. A referência ao homem que aparece em Humboldt enfoca o interior do homem, e a relação que aparece é com objetos (*Gegenstände*)<sup>81</sup> ou com o mundo<sup>82</sup> (onde a idéia que predomina é o mundo como natureza); não aparece explicitamente referência a outros sujeitos<sup>83</sup>.

Sob a luz da crise das teorias universais e emergência da pluralidade crescente de orientações religiosas, morais e culturais, Koller (2003) questiona, na perspectiva da condição pós-moderna como descrita por Lyotard<sup>84</sup>, se ainda seria

---

<sup>79</sup> Conceito foucaultiano que inclui todos os procedimentos políticos atuantes nas diferentes práticas sociais que pretendem nos fixar uma identidade (CANDIOTTO, 2010).

<sup>80</sup> Ver a citação de Humboldt (1980, vol I, p. 235) que se encontra nas páginas 21-22 da tese.

<sup>81</sup> Ver a citação de Humboldt (1980, vol I, p. 237) que se encontra na página 24 da tese.

<sup>82</sup> Ver a citação de Humboldt (1980, vol I, p. 235) que se encontra na página 24 da tese.

<sup>83</sup> Flickinger (2010) contesta a teoria de que a *Bildung* clássica não abarque aspectos sociais ou intersubjetivos. Ele argumenta que a autonomia e o reconhecimento são duas categorias sociais que se sustentam mutuamente. Ele considera ser um equívoco interpretar a autonomia proposta por Kant como um individualismo exagerado, porque a autonomia pressupõe um referencial intersubjetivo. A questão pelas normas de comportamento não faria sentido numa situação solitária. Também para Lovlie e Standish (2002, p. 319), o “eu” (*self/Selbst*) “nunca é um errante solitário”.

<sup>84</sup> Lyotard, como visto no capítulo anterior, descreve a condição da pós-modernidade das sociedades contemporâneas através de principalmente duas características: a pluralidade radical que nega uma base universal na qual os diferentes elementos de pluralidade estariam suspensos e uma pluralidade

possível legitimar ações pedagógicas sob a perspectiva de um conceito unificador de *Bildung* com pretensões de validade universal. Ele sugere uma conceituação lingüística da *Bildung*, não a localizando numa grande narrativa ou na universalidade, mas “interpretada como uma ocorrência lingüística que pode acontecer em inúmeras versões de acordo com as circunstâncias de cada caso singular e como um processo de risco, porque pode falhar também” (KOLLER, 2003, p. 163).

A principal preocupação contemporânea não é mais a da constituição de um sujeito autônomo, mas sim sua relação funcional e racional com o conhecimento como capital privado (WIMMER, 2003). Há um paradoxo, porque o sujeito separado do conhecimento parece, por um lado, absolutamente autônomo, porque o conhecimento perdeu seu significado confiável, e por outro lado, esse sujeito é absolutamente regido por conhecimento, do qual deve se apropriar para ser bem sucedido socialmente. É um processo de transformação da educação em bem econômico, em que esta é reduzida a uma mera competência técnica. O conhecimento é avaliado pela sua aplicabilidade sob determinadas circunstâncias. Qual conhecimento deve ser adquirido, os padrões dos quais depende sua seleção, não se devem às capacidades de juízo do sujeito ou ao tipo de conhecimento, mas sim à função socialmente imposta referente à aplicabilidade para a vida e o trabalho desse conhecimento. Nessa perspectiva, *Bildung* se reduz ao saber do “como” saber.

Tem sido formulada como *Bildung* contemporânea, aquela que visa a solução de problemas, à qual quem aprendeu a aprender deveria estar apto. A solução de problemas é definida por Ruhloff (2002, p.2) como “sobrevivência sob as condições de vida das assim chamadas sociedades da informação ou do conhecimento”. A crítica que se faz a essa concepção contemporânea de *Bildung* é de que a sobrevivência é preocupação da humanidade desde os primórdios, no entanto, não pode se reduzir a isso, pois significaria um reducionismo e uma instrumentalização de um bem civilizatório, se fôssemos conceituar a *Bildung* como tal. Sobrevivência não pode ser único sentido da educação e da cultura.

Há críticas que miram a cultura da avaliação e abrangem também a política de reformulação do ensino superior europeu, no que tange ao paradigma neoliberal

do qual partem com o objetivo de formar “mão-de-obra competente para atuar na economia e que essa formação seja adaptada de forma flexível às demandas do setor, que resultam do crescente entrelaçamento global da economia” (KESSELRING, 2007, p. 15) através do Processo de Bolonha<sup>85</sup>. Uma das grandes críticas que se faz a esse processo é que a qualificação se sobrepõe à socialização, como uma forma de capital onde o conhecimento é minimizado ficando com o *status* de informação<sup>86</sup>. “No momento em que a educação é obrigada a se curvar diante das leis da economia, ela não pode mais responder por *emancipação, maioria e responsabilidade crítica*. Ela torna-se [...] semi-formação”<sup>87</sup> (KESSELRING, 2007, p. 26) [grifo do autor]. Para o autor, a massificação das universidades do século XX até hoje, é incompatível com as idéias de Humboldt sobre educação e os elementos iluministas emancipatórios por obstaculizar o comprometimento da comunidade científica “com o espírito de igualdade do discurso argumentativo, com a procura da verdade e da autocrítica” (KESSELRING, 2007, p.28).

A perfectibilidade do homem idealizada pela *Bildung* na perspectiva de Humboldt<sup>88</sup> contrasta com a visão de imperfeição da vida humana à luz dos eventos do século XX. Essa é a tese de Wulf (2003) que considera a *Bildung* humboldtiana em alto grau mimética<sup>89</sup> com relação ao exterior histórico-social do homem e às suas condições interiores individuais. A mimesis leva à assimilação do estranho, explica o autor.

Um indivíduo usa suas habilidades miméticas para se estender em direção àquilo que não lhe é familiar e incorpora no seu mundo de imagens, sons e imaginação. O mundo exterior se torna assim mundo interior [...] Assimilação com o exterior não leva a uma anulação da diferença entre o interior e o exterior. Se isso acontecesse, mimesis

<sup>85</sup> O marco inicial do Processo de Bolonha é a Declaração de Bolonha, acordada em 1999 por 29 países europeus, para possibilitar a equivalência de todos os cursos superiores da Europa (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

<sup>86</sup> Outras críticas ao Processo de Bolonha referem-se ao sistema de pontos (ECTS – European Credit Transfer System).

<sup>87</sup> Refere-se ao conceito adorniano, que será abordado no capítulo 4.

<sup>88</sup> “[...] que aumente seu valor interno de tal forma, que o conceito de humanidade, se fosse servir de único exemplo, ganhasse um conteúdo grande e honroso” (HUMBOLDT, 1980, vol. I, p.236) [tradução nossa]. Essa citação de Humboldt, que se encontra na página 18 desta tese, exemplifica como as exigências postas pela *Bildung* com relação ao ser humano são grandes, visando um homem e humanidade comprometidos com a busca de aperfeiçoamento.

<sup>89</sup> A mesma citação constante da nota 58 também mostra a relação da *Bildung* e da mimesis em Humboldt, quando ele se refere ao exemplo de humanidade. A idéia do exemplo também aparece em outra citação de Humboldt, na p. 18 desta tese: “[...] através das pegadas do nosso agir vital, que nós deixamos [...]” Humboldt (1980, vol, I, p.235).

degeneraria para imitação<sup>90</sup>, se tornaria uma conformação com um mundo exterior, sem consideração com as forças criativas e energias do indivíduo (WULF, 2003, p. 246) [tradução nossa].

A perfectibilidade do homem almejada pela *Bildung* também parece paradoxal quando se analisa à luz da contemporaneidade os efeitos da ação do homem sobre a natureza e sobre si mesmo. Essa é a preocupação de vários dos estudiosos da *Bildung*, que Rohden (2009) expressa em relação à progressiva destruição do planeta, sugerindo uma retomada crítica da paidéia grega. Em 1985, Boaventura de Sousa Santos (2003) chamava atenção para a contradição dos avanços da tecnologia em detrimento do respeito à ecologia em seu livro *Um discurso sobre as ciências*:

Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interativa libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar (SANTOS, 2003, p. 14).

Talvez o peso maior de perfectibilidade do homem são as aspirações morais da *Bildung*, as quais são objeto de críticas. Os pensadores do iluminismo alemão idealizavam uma imagem<sup>91</sup> de homem de posse de suas decisões morais, único responsável por estas através do poder da razão. Exemplifico com a resposta de Kant à pergunta *O que é o esclarecimento?*<sup>92</sup> que ele publica em 1784<sup>93</sup>: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade pela qual ele mesmo é culpado. Menoridade é a incapacidade de utilizar de sua razão sem a direção de outro”<sup>94</sup> (KANT, 1969, p. 1) [tradução nossa]. Para Reichenbach (2003), a diferença

<sup>90</sup> *Mimicry* pode ser traduzido como imitação.

<sup>91</sup> Imagem que é traduzido por *Bild*, substantivo que compõem a palavra *Bildung*.

<sup>92</sup> Também traduzido como *O que é o iluminismo?* Trata-se do mesmo texto.

<sup>93</sup> Berlinische Monatsschrift, dezembro 1784, p. 481-494.

<sup>94</sup> Essa definição do esclarecimento e da menoridade por Kant é famosa. Menos conhecido é o que ele escreve a seguir, explicando com humor e ironia mecanismos que levam à menoridade, a dominação por outros que querem inculcar a menoridade na maioria para manejá-los:

“Preguiça e covardia são as causas, porque grande parte dos homens, após a natureza tê-los libertado de direção alheia há muito (*naturaliter majorenes*), no entanto gostam de continuar em menoridade por toda vida; e porque fica tão fácil para outros, assumirem-se como seus tutores. É tão confortável, ser menor. Se tenho um livro, que tenha juízo no meu lugar, um orientador espiritual, que tenha consciência por mim, um médico, que recomende minha dieta etc., então não necessito me

crucial entre as noções clássicas e as da modernidade tardia quanto à moral é que os substitutos encontrados para o conceito de *Bildung*, tais como qualificações-chave e competências-chave trazem intrinsecamente ausência de significado moral. O autor argumenta que essas definições muito generalizadoras dão margem a inúmeras interpretações, sendo um discurso “desdentado”<sup>95</sup> e por isso inerte. Segue dizendo que a ausência de significado moral e também de crítica é não-tradicional, isto é, mesmo uma teoria contemporânea de *Bildung* deve manter seu núcleo que é o da liberdade<sup>96</sup> humana; liberdade humana como um postulado condicional<sup>97</sup>, um objetivo de desenvolvimento ou uma possibilidade de ação humana. Sem o significado da liberdade, o conceito de *Bildung* realmente pode ser substituído por qualquer um. E para o contra-argumento que se possa levantar que não há mais liberdade num mundo em que tudo já foi decidido, seja pelo poder subjacente, pelo governo, pelo capitalismo, pelo socialismo, pelo pluralismo, pelo individualismo, pelo mercado, pela concorrência, pela falta de tempo, pela necessidade de sobrevivência, pelo mundo do sistema, Reichenbach (2003, p. 206) diz que:

[...] mesmo que a falta de modéstia e o desamparo do conceito tradicional de *Bildung* forem vistos como pura nostalgia, o conceito ficaria pelo menos como um contra-conceito à mera adaptação a um realismo pós-iluminismo, ainda assim seria um ‘hiper bem’<sup>98</sup> (Taylor, 1996) que não pode ser facilmente apagado do coração humano. *Bildung* não é apenas uma apropriação do mundo, produtiva e reflexiva, para si – e isto é um caso especial de apropriação produtiva reflexiva – *Bildung* também pode incluir uma firme rejeição do mundo,

---

esforçar. Não preciso pensar, quando eu posso pagar; outros podem assumir esta tarefa aborrecente por mim. Que a maioria dos homens (inclusive todo o belo sexo) acha o passo para a maioridade, além de difícil, também muito perigoso: disso cuidam aqueles tutores, que assumiram bondosamente sua supervisão. Após terem primeiramente emburrecido seu gado doméstico e ter cuidado atenciosamente para que estas criaturas calmas não poderiam ousar um passo para fora da carroça, na qual estavam presos, depois lhe mostram o perigo que as assola, se tentarem andar sozinhas. Mas, esse perigo pelo jeito não é tão grande, porque eles aprenderiam finalmente a andar, se caíssem algumas vezes; somente um exemplo desse tipo afinal intimida e assusta, em geral, perante outras tentativas posteriores” (KANT, 1969, p. 1-2) [tradução nossa].

Nesse trecho de Kant, percebe-se que ele reconhecia algum mecanismo de poder que influenciasse o caminho à maioridade.

<sup>95</sup> O autor usa a palavra *toothless discourses* (REICHENBACH, 2003, p. 205), cuja tradução literal é *discursos desdentados*. Para mim, com formação de cirurgião-dentista, essa metáfora me chama atenção de imediato, soa estranha, porém plena de sentido.

<sup>96</sup>“Para essa *Bildung*, a liberdade é condição primeira e indispensável” [tradução nossa]. Trecho de uma citação de Humboldt (1980, vol. I, p.64) que se encontra na página 15 desta tese.

<sup>97</sup> Expressão da lógica que se refere à pergunta: e se?

<sup>98</sup> Hiper bem é um conceito de Charles Taylor e se refere à autonomia. A respeito de Taylor, Araújo (2010) explica: “[...] **Taylor** não vê a autonomia como um conceito desenvolvido por meio do indivíduo isolado, que possui uma capacidade mental para discernir racionalmente a si e o mundo. A autonomia se desenvolve no indivíduo no plano dialógico das suas práticas lingüísticas comunitárias.”

mesmo que tal ato possa parecer um tanto quanto bitolado sob as condições sociais e culturais específicas [tradução nossa].

*Bildung*, continua o autor, sempre implica elementos não-controláveis, que se furtam de serem planejados ou controlados, o que é próprio do processo educativo como processo de subjetivação dos homens ou nas palavras da *Bildung*, essa é sempre *Bildung* de si, implicando as experiências e as apropriações individuais. Esses momentos não-controláveis de constituição de si constituem liberdade.

Intimamente ligada à questão da liberdade está a da autonomia, idealizada pela *Bildung*, sendo que muitas críticas se direcionam a esta última. Flickinger (2005), em artigo numa coletânea intitulada *Educação e Maioridade*, discute o papel da educação ao ultrapassar limites da definição legal e civil da maioridade, questões uma vez não imaginadas “desde a articulação do projeto que faz da autonomia da razão a única base legitimadora da liberdade do homem moderno” (p.52); afinal, à que idéia de maioridade a educação se refere?

Entretanto, a liberdade como ideal da educação ultrapassa em muito os limites da definição legal e civil da maioridade. Na verdade, trata-se de outra dimensão do debate que é a força do ideal como tradição com efetividade histórica<sup>99</sup>, a qual o homem não consegue cancelar. Essa será a discussão do Capítulo 4.

---

<sup>99</sup> Sobre efetividade histórica, ver Gadamer (1990).

#### 4. EDUCAÇÃO E LIBERDADE: LEGADOS DA *BILDUNG*, SEUS IMPASSES E SUAS POSSIBILIDADES

Educação é o “mal necessário”, ela toma quase tanto das pessoas jovens como ela dá a elas; ela muitas vezes perde nisso suas melhores chances, porque é ávara com o tempo, substitui *trial and error* pelo exercitar do certo, curiosidade e apreensão pelo interrogar incessantemente, experiência, dar provas de e comunicação por ensino sistemático. Sobre o que tudo a gente poderia refletir e o que poderíamos fazer diferente, quando preservamos ao menos uma lembrança do *etat naturel*, percebemos ao ler o “Emile” de Rousseau (1958). Ninguém que faz isso desprezará este “elemento” da educação. Humildade sempre foi bom ter, principalmente numa época em que se confia à e exige da educação, fabricar homens de acordo com um plano. Quem quer educar, deve conseguir “deixar acontecer”, “perder tempo”, ter paciência (von Hentig, 2009, p.517-8) [grifos do autor] (tradução nossa).

Há algo de paradoxal implícito na relação formação e liberdade. A educação, como denuncia a citação acima, é restritiva, limitando a liberdade ao formar, planejar, sistematizar e avaliar. No entanto, o efeito que surge daí é mais duradouro, não se trata somente de uma restrição temporária. Ela vai surtindo efeitos transformadores nos educandos e ao modo como concebem a liberdade ou como assimilam seus significados ao longo do processo formativo. As mesmas perguntas já não são feitas mais, o surpreender desvanece, o admirar se oculta, a curiosidade se enquadra, e os porquês vão cessando. No entanto, sem liberdade não há educação. São as antinomias que se apresentam na educação.

É preciso que haja tempo, oportunidade e paciência para que a formação possa acontecer. É possível dizer que a formação seja um acontecer e nesse acontecer – seu processo e seus resultados - nem tudo é previsível ou controlável, e nem apropriação *ex nihilo* nem instrução sistemática garantem que ela ocorra. É o que Reichenbach denominou de subversão da *Bildung*: “Esse tipo de ‘subversão’ pode ser percebido como uma forma de expressão de liberdade; liberdade que transforma um ser humano numa pessoa” (2003, p. 204) [grifo do autor].

*Bildung* na sua origem do século XVIII fora idealizada para o homem moderno libertar-se “da camisa-de-força da sociedade medieval assumindo, ele mesmo, a responsabilidade para suas atuações” (FLICKINGER, 2010, p.2), apostando na autonomia e liberdade. Um divisor de águas no modo de conceber o sujeito foi Kant, ao defender a idéia do homem pensar por si. O seu texto *O que significa: orientar-se*

em seu pensar<sup>100</sup> (KANT, 1969), de 1786, é emblemático para as aspirações da *Aufklärung* para um sujeito livre e pensante. O trecho seguinte as exemplifica: “*Pensar por si mesmo* significa procurar a pedra de prova mais alta da verdade em si mesmo (isto é, na sua própria razão); e a máxima, pensar sempre por si próprio, é a *Aufklärung*” (KANT, 1969, p 26) [grifos do autor/tradução nossa].

A relevância do tema da formação está clara, assim como a relevância da pergunta por qual formação queremos. Porque essas duas questões estão entrelaçadas. Os ideais formativos para a vida em nossa sociedade são relacionadas com nosso tempo, nosso espaço e nossa história que ao lado dos ideais põem os desafios formativos. Não há receitas, nem verdades absolutas no que diz respeito à educação. Há, sim, muitas reflexões a serem feitas, perguntas a serem postas e, talvez, algumas respostas.

Neste ponto, penso ser necessária uma breve referência ao uso dos conceitos de autonomia, maioridade e emancipação nesta tese. De forma simplificada, maioridade (*Mündigkeit*) refere-se ao reconhecimento pleno da autonomia pessoal e da responsabilidade do sujeito pelo seu agir. Maioridade vincula-se à idéia da liberdade (FLICKINGER, 2005). Entretanto, o autor chama atenção que o conceito de maioridade assume diferentes significados de acordo com o âmbito no qual é aplicado (Código Civil, Código Penal, ambiente social, etc.).

Para *Mündigkeit*, tomo como referência inicial o ensaio de Kant sobre o esclarecimento já citado anteriormente, onde o conceito utilizado para alcançar a maioridade é o de trabalhar em si, no sentido de se formar, no sentido de auto-formação, como mostra o seguinte trecho: “Os homens trabalham em si, para sair de sua rudeza pouco a pouco [...]” (KANT, 1969, p. 8) [tradução nossa].

Flickinger (2005) explica que *Mündigkeit* vem de *Mund* (boca) e remete à capacidade/direito do indivíduo de expressar suas vontades e opiniões.

Hoyer (2005) faz um inventário histórico acerca da maioridade como objetivo da educação. Destaca inicialmente duas conotações para o que se designa como maioridade: uma referente a um *status* jurídico e outra, onde se assume uma constituição intelectual e moral do indivíduo que equivale a um grau de maturidade, mas que não se refere à determinada idade. Segundo o autor, os discursos sobre a maioridade já estão na pedagogia em contextos anteriores à Kant. Na antigüidade

---

<sup>100</sup> *Was heisst: sich im Denken orientieren?*

greco-romana, na Roma antiga, em Atenas com Demócrito, Sócrates, Platão e Aristóteles. Na filosofia romana teve sua expressão com Sêneca, e no estoicismo antecipou-se a concepção moderna na modernidade, onde “[...] autodeterminação e moralidade condicionam-se mutuamente” (HOYER, 2005, p. 31). Nos tempos modernos, no cristianismo, a educação em sua maior parte suprimiu a idéia de autonomia com vistas a uma obediência a Deus. A Reforma teve o intuito de libertar os homens da tutela da igreja, no entanto, Deus continuava como referência maior. A visão teológica do mundo começa a balançar com o humanismo e o renascimento dos séculos XV e XVI, “a partir da superação da cosmologia antiga e da reavaliação com relação às autoridades religiosas, ocorrendo paralelamente com uma revolução científica singular na Europa. O surgimento da física moderna atinge substancialmente a religião.” (MÖLLMANN, 2007). Com esses adventos, as reflexões sobre o livre decidir e agir voltaram à pauta, intensificando-se, durante os séculos XVII e XVIII com o iluminismo (abordado com ênfase no capítulo 1 desta tese). Na pedagogia de língua alemã, a maioria foi tematizada principalmente por Schleiermacher, na primeira metade do século XIX, e depois com Adolph Diesterweg e posteriormente com Wilhelm Liebknecht, no cenário político-educacional da Prússia, o qual criticava a “escola como instituição por meio da qual Estado e Igreja impediriam a emancipação da humanidade” (HOYER, 2005, p. 38). Na primeira metade do século XX, não houve muita discussão acerca do conceito de maioria e a educação. Há, nessa época, a preferência pelo uso da palavra autonomia, e nos anos vinte tentou-se sua aplicação num processo de democratização das estruturas internas da escola, na República de Weimar, primeira democracia alemã. Entretanto, com o surgimento do nacional-socialismo, “o discurso da maioria calou” (HOYER, 2005, p.40). A partir dos anos 50, após as experiências aniquiladoras do nacional-socialismo, a maioria torna-se categoria pedagógica. Os esforços pedagógicos em prol da autonomia receberam grandes influxos no final dos anos 60 e início dos 70 com a Escola de Frankfurt e sua Teoria Crítica da Sociedade. Adorno junto com Horkheimer e outros intelectuais inauguram a primeira geração dos pensadores da Teoria Crítica, os quais submetem a utopia idealista à crítica desconstrutiva. É o movimento da crítica do sujeito; sujeito autônomo que teve seu ponto auge com Kant, passando por Piaget e cujos processos construtivos de autonomia e heteronomia foram trabalhados por Kohlberg que caracterizou os estágios da formação moral.

Ainda referente à relação entre maioria e emancipação, a maioria dos cientistas críticos da educação interpretou o processo de desenvolvimento da maioria da pessoa constitutiva do processo de emancipação (HOYER, 2005).

Liberdade é um conceito-chave, semelhante em sua complexidade ao da própria *Bildung* e os de democracia, socialismo, igualdade, emancipação e maioria (REICHENBACH, 1999). Ele aparece seguidamente politizado e ideologizado, talvez porque ao mesmo tempo que não possa ser garantido por nenhum fundamento metafísico, conseqüências das compreensões pós-modernas, as aspirações a ele – aquilo que se espera dele – talvez sejam universais. De qualquer forma penso ser importante partir para as reflexões com pelo menos um tipo de parâmetro, em que me valho de Reichenbach (2000) que diz que a liberdade

é um ato produtivo, porque ela não acha, mas cria; ela não acha o eu mesmo, nem a norma ou o certo, mas as cria, não aleatoriamente ou em situações aleatórias, mas apenas em determinadas situações de emergência e com vista ao que se poderia, se aprendeu, se sabia, se esclarecia etc., o que não é mais o suficiente ou o que se coloca como duvidoso ou problemático (p. 5) [tradução nossa]<sup>101</sup>.

O autor, ao mencionar “ao que se poderia, se aprendeu, se sabia, se esclarecia etc.”, no trecho citado acima, como base para que a liberdade possa se tornar um ato produtivo, se refere às experiências que constituem os processos formativos. Sobre a importância das experiências diz Gadamer (1993):

Todas essas experiências não são, certamente, insubstituíveis, mas é uma pena que hoje, no mundo automatizado, não se tenha experiências suficientemente. Experiência é algo que está desaparecendo do mundo. O mundo regulamentado não oferece experiência. Ela é pré-formada, se a gente pode formular assim. Um adestramento. E a enchente de informações não é a melhor forma de construir uma grande experiência (p. 4).

A partir da discussão levantada no capítulo 2 sobre modernidade e pós-modernidade, pretendo, nesse capítulo, confrontar duas posições com relação à *Bildung*: uma que inclui a liberdade como um ideal formativo necessário, possível ou, ao menos, desejável e a outra a qual defende que os ideais de liberdade relacionadas à *Bildung* são inviáveis na pós-modernidade. Para isso, parto com

---

<sup>101</sup> Utilizei essa mesma citação, maior, na página 22, mas não com a finalidade de dar uma referência conceitual da liberdade.

pensamentos de Horkheimer (1985<sup>102</sup>), Adorno (1959) e Lyotard (2002) em busca da problematização dessa questão. Para contemporizar esse confronto de idéias valho-me de pesquisas da atualidade, e intento mediar assim um debate crítico, incluindo meu ponto de vista de que formação sem o referencial da liberdade tem seu sentido esvaziado, embora consciente de suas restrições e anacronismos.

Horkheimer (1985) profere um discurso no início de semestre de inverno na Universidade de Frankfurt, em 10.11.1952, com o título de *Conceito de Bildung*<sup>103</sup>. Inicialmente, o autor esclarece o sentido original da *Bildung*, sendo “a transformação da natureza primitiva e não moldada” (p. 410) do homem que o mesmo domina. Nesse processo de dominação, a natureza continua existindo como tal, mas carrega as marcas do trabalho, da comunidade humana e da razão, comparando-o “à uva que se transforma em vinho, o puro impulso no amor” (p.410). No entanto, adverte Horkheimer, esse conceito de *Bildung* não se aplica mais, porque ele considera que a natureza intocada como tal não existe mais, pois não é mais “nutrida, mas negada, não cuidada como algo valioso, mas aproveitada como um material” (p. 411). Assim, para o autor não há mais natureza não dominada no âmbito humano que possa ser formada (*gebildet*). Horkheimer critica Herder, Schiller, Humboldt e Schleiermacher, dizendo que seu conceito de *Bildung* seja excessivamente individualizado, enquanto que Hegel e Goethe relacionaram *Bildung* com experiência e esta sempre é ligada à vida e ao mundo.

Se a experiência da arte não estiver em conexão com uma vida que quer algo no mundo e do mundo, então ela permanece vazia e cega [...] Apenas apropriar-se não resolve. Quem não sai de si mesmo, quem não consegue se perder completamente para o outro, um algo objetivo e ainda assim consegue manter-se ali, esse não é formado<sup>104</sup>, e o assim chamado formado<sup>105</sup>, que é incapaz disso, sempre mostrará escassez e acanhamento, que invalidam sua pretensão de *Bildung* (HORKHEIMER, p. 415).

Quando Horkheimer nomeia aqui a escassez, no sentido de ser limitado, e o acanhamento, no sentido de não-desenvoltura, também isso relembra Humboldt quando fala da multiplicidade de experiências necessárias à *Bildung*, para que o homem seja livre e formado.

---

<sup>102</sup> Os textos de Horkheimer que serão incluídos neste capítulo datam de 1942, 1952 e 1965, e estão nos volumes 5 e 8.

<sup>103</sup> *Begriff der Bildung*. Vol.8.

<sup>104</sup> *Gebildet* (particípio).

<sup>105</sup> *Gebildete* (substantivo).

De forma prática, Horkheimer lembra em seu discurso que os estudantes estão num contexto junto com outros, e que o *Dasein* de cada um depende do *Dasein* da sociedade<sup>106</sup> e vice-versa.

Na universidade, os Senhores não apenas estudam, mas também, ao se encontrar com outros estudantes e seus professores, se encontram numa comunidade que já se refere à *Bildung* e com isso à verdade, liberdade, humanidade. Os Senhores encontram um círculo, no qual importam coisas que não são diminuídas pela posse conjunta, mas antes são aumentadas, são coisas essenciais, das quais não depende apenas sua existência, mas a de todos (HORKHEIMER, 1985, p. 416).

E finalmente, conclama a todos:

Cada de seus passos como estudantes, e tanto mais como estudantes da Universidade de Frankfurt, cuja criação e continuação se devem ao Estado e com isso a todas as camadas da população, como em especial também ao espírito aberto de todos os cidadãos livres desta cidade; cada um de seus passos que serão vistos, incluem um significado e uma responsabilidade, que não são mensuráveis através de costumes ou opiniões renovadas de ligas isoladas, mas unicamente no próprio pensamento desdobrado e na consciência. Isso já foi lembrado pelo meu antecessor neste momento da festividade da matrícula, e eu o repito hoje, com a crença de que mais do que nunca o futuro de um mundo livre depende, que surjam entre os estudantes alemães suficientemente homens – e mulheres - com coragem civil e força de resistência [...] mas que - no mundo do contra-espírito - sejam homens com espírito (HORKHEIMER, 1985, p. 418).

Horkheimer, nesse discurso ainda no contexto após a Segunda Guerra Mundial, fala de um mundo livre o qual depende de um número suficiente de pessoas que tenham coragem civil, força de resistência e espírito e que esses surjam entre os estudantes, sendo isso tarefa da *Bildung*. Se quiséssemos classificar essa *Bildung*, ela poderia ser considerada política, e como tal depende da autonomia, da maioria, do poder dizer a palavra.

Como proporcionar uma formação política, com “sujeitos livres” que possam se expressar a partir de seu pensar? Será que educar na conjuntura atual para o “Yes, we can” seria o suficiente? Para Reichenbach (2000, p. 11), a resposta é não, pois

---

<sup>106</sup> Horkheimer utiliza a expressão *Gesamtheit* que pode ser traduzida como conjunto ou como totalidade.

o político e o democrático na vida dependem, na modernidade tardia, se o sujeito ainda se consegue *indignar* com sua situação e a dos outros e se ele consegue encontrar uma linguagem autêntica para sua indignação, se ele vive a aniquilação do político como um *escândalo* [...] [grifo do autor/tradução nossa].

Penso ser importante retomar aqui a questão do indivíduo com relação à coletividade e uma oportunidade para isso resulta de um ensaio de Horkheimer (1985) de 1965, intitulado de *Ameaças à Liberdade*<sup>107</sup>. Os temas da liberdade e do indivíduo – tão caras à *Bildung* – são confrontados por Horkheimer que os analisa nos anos 60, a partir dos acontecimentos históricos daquele século e com o que seria uma projeção para as próximas décadas. As análises, 45 anos depois, em 2010, não esgotaram seus pontos de reflexão, pois sua temporalidade não é restrita àquela época por serem movimentações e deslocamentos no que se poderia chamar de macro tendências e essas nunca se processam ou finalizam em curtos espaços de tempo.

O ensaio a que me refiro está agrupado como sociológico e discorre sobre a regulação das relações entre os indivíduos, incluindo o mecanismo como a linguagem é afetada nas tensões entre unidade e pluralidade.

[...] grandes palavras perdem seu sentido, também as religiosas ou nacionais, incluindo a da liberdade. Elas atuam não tanto como elementos da consciência, mas da convenção. Quanto mais passam ao linguajar usual, tanto menos costumam ser levadas a sério. Há algum tempo recebi um catálogo bem intencionado sobre medidas da reforma da *Bildung*<sup>108</sup> com a solicitação de revisão acurada. Na primeira página, encontrei a palavra liberdade 13 vezes. Na minha resposta constou, que, se num folder de uma firma eu encontrasse 13 vezes a palavra honestidade, eu não compraria nada dela. As grandes palavras tornam-se clichês, a linguagem torna-se meio para não chocar-se com o mundo, o qual afinal deve nos oferecer algo. O retrocesso da expressão individual, que se concretiza na escola e na família, através da esquematização da linguagem, continua na existência profissional. [...] utilizar a linguagem como mensagem; expressão específica, causa apenas hesitações e dúvidas.” (HORKHEIMER, 1985, p. 266-7) [tradução nossa]

<sup>107</sup> Título original: *Bedrohungen der Freiheit*. Vol.8.

<sup>108</sup> Aqui, *Bildungsreform* pode ser traduzido como reforma educacional.

Para Horkheimer (1985), o mundo como se apresenta atualmente<sup>109</sup> aplaina as diferenças existentes nos jeitos, nas emoções e nas personalidades. Neste ponto do ensaio, ele faz referências ao *Emile* de Rousseau<sup>110</sup> e *Wilhelm Meister* de Goethe – famosos *Bildungsromane*<sup>111</sup> – onde a educação da pessoa tem denotação de um processo altamente específico e que não pode ser repetido como tal exatamente igual. Horkheimer prevê a tendência de massificação da formação, sua crescente regulação e diminuição da *Bildung* geral<sup>112</sup>. O processo de aplainamento do indivíduo que se dissolve numa coletividade padronizada é visto por Horkheimer como o fim de uma era cultural, onde “aquilo que era individual no sujeito individual, chegou ao seu fim. A consciência de si como indivíduo autônomo, que tem alma própria, dá lugar ao *Esprit de corps*<sup>113</sup>, eu gostaria quase de dizer que aquela autoconsciência<sup>114</sup> é desaprendida” (1985, p. 279). Mas, ele pondera que isso não é apenas negativo, pois o sentido desse processo todo depende, se “no mundo administrado, o eu é suspenso e guardado dentro da coletividade ou apenas esquecido” (p. 279). Ainda menciona que, dado o problemático modo de ser dos indivíduos, possa ser possível que haja algo de desejável nesse processo<sup>115</sup>.

Em outro ensaio de 1942, *Razão e Auto-preservação*<sup>116</sup>, Horkheimer (1987) diz que a formação da época atual vai de encontro à máxima de Humboldt, referente a uma *Bildung* com uma multiplicidade de experiências<sup>117</sup>, no desabrochar das

---

<sup>109</sup> No mesmo ensaio, Horkheimer estabelece uma relação muito interessante entre liberdade e religião. Refere-se à religião cristã e ao judaísmo, e diz que não-conformidade e liberdade constituem momentos cristãos, sendo motivados pelo mandamento do amor ao próximo, o que pode ser perpetuado pela vivência de um amor maternal nos primórdios da infância. A destituição do poder divino, com o avanço científico, e sua substituição pelo poder político, geral e universal, assim como o enfraquecimento do simbólico das diversas categorias religiosas tem significativas conseqüências na educação. Assim, exemplifica o autor, com o significado da palavra céu ou aquele lá em cima, que para uma criança poderia remeter ao diretor ou a qualquer outro cargo de chefia. O esvaziamento simbólico também acontece em outras dimensões, como por exemplo, no caso de uma bandeira nacional: um país ou um pedaço de pano (HORKHEIMER, 1985). Nos trabalhos contemporâneos, não localizei nenhum com relação à *Bildung* e às questões de religião, espiritualidade ou do simbólico, denotando um vácuo que talvez se explique com a teoria de que Deus, sua dimensão metafísica, esteja considerado superado e por isso não tematizado.

<sup>110</sup> Com Rousseau inaugura-se o debate moderno sobre a finalidade da educação, e iniciam-se as batalhas entre os diferentes interesses em educação, como, por exemplo, os interesses a partir da religião, ciência, economia, ideologia política (NORDENBO, 2002).

<sup>111</sup> Romances de formação.

<sup>112</sup> *Bildung* geral para *allgemeine Bildung*.

<sup>113</sup> Espírito corporativo.

<sup>114</sup> A palavra original que consta – *Selbstbewusstsein* - algumas vezes, também se traduz como autoconfiança.

<sup>115</sup> Para Horkheimer, o retrocesso do indivíduo, como ele denomina o processo descrito, é o que considera o sentido objetivo do neo-positivismo, contrário da *Aufklärung*.

<sup>116</sup> Título original: *Vernunft und Selbsterhaltung*. Vol.5.

<sup>117</sup> Ver citação de Humboldt (1980, vol. I, p. 64), da pág. 22 desta tese.

forças humanas e da liberdade. “Tudo que servia à *Bildung* mais alta e ao desenvolvimento do homem, a alegria dada pela compreensão, a vida em memória e prospectiva, a vontade por si e pelos outros, assim como narcicismo e amor tornam-se vazios” (HORKHEIMER, 1987, p. 335) [tradução nossa]. Para o autor, a categoria do indivíduo, que mesmo com todos os tensionamentos era ligada à idéia da autonomia, sucumbiu à indústria cultural<sup>118</sup>, sendo o declínio de ambos: da razão e do indivíduo. O indivíduo está se contraindo, estando sempre direcionado ao prático e imediato, onde a linguagem enfoca a informação, orientação e regulamentação, sufocando o sonho e a história (HORKHEIMER, 1987).

Adentro agora na relação de liberdade e *Bildung* em Adorno, em que os conceitos são trabalhados em seu texto clássico *A teoria da semi formação* que data de 1959. Adorno realiza uma crítica à forma como a *Bildung* clássica enfoca a liberdade, dizendo que ela possui uma essência antinômica ao colocar autonomia e liberdade como suas condições, no entanto ela só acontece dentro de estruturas pré-dadas. Diz Adorno (1959, p.6) que a *Bildung*

é de essência antinômica. Ela tem como suas condições autonomia e liberdade, no entanto, refere-se a estruturas dadas a cada um, em certo sentido heterônomas e de ordem deteriorada, na qual ele sozinho pode se formar (*bilden*). Por isso, existe aquele momento em que há *Bildung* e, na verdade, já não a há mais. Na sua origem, sua ruína já é dada teleologicamente [tradução nossa].

Adorno (1959) denuncia a semi formação<sup>119</sup> a qual “á a onipresença do espírito alienado” (p.1). Nela, nada mais é natureza não formada (intocada), por tudo estar super socializado (*vergesellschaftet*), mas persiste o rude da natureza. O semi formado não tem experiência, tem acesso a informações efêmeras, sendo uma fraqueza com relação ao tempo e à memória. Para Adorno (1959), o espírito da semi formação está juramentado para ser conformista, pois estão lhe subtraídos os

<sup>118</sup> Indústria cultural: os jargões das mídias de massa (ADORNO, 1959, p. 6).

<sup>119</sup> Lovlie e Standish (2002) explicam, com relação à Adorno, que o ideal da *Bildung* como fortalecimento da burguesia contra as estruturas feudais deteriorou na figura da pequena burguesia para a *Halbbildung*. Retomando o original adorniano *A Teoria da Semi formação* encontro esses indícios: “Sem a *Bildung*, o burguês não teria sucesso como empreendedor, gerente ou funcionário. Diferentemente da nova classe, que surgiu a partir da sociedade burguesa, quando essa mal tinha se consolidado” (ADORNO, 1959, p. 3-4). Adorno (1959) em seu ensaio procura explicar, pelo viés da educação, como o totalitarismo tomou conta no século XX.

Lovlie e Standish (2002) também trabalham com Jean Baudrillard (1929-2007) em seu artigo, dizendo que para esse autor, a autonomia e a formação de si (autoformação no sentido de *Selbstbildung*) expiraram, pois no presente totalmente estetizado, tudo é uma imensa replicação.

fermentos da crítica e da oposição, características da *Bildung* do século XVIII contra os poderes estabelecidos. Na era da indústria cultural, não houve tempo para a autonomia se formar, pois a consciência passou diretamente para a heteronomia.

Mesmo apontando para as falhas da *Bildung*, ao visualizar a *Halbbildung*, Adorno faz a concessão dizendo que a primeira, frente à semi formação, mostra cores de reconciliação, embora constitua um anacronismo recorrer à *Bildung*, após a sociedade ter lhe subtraído sua base. Com todas as ressalvas e críticas realizadas à *Bildung*, o teor da liberdade não lhe é negado por Adorno e Horkheimer, mesmo que posto em prova.

Apresento neste ponto a posição de Lyotard (2002) com relação à questão da emancipação. O autor<sup>120</sup> é incrédulo com relação ao discurso que recorre à emancipação da humanidade – que ele denomina um dos grandes relatos – legitimado pelo saber moderno. A emancipação da humanidade como aparece no iluminismo é uma meta narrativa e isso tem profundas conseqüências para a educação, pois representa a idéia de unidade e totalidade a qual, segundo o autor, não se sustenta mais na pos-modernidade. Diz o autor:

Quando este meta discurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar [...] simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredibilidade em relação aos meta relatos (LYOTARD, 2002, p. XV-XVI) [grifo do autor].

A hipótese de trabalho de Lyotard (2002, p.3) de que “o saber muda de estatuto, ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial<sup>121</sup> e as culturas na idade dita pós-moderna” tem profundas conseqüências para a educação. O autor considera o saber científico como uma espécie de discurso que promove a tradução da informação. Através desse processo, espera

<sup>120</sup> Importante ressaltar que as idéias do iluminismo começam a ser repudiadas com Nietzsche no final do século XIX e início do século XX (PICÓ, 1988). Como diz Hermann (1999, p. 52) que com Nietzsche, “a perspectiva heróica de autodeterminação, a partir da constatação de que a reconciliação com o mundo não é mais possível, conduz à perda das ilusões quanto à soberania do sujeito”.

<sup>121</sup> Faz-se mister um breve esclarecimento a respeito da interpretação epistemológica com relação ao conhecimento/saber. Para Biesta (2002), historicamente caracterizam-se três revoluções: a científica, a industrial e a tecnocientífica. A revolução científica trazia a confiança de que a ciência natural experimental traria à tona a realidade; na revolução industrial, o homem não apenas “lia” a natureza, mas intervinha nela em grande escala por processos de manipulação e controle e na revolução tecnocientífica os núcleos imbricados são a aquisição do conhecimento e da tecnologia.

por uma “explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (*sachant*), em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento” (p. 4) [grifo do autor]. E vai além, dizendo que o conhecimento tenderá a assumir valor de mercadoria, deixando “de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu valor de uso” (LYOTARD, 2002, p. 5). Com isso, os conhecimentos não serão difundidos pelo seu valor formativo, mas circularão com a finalidade de pagamento ou investimento. É por isso que Lyotard (2002, p. 4) afirma que “[...] o antigo princípio segundo a qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso”. Para o autor, o saber “muda de estatuto” (p. 3); ele é produzido, vendido e consumido. Ocorre uma “exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe” (p.4) o que acarreta conseqüências para a *Bildung*, a qual será abandonada porque associa aquisição do saber à formação do espírito:

A relação com o saber não é a da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é dos utilizadores de um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas performances. Eles não dispõem de uma metalinguagem nem de um metarrelato para formular-lhe a finalidade e o bom uso. Mas têm o *brain storming* para reforçar-lhe as performances<sup>122</sup> (LYOTARD, 2002, p. 94).

A descrença nas grandes narrativas poderia levar ao pessimismo<sup>123</sup> diz Lyotard (2002, p. 75), onde

ninguém fala todas essas línguas, elas não possuem uma meta língua universal, o projeto do sistema-sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência, está se mergulhado no positivismo de tal ou qual conhecimento particular, os sábios tornaram-se cientistas, as reduzidas tarefas de pesquisa tornaram-se tarefas fragmentárias que ninguém domina; e, do seu lado, a filosofia especulativa ou humanista nada mais tem a fazer do que romper com suas funções de legitimação [...]

Houve o luto, mas se sabe agora que “a legitimação não pode vir de outro lugar senão de sua prática de linguagem e sua interação comunicacional” (Lyotard, 2002, p. 74). A pedagogia mudará com isso, pois

---

<sup>122</sup> *Performance*: palavra muito utilizada por Lyotard e que ele mesmo conceitua como eficácia na Introdução do livro.

<sup>123</sup> Nesse contexto de deslegitimação, Lyotard cita o Círculo de Viena e Wittgenstein.

...não os conteúdos, mas o uso [...] de novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manejo mais refinado deste jogo de linguagem que é a pergunta: onde endereçar a questão, isto é, qual a melhor memória pertinente para o que se quer saber? (LYOTARD, 2002, p. 92)

serão trabalhados com os estudantes. Com relação à *Bildung*, Forneck (1992, p. 94) em sua análise sobre a pós-modernidade e a perda dos grandes relatos interpreta que para Lyotard ela ainda é possível, em outros moldes: “Ela seria então essencialmente introdução, participação e consciência do dissenso entre pequenos relatos”. Os pequenos relatos existem no lugar dos metarrelatos, e são os muitos jogos de linguagem, uma heterogeneidade dos elementos. Para Lyotard (2002), “o consenso é um horizonte, jamais ele é atingido” (p. 112); é devido a essa radicalidade que ele considera impossível uma legitimação através de um consenso universal, nos moldes de Habermas, através do discurso.

A tese de Trevisan (2000) indica como na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas há possibilidades para o resgate de potenciais emancipatórios do projeto da modernidade, através de mediações entre as diferentes esferas da racionalidade. Para Habermas, tendo competência lingüística e interativa, os sujeitos podem reagir à heteronomia e potencializar comportamentos autônomos para o enfrentamento de iniquidades sociais, tendo como ponto de partida o consenso racional fundamentado no melhor argumento<sup>124</sup>.

As reflexões até aqui citadas mostram como uma formação voltada para um sujeito autônomo traz em seu bojo dificuldades e paradoxos e que não há garantias de que o processo formativo se concretize como fora objetivado.

Na seqüência do capítulo, apresento pesquisas contemporâneas, as quais problematizam a temática da formação com vistas à liberdade, maioria e autonomia.

Koller (2003) tenta formular um *Bildungsideal* pós-moderno, levando em conta o fim das grandes narrativas e as tendências de pluralidade e apresenta um conceito de *Bildung* que

---

<sup>124</sup> Hermann (1999, p. 20) tematiza a recepção da obra de Habermas na educação, para o qual “a razão está na tensão entre o contexto e transcendência, entre universal e singular, entre unidade e pluralidade”. Ainda, a teoria de Habermas confronta a teoria de Lyotard (ver página 36 dessa tese) de que a heterogeneidade dos jogos de linguagem impossibilite um consenso.

[...] não se localiza no horizonte de uma grande narrativa e não é incluída numa noção de progresso universal, mas é interpretada como ocorrência lingüística a qual pode acontecer em inúmeras versões de acordo com as circunstâncias de cada caso em singular como um processo arriscado porque também pode falhar (p. 163) [tradução nossa].

Assim, o autor pretende evitar idéias metafísicas tais como unidade e totalidade, pois inicia a partir de uma pluralidade radical, podendo constituir também uma pluralidade de *Bildungen*.

Não desistir da idéia de autonomia em educação é a tese de Flickinger (2010, p.7) que considera autonomia e reconhecimento duas categorias sociais, bases do processo educativo:

Qualquer que seja o caminho para alcançar a auto-estima ou autonomia pessoal, ele passa pelo reconhecimento por parte de alguém, ao qual se atribui também a autonomia sustentada pelo reconhecimento social. Trata-se, isto sim, da diretriz básica para os processos que visam a conquista da maioridade, autonomia e liberdade pessoais. Na medida em que este objetivo subjaz também ao processo educativo, ele terá de levar em consideração essa relação de mútua reflexibilidade entre autonomia e reconhecimento. Em outras palavras, à educação cabe assumir antes de tudo, o desafio de ajudar o educando a alcançar uma postura de reconhecimento social, através da qual ele mesmo consegue conquistar sua auto-estima e autonomia individual.

Pelo fato do termo identidade ter muita afinidade com o termo *Bildung*, é ela que substitui a *Bildung* nos anos 70 a 90 na Alemanha, compreendendo sua formação como uma construção intersubjetiva. A questão do reconhecimento se torna especialmente importante, quando transformações da identidade acontecem, ou seja, quando processos de *Bildung* – no sentido de processos de transformação da identidade - ocorrem (BAUER, 2003b). Formação da identidade e autonomia estão intimamente imbricadas. Há uma implicação muito importante, a de que autonomia e reconhecimento sustentam-se mutuamente: juntas compõem a matriz da formação. O reconhecimento constitui a dimensão social da autonomia<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> Para Honneth (2003), a base do reconhecimento é formada pelos conflitos sociais que o buscam, constituindo uma força moral que é forjada na intersubjetividade e com componentes universalistas. A autonomia, a formação da identidade prática do indivíduo se constrói a partir de um contexto de relações de reconhecimento. Essa idéia é retomada por Flickinger (2010) com relação à formação, onde os processos educativos que visem a conquista da liberdade e autonomia, necessariamente envolvem o reconhecimento social. Assim, a discussão ética e política contemporânea aplicadas à *Bildung* gira em torno da intersubjetividade e do reconhecimento. Agradeço ao Professor Dr. Eldon

Um sujeito fraco. Ser essa a base de uma *Bildung* democrática atual faz parte da proposta de Reichenbach (1999, p. 463):

A idéia de autoformação como um processo de transformação com uma trajetória desconhecida, pelo menos não soberana, parte de um conceito de um sujeito fraco (diletante, que se experimenta e se constitui na tentativa), cujas forças estão na reivindicação de liberdade e imperfeição – como elementos centrais da vida democrática – e que podem ser pensadas conjuntamente.

Na tese proposta por Reichenbach (1999), a crença na perfeição dá lugar para um *ethos da transformação*. A idéia de autonomia não é abandonada, mas ressignificada: autonomia não como competência estável ou uma característica sobresituacional<sup>126</sup> do sujeito, mas uma exigência<sup>127</sup>, uma incumbência social<sup>128</sup> e

---

Mühl por sua valiosa contribuição no sentido de sugerir mais clareza ao explicitar as relações da razão e da intersubjetividade com a *Bildung*.

<sup>126</sup> O termo em alemão é *übersituativ*.

<sup>127</sup> Reichenbach (1999) trabalha com o termo *zumuten* que é de difícil tradução. Optei por incumbir e exigir, pois frente à uma incumbência ou exigência, a pessoa *assume* um compromisso. Interessante que Gadamer (1990) também utiliza o mesmo termo para explicar o que considera *Bildung*, quando ele diz que ela é o distanciamento do imediato, da gula, da necessidade pessoal e do interesse privado e a incumbência (*Zumutung*) do comum (geral ou universal). Ou seja, a pessoa formada deve *assumir* o comum/universal – Gadamer - ou assumir a autonomia - Reichenbach.

<sup>128</sup> Reichenbach (1999) refere-se ao fato de que no âmbito jurídico incumbe-se à autonomia ao sujeito e o mesmo é responsabilizado pelos seus atos (deveres, responsabilidade e culpa são os termos jurídicos), mas nem sempre há uma correspondência intrasubjetiva dessa autonomia, que, numa educação contemporânea e, menos audaciosa que a moderna, seria então uma exigência que se faz com relação ao sujeito. Flickinger (2005) analisa diferentes dimensões da maioria: a jurídica, a ético-social e a maioria política. Referente à maioria jurídica, o autor a define como qualificação objetivo-legal ou estado jurídico de pessoa de direito para que seja possível uma estrutura social estável. Se essa fosse a única autonomia a se aspirar, a educação seria meramente “o ensino do uso adequado dos instrumentos que o direito nos coloca à disposição, a fim de cada um realizar seus interesses dentro do espaço legal” (FLICKINGER, 2005, p. 55). Os hábitos legalistas que advêm daí não consideram valores ético-morais. É o que se percebe observando a política brasileira, onde os deputados mesmos definem um aumento salarial de 70%, contrariando qualquer postura ético-moral e justificando-se com apoio na lei que assim o permite. Na visão do autor, a ultrapassagem da autonomia centrada no indivíduo é o cerne ético-social inerente à idéia de maioria que se constitui e constrói no âmbito social, sendo que essa deveria ser o objetivo da formação humana. Esse processo se dá na base do reconhecimento, em que a liberdade singular reconhece a liberdade dos outros. A tese do reconhecimento é baseada na filosofia hegeliana e é retomada por Axel Honneth (2003) em sua tese de livre docência intitulada de *Luta pelo reconhecimento*: “Não é o possibilitar a liberdade moral sob leis igualitárias o ponto de referência decisivo e normativo para Honneth, mas o possibilitar social da liberdade ética de uma auto-relação bem sucedida. E essa é pensada como resultado de uma relação cooperativa, a qual torna a auto-realização de qualquer um, dependente da avaliação recíproca de todos os outros” (HABERMAS, 2009, p.5). A maioria política, retornando às três dimensões analisadas por Flickinger (2005), constitui o espaço político público de debates, o qual, na visão do autor, está diminuindo. Como perspectiva o autor atribui a responsabilidade por uma educação que vise a todas as dimensões descritas da autonomia à sociedade como um todo, penetrando em todas as esferas de atividade. Penso ser importante ressaltar neste ponto, que se a educação que se propõe facilitar (ou seja, qual verbo se use) a autonomia, os exemplos que se testemunham na família, na escola e na esfera pública são de extrema importância na formação.

intersubjetiva à pessoa. Interpreto a tese de Reichenbach, quanto à autonomia, como se fosse um acordo, um contrato feito em educação, onde se assume a autonomia como uma condição social.

Com relação à liberdade, também seria objetivo da educação que a pessoa pudesse assumir a incumbência da liberdade, quando a situação o assim exige. Liberdade assim existe apenas em seu uso, mas não como uma característica de uma pessoa madura, formada ou maior. O sujeito que pratica liberdade se experiencia como incompetente e diletante, mas ele tenta e se experimenta a partir de sua não-soberania.

Como então se autodeterminar e sobreviver nesse contexto de insegurança? Reichenbach (1999, p. 364) sugere:

O homem da modernidade tardia<sup>129</sup> não dispõe de critérios válidos sobresituacionais, para se fixar numa determinada interpretação, mas ele tem uma história – cuja significação ele não possui -, mas que forma o material, a partir do qual ele pode chegar a decisões não arbitrárias de modo autonarrativo, das quais ele apenas sabe que futuramente pode se arrepender das mesmas.

O que propõe Reichenbach são conceitos mais modestos de liberdade e autonomia, referentes à teoria da *Bildung*. Não é uma solução, porque segundo o que interpreto, solução para a antinomia educação *versus* liberdade não existe, mas é uma forma de lidar com esse dilema.

A questão pela relação entre formação e liberdade – uma formação que leve à liberdade - é referida com duas problemáticas fundamentais: se liberdade pode ser um *telos* para a educação e se há como ser esse um *telos* universal, no sentido de construir-se uma teoria universal de formação. Se a liberdade também for considerada uma grande narrativa – uma grande mentira -, a dos homens sendo autônomos e livres, será que ela pode ser omitida das futuras gerações, porque não se achou solução para as antinomias da educação até agora? Também é preciso considerar de que liberdade está se falando, porque é diferente falar de homens autônomos e de homens livres. Talvez os homens até possam tomar decisões autônomas mesmo dentro das contingências que vivenciam, que contrariam o que está posto, mas com um preço a pagar por isso.

---

<sup>129</sup> Em sua tese, Reichenbach (1999) utiliza o conceito de modernidade tardia para se referir à época atual.

Para Uljens (2002), há várias liberdades, a liberdade do querer, da fala, das amarras da natureza e da religião. Especificamente, com relação à educação, a primeira forma de liberdade é a habilidade humana de aprender ou mudar através da experiência. A segunda forma de liberdade consiste no paradoxo da iniciação cultural, que sem educação o sujeito não pode chegar à autonomia<sup>130</sup>. O autor diz que as narrativas do esclarecimento, como a de uma essência de natureza humana, do espírito coletivo hegeliano que se desenvolve progressivamente a si mesmo, do sujeito kantiano transcendental, do homem superior à natureza constituem um peso sob o qual a nossa responsabilidade de manter as formas complexas nos quais as liberdades pelas quais temos lutado ainda necessitam ser trabalhadas.

Então, talvez seja preciso colocar a problemática à tona para os educandos. Mostrar para que possam reconhecer os limites que se impuseram, a vergonha pelo próprio diletantismo, o que a história tem a ensinar, para que cada um decida se considera o conto da liberdade um conto de fadas ou algo pelo que vale a pena investir esforços?

Uljens (2002, p. 360), ao analisar até onde pode haver uma teoria universal de educação, responde: “Acredito que devemos construir teorias como se elas fossem culturalmente transcendentais mesmo que saibamos que essas teorias são conectadas a tradições culturais específicas”. O autor explica que a Educação possa existir como uma disciplina fundamental para todas as disciplinas pedagógicas especializadas e, ao mesmo tempo, ser uma especialidade que enfoca

---

<sup>130</sup> Na sua argumentação, Uljens (2002) aplica dois conceitos: o dos esforços conscientes do próprio indivíduo para aprender (*Bildsamkeit*, um conceito de Herbart\*) e a provocação para que o indivíduo se engaje num processo autotranscendente, de aprendizagem (*Aufforderung*). A relação desses dois conceitos constitui um paradoxo educacional, que se refere à questão da subjetividade e da intersubjetividade. O autor explica que do ponto de vista do sujeito transcendental kantiano, não haveria necessidade da provocação para o sujeito chegar à liberdade. No entanto, Uljens (2002) faz saber que Fichte, Hegel e Herbart criticavam essa forma de ver a subjetividade. A *Bildsamkeit* seria uma saída, ao transformar liberdade transcendental em uma liberdade mediada através da intersubjetividade, relacionado ao conceito do reconhecimento (*Anerkennung*), pois liberdade existe na comunhão com outros.

\*Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e psicólogo, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica, foi aluno de Johann Fichte.

Kant (1803) em seu ensaio *Sobre pedagogia (Über Pädagogik)* diz que “O homem somente pode se tornar homem através da educação. Ele não é nada além daquilo que a educação faz dele. É preciso notar, que o homem é educado por homens, os quais também foram educados” [tradução nossa]. No entanto, essa educação serviria para limitar a liberdade, através da instrução, no sentido de que “Com eles (os homens) não há essa inclinação nobre à liberdade, como Rousseau e outros pensam, mas uma certa rudeza, na qual, por assim dizer, o animal de sua humanidade ainda não se desenvolveu. É por isso, que desde já, o homem precisa ser acostumado, a seguir as normas de sua razão [...] O homem devido à sua inclinação para a liberdade precisa de um polimento de sua rudeza; o animal não, por causa de seu instinto [...]”. A intersubjetividade aqui se limita à instrução para que o homem possa seguir sua própria razão.

primeiramente um nível ontológico de análise para responder a questões fundamentais.

A história da *Bildung* tem duas faces na visão de Biesta (2002), além da educacional há a política, em que o sujeito através da sua autonomia racional idealizada inicialmente por Kant assumiria seu papel na sociedade civil emergente como alguém que pode pensar por si mesmo. Faz-se necessária, nesse ponto, uma breve incursão na questão do poder e do conhecimento. A tradição moderna prevê uma divisão entre conhecimento e poder, no sentido de conhecimento, para além de iluminar as estruturas do poder também poder combater suas dinâmicas. No entanto, com Latour e Foucault chegou o fim do estilo crítico da tradição moderna onde conhecimento opera contra o poder. Ao invés disso, sempre se opera num campo de constelações de poder/conhecimento, num campo de redes mais fracas e mais fortes (BIESTA, 2002). *Bildung* num mundo pós-moderno sugere a compreensão desse mundo e de como a idéia de universalidade pode ser entendida nesse contexto.

Masschelein (2004) investe esforços exatamente para trabalhar a tensão moderna entre crítica e autonomia, considerando que ambas se tornaram “lugares comuns” (p.352), tendo sido trivializadas. Motivando a discussão sobre como conceber uma teoria crítica para a educação hoje, o autor parte da estrutura foucaultiana dentro da qual o sujeito autônomo, crítico e auto-reflexivo não representa um princípio último, mas uma forma específica de subjetivação que sustenta as formas existentes de poder, tendo se tornado “um *modus operandi* fundamental na ordem existente” (p. 351). Nesse sentido, uma nova teoria crítica educacional problematizaria as interdependências e interconectividades entre processos educacionais e processos de poder. Evidenciaria como o nascimento do sujeito moderno a partir dos conceitos de autonomia, educação crítica e emancipação, etc. é acoplado ao governo através da individualização. Mostraria que há uma estrutura de assunções *a priori*, dentro das quais o sujeito se torna autônomo, autodeterminado, etc. Para Masschelein (2004), é preciso descrever e questionar os efeitos da relação entre educação e poder e isso seria possível através do distanciamento. Esse distanciamento seria manter-se aberto a experiências que possibilitem uma reversão dos atuais processos de subjetivação, para que novas relações com o eu e com os outros possam surgir. Essa liberdade, emancipação ou autonomia não é aquela clássica, mas seria uma atitude de tomar o

distanciamento, não a partir de um ponto externo ou como reconstrução histórica, mas a partir de dentro.

A análise dos pontos de vista elencados nesse capítulo com suas respectivas argumentações é uma idéia do quanto a questão da liberdade está presente na contemporaneidade. Procurei através dos escritos de Horkheimer e Adorno estabelecer uma ligação com pensadores que vivenciaram a efervescência dos acontecimentos do século XX, e optei por incluir Lyotard nas análises por considerar que ele representa uma forte oposição ao ideário da *Bildung* e seu teor de emancipação. Os autores mais contemporâneos enriquecem o debate à luz dos eventos do novo milênio.

## EPÍLOGO

A educação é contação de histórias  
Nunca é acaso

A relevância de se pesquisar em 2010 sobre *Bildung* do século XVIII não se explica apenas pelo fato de constituir um conceito humanístico-guia como disse Gadamer (1990), ou seja, pela sua importância per si como ideal que foi pensado numa época histórica de muita efervescência, onde idéias como as da Revolução Francesa procuravam se firmar para a afirmação da burguesia que ali se alicerçava nos moldes modernos. O que faz com que a problematização da *Bildung* seja relevante hoje é o fato de muitas das teorias em educação se utilizarem dela ou se apoiarem nela. Algumas vezes, não são nem as teorias, mas a prática da educação contemporânea que também faz uso do conteúdo teórico da *Bildung*, nem que seja no marketing na época de matrículas para captação e fidelização de alunos.

O principal conteúdo da *Bildung* do qual há apropriação, de uma forma ou outra, é o que faz menção ao ser humano autodeterminado, autônomo e livre: livre para pensar, para pensar uma vida melhor, um mundo melhor. Esse ser humano que sabe se posicionar frente ao mundo de forma crítica, que se torna um cidadão pensante, a partir de suas próprias idéias é o que aparece como objetivo da educação.

Conseguir compreender o que a *Bildung* da época do idealismo propôs implica estudar outros campos, que não apenas aquele que delimitamos e denominamos como educação. É preciso mergulhar de alguma forma na memória e no passado, tentar refletir criticamente sobre isso, para ter noção dos movimentos históricos que se sucederam. No caso desta tese, foi o esforço que empreendi ao tentar visualizar os eventos que sacudiram a humanidade e, ao mesmo tempo,

intentar compreender como esses eventos se relacionavam. Também senti como importante compreender os nexos que a partir daí surgiram: que idéias movimentaram a humanidade que se refletiram na *Bildung*.

Nesta tese analisei a *Bildung* clássica, do século XVIII, a etimologia do termo *Bildung*, que vem de mais longe, e os desdobramentos advindos a partir dos ideais cunhados naquela época. Segui com diagnósticos da época atual e analisei como o que acontece afeta o ideário da formação ou causa a ausência de ideários. Para isso, foi fundamental ter noção dos conceitos de modernidade e pós-modernidade, pois a partir deles, e do que implicam o sujeito, a *Bildung* foi criticada, alienada, esvaziada ou ressignificada, dependendo de cada autor e de sua linha argumentativa.

Dar-me conta que estamos vivendo numa crise, desencadeou uma reflexão sobre o significado do conceito de razão, como filosoficamente se lidou com seus paradoxos históricos. Analisar a *Bildung* e a formação não pode se furtar dessa compreensão, para não correr o risco da superficialidade, de interpretação ingênua e compreensão equivocada.

Toda essa trajetória que perfiz, necessária, em última análise para meu próprio entendimento, levou-me a perceber que há um campo importante para problematização referente à promessa de emancipação do ser humano pela educação<sup>131</sup>. Eu mesma, como referi na Introdução, tenho minhas raízes na crença de uma superrazão, da autonomia, de que somos livres a partir de nossas idéias e que isso pode ser no mínimo, potencializado pela educação. Minhas certezas, ao longo da tese, ruíram e vieram por terra. Percebi que há muito mais incertezas e se há certezas, não sei mais; mas, também me tranquilizei por perceber como as antinomias fazem parte da vida e da educação, e que, portanto, não é necessário sempre estar seguro de si ou apresentar certezas ou respostas.

É o que Reichenbach (1999) sugere com relação à educação: que assumamos nosso sujeito diletante, nossas inseguranças e nossas vergonhas de não sabermos, de não termos certeza, de não sermos infalíveis e perfeitos. Ele vai longe, ao sugerir que, para mantermos a coerência, o caminho seria de uma educação ateológica e que a autonomia é algo que a pessoa saberá que se espera dela, um compromisso que ela vá assumir. Na idéia de liberdade defendida pelo

---

<sup>131</sup> Devido à necessidade de realizar a trajetória descrita para minha própria compreensão do tema, esta tese não apresenta prólogo, apenas epílogo.

autor, ele a considera desejada pela formação não como competência a ser alcançada, mas como status de exigência, frente a um sujeito diletante, o qual consegue se indignar frente ao mundo procurando a transformação. Não sei se uma educação ateleológica pode ser o suficiente, pois parece muito pouco ou nada. Educar é assumir compromissos.

Será que o ser humano pode viver sem meta narrativas ou as necessita pelo menos em alguma fase de sua formação? Vejamos as crianças: algumas certezas é preciso passar para elas, senão, a humanidade talvez sucumba à insegurança de não haver grandes narrativas<sup>132</sup>. Nesse sentido, será que nada une os homens de forma *übersituativ*, termo utilizado por Reichenbach (1999)? Será que a universalidade está mesmo condenada<sup>133</sup>? Ou, perguntando de outro modo: será que podemos privar os educandos dos grandes ideais passados da humanidade? E a isso é preciso responder e o faço do meu modo: é importante que a educação conte a(s) história(s) da humanidade, seus ideais e seus fracassos, suas certezas e incertezas, suas antinomias, para que cada um possa decidir no que quer seguir. Será que essa seria a educação emancipadora?

De qualquer maneira, acreditar em liberdade através da educação, fundamento para uma sociedade democrática, ou atribuir às estruturas de poder e contingências a impossibilidade de concretização da liberdade; essa discussão clama por conhecer-se o que poderíamos chamar de a história da formação a partir da *Bildung*. Poderíamos ir mais longe ao conhecer os movimentos educacionais a partir da *Paidéia* e da antigüidade como um todo, pois os esforços pedagógicos no sentido de um sujeito que pensa, decide e age livremente são históricos. É o que penso ser importante para a educação, ela necessita compreender sua historicidade, suas motivações e seus paradoxos.

Acreditar que a emancipação seja possível através da educação ou não acreditar, haverão argumentos para ambas as posições. Dizer que não é possível, é,

---

<sup>132</sup> Os grandes mitos, fábulas e metáforas fazem parte da educação há muito tempo.

<sup>133</sup> Os Direitos Humanos assumem um tipo de universalidade. Habermas (1997, p. 109), numa entrevista, foi questionado quanto à pretensão universalista dos direitos humanos e como o consenso valorativo fundamental possa ocorrer na realidade, ao que ele respondeu: “Los derechos del hombre se deben también a una reflexividad, que es la que nos permite distanciarnos un paso de nuestras propias tradiciones y aprender a entender al prójimo desde la propia perspectiva de este [...] las diversas ideas y convicciones morales reposan en, o provienen en última instancia de, las comunes experiencias de vulneración de la integridad y de negación del reconocimiento, es decir, de experiencias muy elementales en el trato humano, que cabe hacer en cualquier familia medianamente normal.”

insuficiente. Explico: Assumir que o que denominamos de autonomia ocorre dentro das estruturas de poder e faz parte das mesmas para se constituírem nos coloca em uma via de mão única. Significa uma supervalorização do poder. Para imaginarmos qualquer possibilidade diferente de organização social e pessoal, é preciso liberdade, nem que seja, liberdade de imaginação e criação para concebermos algo. Porque se não concebermos algo, realmente, tudo girará em torno da sobrevivência, desde os primórdios dos tempos até hoje.

A formação dos formadores não se pode furtar do conhecimento e da problematização das questões que envolvem, em última análise, a *Bildung*, a forma de como a subjetivação ocorreu e foi pensada ao longo dos tempos, que influências ela sofre e as relações entre poder e educação. Senti falta em minha própria história formativa, ao longo inclusive do Mestrado e Doutorado, de ter estado mais em contato com essas problemáticas que chamo de essenciais, pois considero que elas constituem importantes pontos de reflexão – fundamentos - para o que está se vivendo, idealizando e objetivando em educação. Falar em liberdade através da educação, em tornar o indivíduo pessoa através da educação, desabrochar as potencialidades humanas ou tantas outras formulações que se têm dado à educação não se pode privar ao menos da noção dessas discussões.

Percebi, ao longo de minha trajetória profissional de educação em saúde, como os sujeitos estão tangenciados quanto a sua formação. Essa privação de educação, desertificação formativa, ocorre desde um nível fundamental, que é o próprio direito à educação, mas se perpetua no tipo de educação, e aqui me refiro à educação formal, que é ofertada de forma, muitas vezes, monótona, em ambientes deteriorados, com professores cansados ou sem eles, como mera obrigação faz-de-conta do poder público para com o cidadão. Na instituição pública, seja a Unidade Sanitária, seja a escola, o processo de desertificação, contrário ao da formação, acontece também por meio das mensagens inconscientes, como a arquitetura dos locais, sua falta de manutenção e limpeza, o comportamento das pessoas, o valor dado ao lugar e às pessoas. E essa realidade, assim como ela se mostra, assim como as omissões, são o que constitui a política de saúde e de educação. Os inúmeros pacientes que atendi, tanto adultos como criança, os quais foram meus parceiros na educação de sua saúde, traziam o embrutecimento das suas potencialidades formativas, em que tudo estava reduzido à questão da sobrevivência, à prática ou a narrativas já prontas, as quais eles, na maioria das

vezes, não ousavam duvidar. Inúmeras vezes questionei-me quanto ao que considero uma perversidade do sistema que faz as pessoas acreditarem, por falta de educação ou por uma formação que aprisiona, que não há outros modos de contar a história de suas vidas, de viverem as suas vidas, de escreverem a sua própria história. Tirar a esperança de que possa haver uma outra possibilidade, outros caminhos, considero uma coerção. Para ser mais clara exemplifico: quanto à questão da pessoa ter uma boa saúde bucal, a crença que ainda prevalece na população com a qual trabalho é de que a doença cárie seja “o mal necessário” que tomará seu curso independentemente de qualquer esforço e “extração o melhor caminho para sanar esse problema”. Essa crença é reforçada pelo sistema e muitos dos profissionais, portanto, se propaga de forma educativa, no sentido de que alguém com mais conhecimento – uma autoridade / um professor - passa essa concepção. Então, se essa é a crença hegemônica que o próprio sistema alimenta e se a educação é limitadora nesse sentido, fica muito difícil a contação de outra história. Porque o diferente do que é apresentado, aparece como alienado. É o risco que se corre.

Percebi ao longo do tempo que para a formação não ser restritiva, aquela que não mostra que há outras possibilidades de pensar, o que poderíamos chamar de liberdade de forma simplificada, é preciso muita dedicação, seriedade e esforço. Mas também são imprescindíveis exemplos e riqueza de experiências. A estreiteza já diagnosticada por Schiller há mais de duzentos anos, ou seja, sem ter estado em contato com pessoas diferentes e a diversidade que o mundo oferece em termos de arte, história e cultura, fica mais difícil dar vãos a imaginação. Não impossível, mas mais difícil, pois é mais fácil se conformar, quando não se conhece outras coisas. É difícil imaginar uma formação sem esses requisitos.

Penso que a formação não pode abrir mão de contar as grandes histórias, mas dentro da problematização que aqui tentei ao menos indicar parcialmente na tese. Não procurei fazer um inventário sobre liberdade na tese, mas sim, compreender como e se é possível pensar formação com vistas à liberdade do sujeito e tendo consciência da complexidade do conceito de liberdade. Não contar essas histórias, sim, penso que possa ser considerado uma coerção. E penso que essas discussões não podem também ser privilégio dos professores, mas também precisam ser apresentadas aos educandos.

Há muito o que se pesquisar nesse campo, porque são inúmeros os desdobramentos que podem ser feitos. Importante é ter consciência das relações que foram explicitadas e que privar o sujeito, formador ou formando, desses problemas, seria uma meta omissão.

Retornando aos teóricos da *Bildung*, as afirmações schillerianas que através da beleza – arte - se chega à liberdade e que pelo impulso lúdico o homem atinge o ideal de beleza, evocam ainda hoje o direito à educação como multiplicidade de situações, como queria Humboldt, para que o deserto formativo não aniquile as possibilidades de criação e os momentos de liberdade. A confiança que se depositava na educação do homem – nos tempos da *Bildung* do idealismo – não se têm mais. À educação não pode ser inculcada a responsabilidade por sanar os males do mundo. No entanto, a grandiosidade dos ideais formativos do século XVIII passava do nível individual para se fundir na idéia de humanidade. Resta a questão se essa realmente seja uma meta narrativa condenada, ou se sonhos formativos, talvez de outra natureza, talvez mais plurais ou locais, podem assumir seu lugar. Será que a educação pode existir como possibilidade de fazer parte da pluralidade universal da humanidade? Talvez inúmeras pequenas narrativas sejam mesmo o que caracteriza a humanidade na pós-modernidade, e perceber como essas podem dar a textura à educação?

As pesquisas dos estudiosos da *Bildung*, entre os quais Reichenbach e sua tese do sujeito diletante em prol de um ethos de transformação, Uijens e as teorias culturalmente transcendentais, Masschelein e o distanciamento entre educação e poder para que seja possível questionar os efeitos de sua relação, entre outros, apontam para um horizonte o qual não foi possível abandonar: o da discussão da problemática entre educação e liberdade.

De volta à educação brasileira, há problemas urgentes de primeiro plano a serem resolvidos. A falta de qualidade e equidade<sup>134</sup> com suas conseqüências na estrutura cognitiva dos educandos pode dificultar e impossibilitar a riqueza formativa. Não se pode perder de vista além do acesso e das questões de qualidade e equidade na educação, aquilo que se objetiva com a educação, e isso constitui as

---

<sup>134</sup> Como equidade em educação compreende-se a distribuição das oportunidades educacionais e a qualidade da educação é medida de acordo com padrões e critérios definidos a partir do contexto social, das necessidades e dos objetivos (INEP, 2011). Qualidade e equidade em educação são condições que ajudam o aluno a desenvolver suas potencialidades, o que inclui uma boa infraestrutura, acesso à tecnologia entre outros tantos requisitos.

políticas da educação. A *paidéia* e a *Bildung* tinham um ideal de homem que era o núcleo de suas pretensões formativas e que hoje não se sustenta mais. A autonomia se fortalece em articulação com o contexto e o tempo, sendo isso a reformulação da educação. É por isso que penso que a liberdade, como construção, deve ser exercitada e provocada. Não há garantias de resultado na educação, mas ignorar o ideal da liberdade parece-me excesso de cautela e realismo. Dentro do reconhecimento das antinomias, promover o ideal da liberdade pode ser um legado da *Bildung*.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Theorie der Halbbildung**, 1959. Disponível em: <<http://www.erzwiss.unihamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som3/BuG/adorno1959.rtf>> Acesso em 2009.

\_\_\_\_\_. **Negative Dialektik**. Jargon der Eigentlichkeit. Bd.6. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

ARAÚJO, Paulo Roberto Monteiro de. **A contribuição de Charles Taylor à autonomia na Modernidade**. Entrevista IHU-online. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=944&secao=220](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=944&secao=220)> Acesso em nov.2010.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Org. Antônio Abranches. Traduzido por Helena Marins e outros. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n.126, p.1-13, set./dez. 2005.

BAUER, Walter. Introduction. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 133-7, 2003a.

\_\_\_\_\_. On the Relevance of Bildung for Democracy. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 133-7, 2003b.

BIESTA, Gert. How general can *Bildung* be? Reflections on the future of a modern educational ideal. **Journal of Philosophy of Education**, vol. 36, n. 3, p. 377-90, 2002.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Paidéia e humanitas* enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, A.C.; DALBOSCO, C.A., MÜHL, E.H. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

CANDIOTTO, César. **A subjetivação ética como desgoverno biopolítico da vida humana.** Entrevista IHU-online. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3520&secao=344&limitstart=1](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3520&secao=344&limitstart=1)> Acesso em 03 out. 2010.

CARDOSO JR., Hélio Rebello; NALDINHO, Thiago Canonenco. **A amizade para Foucault:** resistências criativas face ao biopoder. Texto originalmente publicado em: Fractal: Revista de Psicologia, Niterói, v.21, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art20.pdf> > Acesso em: 01. jan 2010.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação:** racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica:** cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

\_\_\_\_\_; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

**DECLARAÇÃO DE BOLONHA.** 1999. Disponível em: <[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/03F66B88-FB08-41E2-8532-982517E8538B/380/Declaracao\\_Bolonha\\_portugues1.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/03F66B88-FB08-41E2-8532-982517E8538B/380/Declaracao_Bolonha_portugues1.pdf)> Acesso em nov. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

FLICKINGER, Hans-Georg. O Estado Liberal e a Educação Superior. In: ULLMANN, Reinhold Aloysio (Org.). **Consecratio mundi:** consagração do mundo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

\_\_\_\_\_. Dimensões da maioridade e a educação. In: DALBOSCO, Cláudio Almir, FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Educação e maioridade:** dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da UPF, 2005.

\_\_\_\_\_. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: CENCI, A.C.; DALBOSCO, Cláudio Almir., MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação:** racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Autonomia e reconhecimento:** dois conceitos-chave na formação. 2010. Trabalho apresentado ao Simpósio Internacional Filosofia e Educação: novas visões de homem e de mundo, Porto Alegre, 2 e 3 set. 2010. Texto digitado.

FORNECK, Hermann J. **Moderne und Bildung.** Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FRIDMAN, L.C. Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 1, n. 2, p. 353-75, jul/out. 1999.

FUCHS, Monika E.; MANN, Christine. Bildung zwischen Universalität und Partikularität – ein Problemaufriss. In: BOHLKEN, Eike; PEETZ, Siegbert (Edit.). **Bildung – Subjekt – Ethik**. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: WBG, 2007.

GADAMER, Hans Georg. **Wahrheit und Methode I**. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Auflage. Tübingen: Mohr (Paul Siebeck), 1990.

\_\_\_\_\_. Im Alter wacht die Kindheit auf. **Die Zeit**, 13. Auflage, 26 mar. 1993. Disponível em: < <http://www.zeit.de/1993/13/im-alter-wacht-die-kindheit-auf>> Acesso em dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método**. Traços de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Rev. da tradução de Ênio Paulo Giachini. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

GROSS, Renato. **A paidéia como Bildung**: a trajetória do conceito grego à modernidade. 2005. 137p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: D. Quixote, 1990.

\_\_\_\_\_. **Mas allá del Estado nacional**. Madrid: Trotta, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho, amor e reconhecimento. **Die Zeit**, 16.07.2009, n.30. Traduzido por Andrea Dorothee Stephan Möllmann. Aceito para publicação, Educação e Filosofia, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8ª ed. RJ: DP&A, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Discursos sobre Educação**. Tradução e apresentação de Ermelinda Fernandes. Lisboa: Ed. Colibri, 1994.

\_\_\_\_\_. **Werke in 20 Bd.** 4. Nürnberger und Heidelberger Schriften: 1808-1817. II. Gymnasialreden. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

HERMANN, Nadja Prestes. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

\_\_\_\_\_. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, vol.29, n.129, p. 15-32, jan./abr.2008.

\_\_\_\_\_. À procura de vestígios da formação. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação e Experiência. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M.; ROSSATTO, Noeli Dutra (Org.). **Diferença, Cultura e Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. v. 1.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crítica del agravio moral**: patologías de la sociedad contemporánea. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

HORKHEIMER, Max. **Gesammelte Schriften**. Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1985. Band 7.

\_\_\_\_\_. **Gesammelte Schriften**. Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1985. Band 8.

\_\_\_\_\_. **Gesammelte Schriften**. Dialektik der Aufklärung und Schriften 1940-1950. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1987. Band 5.

HOYER, Timo. Maioridade como objetivo da educação: esboço acerca da história de um problema. In: DALBOSCO, Cláudio Almir, FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Educação e maioridade**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da UPF, 2005.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Werke in fünf Bänden**. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980.

HUSSERL, Edmund. **Philosophie als strenge Wissenschaft**. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1965.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm> > Acesso em set. 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é o PISA?** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/oquee.htm> > Acesso em dez.2010.

\_\_\_\_\_. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=31674&te2=38719&te3=32169&te4=31107&te5=32184&te6=147182>> Acesso em jan. 2011.

IRMEN, Friedrich. **Langenscheidts Taschenwörterbuch**. Berlim, Munique, Viena, Zurique: Langenscheidt, 1988.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KANT, Immanuel. **Ausgewählte kleine Schriften**. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1969.

\_\_\_\_\_. **Resposta à pergunta: “O que é Iluminismo?”** Traduzido por Artur Morão. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)> Acesso em out. 2010.

\_\_\_\_\_. Über Pädagogik (1803). Disponível em: < <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPHILOSOPHIE/Kant-Ueber-Paedagogik.shtml>> Acesso em: dez. 2010.

KESSELRING, Thomas. Universidade, economia e sociedade: notas sobre o desenvolvimento atual das universidades européias. **Chronos**, vol. 34, n. 1, p. 15-29, 2007.

KLAFKI, Wolfgang. **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik**. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.

KOLLER, Hans-Christoph. *Bildung* and Radical Plurality: towards a redefinition of *Bildung* with reference to J.F. Lyotard. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 155-65, 2003.

LEE, Jin-Woo. Hannah Arendt und die Grenze der politischen Freiheit. **Synthesis Philosophica**, v. 42, n. 2, p. 327-38, 2006.

LOVLIE, Lars; STANDISH, Paul. Introduction: *Bildung* and the idea of a liberal education. In: **Journal of Philosophy of Education**, vol. 36, n. 3, p. 317-340, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, Cláudio Almir, TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Org.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MAROTZKI, Winfried. *Bildung*, Subjectivity and New Information Technologies. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 227-39, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; RICKEN, Norbert. Do we (still) need the concept of *Bildung*? **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 139-54, 2003.

MASSCHELEIN, Jan. How to conceive of critical educational theory today? **Journal of Philosophy of Education**, vol. 38, n. 3, p. 351-67, 2004.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. Aprender a viver: filosofia para novos tempos. **Crítica**, 2007. FERRY, Luc. Aprender a viver: filosofia para novos tempos. Trad. Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 302p. Resenha.

MÖLLMANN, Ibanor. **Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul**. 2010. 134p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

NORDENBO, Sven Erik. *Bildung* and the thinking of *Bildung*. **Journal of Philosophy of Education**, vol. 36, n. 3, p. 341-52, 2002.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Identitätsbildung in Zeiten raschen Wandels und normativer Vielfalt. In: BOHLKEN, Eike; PEETZ, Siegbert (Edit.). **Bildung – Subjekt – Ethik**. Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie. Darmstadt: WBG, 2007.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. In: **ANPED**, 33ª Reunião, GT 17, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em dez 2010.

PAVIANI, Jayme. A Paidéia grega e a educação atual. In: CENCI, Angelo Vitorio; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

PEUKERT, Helmut. Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: MEYER, A. Meinert; REINARTZ, Andrea (Hrsg.): **Bildungsdidaktik**. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 1998, s. 17-29. Disponível em: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som3/BuG/peukert1998.pdf> Acesso em: dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Beyond the present state of affairs: *Bildung* and the search for orientation in rapidly transforming societies. **Journal of Philosophy of Education**, vol. 36, n. 3, p. 421-35, 2002.

PICÓ, Josep (Org.). **Modernidad y postmodernidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

REICHENBACH, Roland. **Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt: Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne**. 1999. 500p. Habilitationsschrift, Philosophische Fakultät der Universität Freiburg, Schweiz, 24.09.1999.

\_\_\_\_\_. **Die Ironie der politischen Bildung** – Ironie als Ziel politischer Bildung. In REICHENBACH, Roland; OSER, Fritz (Hrsg.). *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg/CH; Universitätsverlag, S. 118-130. 2000 Disponível em: < <http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/seminare/032-Bildung-Politik-Wien/texte/006-Reichenbach-Ironie-Politik.pdf> > Acesso em nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Beyond Sovereignty: The twofold subversion of *Bildung*. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 201-9, 2003.

ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da *paidéia* grega. In: CENCI, Angelo Vitória; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

RÖHRS, Hermann. **Allgemeine Erziehungswissenschaft**. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden. Bd. I. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.

RUHLOFF, Jörg. **Ist Bildung noch aktuell?** In: KDStV Bergisch Thuringia, 2002, Wuppertal. Disponível em: < <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/wint2-3/ruhloff2002.doc> > Acesso em: nov. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHÄFER, Alfred. Imaginary horizons of educational theory. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 189-99, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen**. Disponível em: < <http://www.dreigliederung.de/essays/1795-06-001.html> > Acesso em: set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade**: introdução e notas de Anatol Rosenfeld. 2ª ed. São Paulo: EPU, 1992.

SCHIPPLING, Anne. Die Theorie der Vernunft in der Negativen Dialektik Von Theodor W. Adorno und philosophische Bildung in der postmodernen Gesellschaft. **Synthesis Philosophica**, v. 41, p. 19-32, I/2006.

SCHMIED-KOWARZIK, W. Hegel e a pedagogia. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans Georg (Org.). **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

SCHNEEWIND, Jerome B. **A invenção da autonomia**. Uma história da filosofia moral moderna. Trad. Magda França Lopes. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

SEUBOLD, Günter. Der Blick durch das Fenster. Die Bedeutung der ästhetischen Rationalität bei der Bildung der europäischen neuzeitlichen Weltanschauung. **Idee**, vol. 62/63, p. 115-125, 2006. Disponível em: <<http://siba2.unile.it/ese/issues/2/675/Idееv62-63p115.pdf>> Acesso em: out. 2009.

STANDISH, Paul. Preface. In: **Journal of Philosophy of Education**, vol. 36, n. 3, p. iii-iv, 2002.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, 1953. p. 3-12. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>> Acesso em: nov. 2010.

TREVISAN, Luiz Amarildo. **Filosofia da Educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Estetização da política vs. formação da opinião pública: uma aporia da razão comunicacional. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 2, v.62, p. 299-312, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. In: **ANPED**, 32ª Reunião, GT 17, 2009, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em dez 2010.

ULJENS, Michael. The Idea of a Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project? **Journal of Philosophy of Education**, v.36, n. 3, 2002.

VON HENTIG, Hartmut. Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? **Zeitschrift für Pädagogik**, v. 55, nº 4, p. 509-527, Jul/Ago 2009.

WEISCHEDEL, Wilhelm. **Die philosophische Hintertreppe**. Die grossen Philosophen in Alltag und Denken. München: DTV, 2006.

WELSCH, Wolfgang. **Unsere postmoderne Moderne**. 4. Aufl. Berlin: Akademie Verlag, 1993.

\_\_\_\_\_. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Trad. Álvaro Valls. **Porto Alegre**, Porto Alegre, v.6, n.9, p. 7-22, maio 1995.

WIMMER, Michael. Ruins of *Bildung* in a Knowledge Society. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 167-87, 2003.

WULF, Christoph. Perfecting the individual. **Educational Philosophy and Theory**, vol. 35, n. 2, p. 241-49, 2003.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

**M726I** Möllmann, Andrea Dorothee Stephan  
O legado da *Bildung* / Andrea Dorothee Stephan  
Möllmann. – Porto Alegre, 2010.  
87f.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul, 2010.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann.

1. Educação: Formação. 2. Bildung. 3. Escola de  
Frankfurt. 4. Liberdade. I. Hermann, Nadja. II. Título.

**CDU 37.01**

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Fabiana Dupont CRB10/1208