

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CANTO EDUCATIVO DAS SEREIAS:
FORMAÇÃO E PLURALIDADE DE PERSPECTIVAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maiane Liana Hatschbach Ourique

Santa Maria, RS, Brasil

2007

O CANTO EDUCATIVO DAS SEREIAS: FORMAÇÃO E PLURALIDADE DE PERSPECTIVAS

por

Maiane Liana Hatschbach Ourique

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Política e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O CANTO EDUCATIVO DAS SEREIAS:
FORMAÇÃO E PLURALIDADE DE PERSPECTIVAS**

elaborada por
Maiane Liana Hatschbach Ourique

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr: (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Claudio Almir Dalbosco, Dr: (UPF)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra: (UFSM)

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra: (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 13 de abril de 2007.

AGRADECIMENTOS

Neste importante momento de minha formação, agradeço...

... ao professor Amarildo Luiz Trevisan, por me ensinar a subir nos ombros dos gigantes para vislumbrar um horizonte mais amplo, cultivando sempre a humildade e o amor à filosofia. ... enfim, pela confiança...

... aos professores Claudio Almir Dalbosco, Elisete Medianeira Tomazetti e Cláudia Ribeiro Bellochio, por me ensinarem que a abnegação faz parte do processo de formação humana. ... ainda, pelas valorosas contribuições na avaliação da pesquisa...

... aos participantes do Grupo de Pesquisa “Formação Cultural, Hermenêutica e Educação”, especialmente aos colegas de curso Cristiane Ludwig, Irene Monica Knap e Maurício Cristiano de Azevedo, por me ensinarem o valor da construção dialógica do conhecimento...

... à minha família, por me ensinar que uma viagem formativa adquire sentido quando as conquistas de um traz alegrias a todos...

... ao Chrystoffer, por me ensinar o significado da alteridade...

... ao João Luis, por me ensinar a limiaridade da relação com o outro, a acreditar num projeto. ... enfim, pela constante e inspiradora presença.



**O canto educativo das sereias:
formação e pluralidade de perspectivas...**

(...) esta condição não deve ser carregada com as cores da totalidade de uma forma de vida reconciliada e projetada no futuro nos moldes de uma utopia; ela contém nada mais, mas também nada menos, do que a caracterização formal de condições necessárias para formas não antecipáveis de uma vida não fracassada. Não temos promessas de tais formas de vida, nem mesmo in abstracto. Delas sabemos apenas que, se pudessem ser realizadas, teriam que ser produzidas por nossa ação conjunta, não isenta de conflitos, mas solidária (HABERMAS, 2002, p. 182).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O CANTO EDUCATIVO DAS SEREIAS: FORMAÇÃO E PLURALIDADE DE PERSPECTIVAS

AUTORA: MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 13 de abril de 2007.

O trabalho discute a relação unidade-pluralidade a partir da proposta formativa da educação. Ao visar um sujeito formador do mundo, a educação preserva em sua prática discursiva forte ligação com o pensamento transcendental. Neste sentido, a escola, lugar por excelência da formação cultural (*Bildung*), perde-se no diagnóstico de crise de sua função. Considerando os novos contornos da razão, adquiridos com a virada lingüística, a pesquisa norteia-se pela seguinte questão: é possível ainda manter o discurso da formação (*Bildung*) no contexto de pluralidade das perspectivas contemporâneas que perpassam a educação? Na tentativa de reintegrar as dimensões prático-moral e estético-expressiva à razão, Habermas acena com o conceito de uma razão incorporada no agir comunicativo. Ao mesmo tempo em que ele não nega as conquistas e o conteúdo normativo moderno, delinea uma razão situada, em que a unidade é a perspectiva de chegada e não uma condição dada de antemão. Com a pragmática da linguagem, os fins pedagógicos relacionam-se diretamente à forma de compreender o conhecimento e o sujeito na educação. A idéia de Habermas de que há uma unidade na pluralidade permite entender o próprio projeto da *Bildung* como plural. Desta forma, retira-se da *Bildung* sua universalidade totalitária para compreendê-la como exercício de pensamento. Por isso, a pesquisa concluiu que não é preciso abandonar a proposta da *Bildung* para compreender as diferentes perspectivas contemporâneas que atravessam a educação. Estas, abrigadas nas diferentes narrativas do cotidiano, contribuem na compreensão do mundo, ligando os elementos circunscritos no processo formativo.

Palavras-chave: formação (*Bildung*); unidade; pluralidade; educação.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O CANTO EDUCATIVO DAS SEREIAS: FORMAÇÃO E PLURALIDADE DE PERSPECTIVAS

(THE EDUCATIVE SIRENS' SONG: FORMATION AND PLURALITY OF PERSPECTIVES)

AUTHOR: MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE

CHAIR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and Local of Defence: Santa Maria, April, 13th, 2007.

This work argues the relation unit-plurality from the formative proposal of the education. The education preserves - when aiming at an individual former of the world – a vigorous relation with the transcendental thinking. So that, the school, place for excellence of the cultural formation (*Bildung*), is lost in the diagnosis of crisis of its function. Considering the new contours of the reason, acquired with the linguistic turn, this research is guided for the following question: it is possible still to keep the speech of the formation (*Bildung*) in the context of plurality of the perspective contemporaries who pass by the education? In the attempt to reintegrate the dimensions practical-moral and aesthetic-expressive with the reason, Habermas waves with the concept of a reason incorporated in communicative act. At the same time where he doesn't deny the conquests and the modern normative content, he delineates a situated reason, where the unit is the perspective of approach and not a condition given beforehand. With the pragmatic of the language, the pedagogical ends to link with the form to comprehend the knowledge and the subject in the education. The Habermas' idea - of that it has a unit in the plurality - allows to understand the own project of the *Bildung* as plural. Thus, the totalitarian universality of the *Bildung* is retired to understand it as thought exercise. Therefore, this research concluded that it's not necessary to abandon the proposal of the *Bildung* to understand the different perspectives contemporaries who cross the education. These perspectives, sheltered in the different narratives of the quotidian, contribute in the understanding of the world, binding the circumscribed elements in the formative process.

Key Words: formation (*Bildung*); unity; plurality; education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	08
1 De volta ao (en)canto das sereias.....	08
2 A abordagem metodológica.....	14
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO CULTURAL E A CRÍTICA À UNIDADE DA RAZÃO MODERNA.....	19
1.1 A falsa reconciliação homem-natureza na modernidade.....	19
1.2 A cultura como elemento formativo.....	22
1.3 <i>Bildung</i> e o projeto formativo da modernidade: o diagnóstico adorniano.....	25
CAPÍTULO II – A PROPOSTA FORMATIVA DA EDUCAÇÃO: UM ESBOÇO HERMENÊUTICO DA CRISE.....	31
2.1 A relação educação-sociedade: apontamentos sobre a crise.....	31
2.2 As metanarrativas da educação e a questão da formação	40
CAPÍTULO III – RAZÃO COMUNICATIVA E FORMAÇÃO: OS CONTORNOS DA DISCUSSÃO UNIDADE E PLURALIDADE.....	46
3.1 De uma racionalidade representacional a uma racionalidade comunicativa.....	46
3.2 As metanarrativas e a verdade em ação: as críticas ao relativismo e ao absolutismo	52
3.3 A <i>Bildung</i> sob o viés lingüístico: a polissemia do conceito.....	57
CAPÍTULO IV – UMA NOVA RELAÇÃO COM A CULTURA E O SABER: INTERPRETANDO A PLURALIDADE.....	62
4.1 O elo da Formação: o sujeito lingüístico.....	62
4.2 Educar em uma cultura plural.....	69
MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	75
REFERÊNCIAS.....	80

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1 De volta ao (en)canto das sereias

A discussão visa delinear uma tentativa de atualização da idéia de formação (*Bildung*) a partir do estudo do reflexo de sua crise no campo pedagógico. Para tanto, aludimos à alegoria do canto das sereias, extraída da **Odisséia** de Homero, canto XII. Esta passagem narra mais uma das dificuldades que Ulisses enfrenta no seu retorno a Ítaca, depois de lutar na guerra de Tróia ao lado dos gregos. Circe - a feiticeira que transformara os companheiros de Ulisses em porcos e, vencida pelo guerreiro, acaba por desencantá-los - é quem instrui Ulisses em sua viagem. Ela o alerta sobre o encontro com as sereias antes de chegar à ilha da Trinácia (que quer dizer “três montes”, atual Sicília, no sul da Itália). As sereias Cila e Caríbdis conseguiam fazer os descuidados marinheiros naufragarem ao ouvir seus (en)cantos. Ulisses queria ouvir os cânticos divinos, mas, para não enlouquecer e atirar-se às águas como os outros, pede a seus companheiros que todos tapem seus próprios ouvidos com cera e, depois, amarrem-no ao mastro do navio e que não o soltem, por mais que ele reclame. Quando elas aparecem, o herói grita a plenos pulmões para que o libertem. No entanto, seus companheiros cumprem o que prometeram, não ligando para suas súplicas. Assim, o inteligente Ulisses consegue ser o único humano que ouviu o canto das sereias e ficou vivo para contar.

Adorno & Horkheimer (1985) utilizam-se desta passagem homérica, na *Dialética do Esclarecimento*, para demonstrar o entrelaçamento entre mito, dominação e trabalho. Relacionam a atitude dos companheiros a de Ulisses: aqueles seguem a remar sem poder ouvir o canto das sereias, bem ao ritmo mercantil de exploração dos trabalhadores, cuja função é produzir sem espaço para qualquer reflexão ou entrega aos prazeres da existência. Já Ulisses, engessado e também sem poder ceder aos impulsos lúdicos, representa o senhor de terras,

aprisionado, antes de qualquer coisa, ao aumento de seu poderio “burguês”. Assim, a crítica ao Esclarecimento traçada por Adorno & Horkheimer revela que novamente o homem recai no mito, pois, à medida que ele progride no campo tecnológico e científico, perde seu potencial libertário e retorna ao estado de servidão do controle externo.

Na contemporaneidade, podemos não só aproximar a atitude de Ulisses diante dos apelos exteriores à dimensão instrumental – expandida ao extremo pelo sistema mercantil -, mas realizar a crítica à unilateralidade mantida nas novas configurações. As críticas aos grandes relatos - que privilegiaram o universal, o atemporal, em detrimento do particular, do mutável e do casual – abriram caminho para uma destrancendentalização da subjetividade¹. Diante da complexidade ou da pluralidade, ter a efemeridade da autoconsciência trágica - admitindo que é impossível buscar a transcendência dessa realidade - como elemento referencial do sujeito e norteador de uma proposta formativa significaria manter o abismo entre homem e natureza, tradição e inovação, individualidade e coletividade?

Acreditamos, por hipótese, que as sereias, para além de representarem o elemento mortal - aquele que desvia a razão do caminho emancipatório - nos alertam sobre as muitas possibilidades de produção de significados. Seus corpos² colocam em dúvida a recomendação cartesiana de que, para entendermos o todo, basta dividi-lo em partes menos complexas. Na educação, o empenho em manter firmes os limites estabelecidos pela ciência é posto à prova logo que os sujeitos se deparam com as manifestações cotidianas. Neste cenário, nem tudo o que é

¹ As tentativas da filosofia em garantir referências universais podem ser entendidas como fé filosófica e iluminação da existência (Jaspers), como mito complementador das ciências (Kolakowski), como pensamento místico do ser (Heidegger), como tratamento terapêutico da linguagem (Wittgenstein), como atividade desconstrutiva (Derrida) ou como dialética negativa (Adorno) (HABERMAS, 2002, 47). Já os argumentos que contrapõem a finitude do espírito ao pensamento totalizador e auto-referente das grandes narrativas podem se encontrados em Feuerbach (a subjetividade inserida numa natureza interior e sua confrontação com a natureza exterior), em Marx (o espírito enraizado na produção material e incorporado na totalidade das condições sociais), em Kierkegaard (a faticidade da própria existência e a interioridade do radical quer-ser-eu-mesmo versus a quimérica razão histórica) (Ibid., p. 49).

² Existem várias versões para o mito das sereias, monstros marinhos, filhas de Aquelos e da musa Caliope. Na *Odisséia* são retratadas como seres metade mulher e metade pássaro. Segundo essa versão, as sereias pediram aos deuses asas para que pudessem procurar sua ama Perséfone, raptada por Hades, o deus dos infernos. Outra versão conta que Afrodite, enciumada com a beleza de suas concorrentes, transformou-as em sereias, mulheres da cintura para cima e peixes da cintura para baixo, não podendo, assim, usufruírem os prazeres do corpo.

observável pode ser compreendido racionalmente; de outro modo, nem todo o conhecimento racional é observável; ainda, os fenômenos naturais ou sociais não obedecem a uma ordem linear.

A distância entre as sereias e Ulisses - mantida conscientemente por este para a sua autopreservação - delinea hodiernamente as discussões entre, respectivamente, pluralidade e unidade, assumindo agora muito mais uma nuance elitista/conservadora do que vital. Fenômenos como a emergência das reivindicações das diferenças, o crescente desenvolvimento tecnológico e os apelos do virtual em substituição ao real, fazem com que o plano da consciência se defronte com a materialidade do mundo da vida³, permitindo a caracterização de um novo paradigma: o paradigma da linguagem. Assim, conforme Habermas articula, “a guinada lingüística colocou o filosofar sobre uma base metodológica mais segura e o libertou das aporias das teorias da consciência” (2002, p. 16).

É neste contexto voltado ao entendimento que acontecem os processos de formação, numa articulação entre socialização e individuação. As preocupações contemporâneas sobre a formação tomam a subjetividade não mais como a instância que resguarda o homem para si mesmo, garantindo com isso sua existência. Quando colocamos nossa razão em favor do entendimento dos argumentos do outro, estamos exercendo uma alteridade que extrapola os limites conceituais do que entendemos ser as grandes metas pedagógicas. É porque percebemos o outro em sua condição singular que nos empenhamos na busca do entendimento lingüístico, não considerando como fim último do processo educativo o domínio cognitivista de conceitos.

Ora, como na sociedade atual as metanarrativas estão em descréditos e as tecnologias mudaram nossa maneira de compreender os contextos e os relacionamentos, no campo educacional a crise⁴ se alastra, na medida em que a

³ Para Habermas, o mundo da vida é composto pelos modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas da personalidade, “como se fossem condenações e sedimentações dos processos de *entendimento*, da *coordenação da ação* e da *socialização*” (2002, p. 96), constituindo o pano de fundo que subsidia o domínio de situações nas quais o sujeito age comunicativamente.

⁴ Arendt (1992) explica que uma crise se instaura sobre questões políticas sempre o bom senso no fornecimento de respostas fracassa. A América, há tempo, vem deixando de lado “as regras do juízo humano normal” e guiando-se por teorias que, boas ou más, apartam a educação das tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem, realizando uma espécie de assepsia epistemológica e prática.

função da escola e a sua credibilidade para arbitrar o conhecimento se complexificam. Por um lado, a escola representa o espaço para o desenvolvimento da razão subjetiva. Por outro, na contemporaneidade, ela tem recebido cada vez mais tarefas que antes eram desempenhadas ou pela família ou pela sociedade como um todo, ou nem tinham razão de ser, como a educação para o consumo, a educação para a leitura midiática, etc. O visível descompasso entre as demandas sociais, as linguagens contemporâneas e as práticas pedagógicas institucionalizadas fazem com que as recorrentes propostas educacionais não sejam mais sentidas como objetivos reais.

A tentativa de vislumbrar caminhos para sair do que chamamos, atualmente, de crise na educação passa pela eleição de metas alcançáveis no momento presente. Os apontamentos que fazemos neste trabalho delineiam a discussão sobre os dilemas vividos na educação a partir de sua proposta formativa, erigida concomitante com a própria invenção da escola, uma criação tipicamente moderna⁵. A empresa educativa orienta-se por objetivos respaldados em um paradigma monológico, cujas relações estabelecidas entre o homem e a cultura tem como fim o crescimento individual e social.

A *Bildung* constituiu-se na utopia pedagógica do Iluminismo e entender em que sentido este modelo formativo pode ainda contribuir hoje é uma tarefa que exige um agir terapêutico, não com a finalidade cartesiana de depurar os conceitos para dominá-los e conformá-los à vontade do homem, mas para estabelecer um *telos* mínimo de regulação para a educação. Ao pensar a relação pedagógica, queremos propor, então, uma reflexão que aponte suas aporias⁶ e forneça elementos para a compreensão da referida situação de crise da educação.

⁵ Já havia escolas na Idade Média, porém esta função exclusiva de educar os jovens surge somente com as novas necessidades sociais de inserção e reprodução social. Nóvoa (1991) expõe algumas influências para a institucionalização da escola: *a burguesia instaura uma nova relação com o trabalho* (ele enobrece o homem), “desinibindo” o desejo de acumulação, reprimido pela ética tradicional; *modelo de homem civilizado* (distanciado do modelo “natural” de criança), que cuida do corpo, da higiene; *desenvolvimento da nova concepção de infância* (a criança precisa ser protegida); *uma sociedade disciplinada*, que controla, mede, controla e corrige os indivíduos, colocando-os em seus lugares (doentes, delinquentes e crianças tinham lugares próprios).

⁶ O termo *aporia* é usado neste trabalho no sentido de uma impossibilidade de compreensão racional, uma dificuldade inerente a um raciocínio: “É, portanto, a dúvida *objetiva*, a dificuldade efetiva de um raciocínio ou da conclusão a que leva um raciocínio” (ABBAGNANO, 1998, p. 75). Na teoria habermasiana, a *aporia* pode ser entendida como uma autocontradição performativa, cometida quando o sujeito profere argumentos incoerentes com o que já foi dito antes. Na educação, esta

Neste contexto, elegemos como objetivo primeiro discutir as contribuições que o ideal de formação cultural pode propor à educação na contemporaneidade, especialmente no que se refere à proposta emancipatória, crítica, criativa e transformadora da sociedade - narrativas essas bastante freqüentes nos projetos político-pedagógicos e nos discursos dos educadores. A atitude da educação de ainda ter como perspectiva uma formação cultural nos moldes do Iluminismo apenas reforça a polarização entre cultura erudita/clássica e cultura popular/contemporânea. Assumindo esta perspectiva excludente, também o lugar por excelência da formação se perde no tempo, não conseguindo articular as manifestações imanentes ao seu devir. É importante, assim, evitar que o conceito de *Bildung* seja entendido de forma unívoca. Ao utilizá-lo simplesmente para explicitar o contemporâneo, numa relação vertical entre ideal filosófico clássico e configurações atuais, recaímos no diagnóstico de crise do conceito de formação. De outro modo, ao conhecer o caráter elitista da *Bildung*, não cabe definir também uma atitude de rechaço de suas contribuições, fazendo, assim, uma interpretação fragmentada das novas configurações. Propomos, então, uma hermenêutica de termos caros à filosofia – e, neste trabalho, à Escola de Frankfurt, principalmente no pensamento de Theodor Adorno - como o conceito de *Bildung*, relacionando os influxos que permeiam o contexto de sua construção e a atualidade.

Ora, sabemos que o dilema da formação humana, que alcançou a sua mais alta expressão na condição de *Paidéia* grega, torna a atingir o topo de seu significado na modernidade com a assunção do conceito de *Bildung* (formação cultural). A partir destas considerações, podemos configurar nosso problema de pesquisa através da seguinte indagação: *é possível ainda manter o discurso da formação (Bildung) no contexto de pluralidade das perspectivas contemporâneas que perpassam a educação?* A crítica que a educação faz à expansão dos domínios mercantis é, muitas vezes, incipiente frente à fragmentação da razão. Ela acredita também por vezes que a simples atitude de abarcar as manifestações da indústria cultural⁷ pode dar conta de uma formação esclarecida. É claro que a educação,

incoerência emerge quando pensamos o projeto pedagógico moderno e as ações desenvolvidas desde então para a efetivação deste plano.

⁷ A expressão “indústria cultural” é cunhada por Adorno para enfatizar o caráter forjado do movimento das massas em direção ao consumo, diferente, assim, da “cultura de massas” ou “cultura popular”, cujos comportamentos são tecidos pela própria população. A necessidade dos consumidores não é a

entre as demandas por emancipação e pelo domínio de conhecimentos úteis, não pode fechar os olhos às inovações culturais, assim como não pode contemplá-las em sua totalidade. Promover a formação cultural do homem é uma tarefa que não se reduz a reproduzir os instrumentos e argumentos do mundo do espetáculo, mas passa pela sua discussão, possibilitando a visão de outros enfoques. Mas, de que forma escapar da burocratização e rotinização dos procedimentos educativos, se as demandas sociais são cada vez mais no sentido da utilidade?

A confusão feita entre treinamento, educação e formação contribui muitas vezes para que intenções e resultados sejam vistos numa relação de causa-feito. Nesta linearidade, o desenvolvimento de autonomias é perseguido com atividades repetitivas – memorialísticas – ou, ao contrário, práticas solidárias e de valorização do outro são submetidas a racionalizações. De todo modo, é preciso evitar a freqüente confusão feita entre a ação de educar e a idéia reguladora desta prática educativa, pois, como nos lembra Morandi, “é a intenção de educar, sua intencionalidade, a inscrição da educação num processo humano aberto que distingue o problema da educação da problemática de funcionamento do educar” (2002, p. 21). Neste momento, podemos enfim perguntar: que sentido podem ainda encontrar na *Bildung* as narrativas sobre emancipação, criticidade, criatividade e transformação, vigentes nas práticas pedagógicas contemporâneas?

Nessa perspectiva, a investigação visa contemplar as diferenças, integrando-as em uma unidade que não as anule. Assim, entendemos que as discussões sobre alteridade possam se aproximar da busca por consensos válidos no mundo da vida, em que a instância intersubjetiva colabora na atribuição de sentidos às vivências, ações e relações (inter)culturais. Desta forma, também o conceito de *Bildung* se atualiza, explodindo os limites da filosofia do próprio sujeito, que agora só se constitui na limiaridade com o exterior. Um conhecimento de fronteira surge-nos como alternativa para não recair nos sublimes (en)cantos das sereias, nem deixar a tradição sufocar aprendizados hodiernos. O alerta de Circe salvou Ulisses do igual destino de outros marinheiros, mas também permitiu que ele, ao perceber-se diante das sereias, arquitetasse outro de seus planos sagazes para ludibriar os seres mitológicos mortais. A pluralidade é potência, a inércia é mortal.

fonte de inspiração para a produção da indústria, antes, o alvo para manobrar e adaptar às mercadorias produzidas.

2 O contexto da pesquisa e a abordagem metodológica

As articulações que fazemos entre pluralidade e unidade têm como perspectiva de pesquisa o processo de formação cultural (*Bildung*) num cenário caracterizado por Habermas (2002) como pós-metafísico. Estes alinhavos são fruto de uma trajetória acadêmica como participante no Grupo de Pesquisa “*Formação Cultural, Hermenêutica e Educação*” desde 2002. Era um período de término da graduação em Pedagogia, em que se acirravam os discursos sobre a distância entre a teoria e a prática. Ao mesmo tempo em que tínhamos dificuldade em colocar em ação o planejamento feito para o estágio, líamos, por exemplo, sobre a importância da relação professor-aluno, de contemplar as necessidades do educando, de formar o homem para a vida em sociedade. Ou seja, a literatura privilegiada no curso de Pedagogia retratava bem a problemática e logo apresentava considerações metodológicas sobre a relação pedagógica, sem se preocupar em pautar-se filosoficamente. Como integrante do Projeto de Pesquisa “*Imagens da Formação Cultural: uma hermenêutica do sentido expressivo*”, coordenado pelo professor Amarildo Luiz Trevisan, realizamos no mesmo período nas escolas participantes discussões sobre leitura de imagens e formação da opinião pública. É a partir deste contato com as preocupações e tensões vivenciadas pelos professores que começamos a pensar sobre os argumentos e as influências que ancoravam discursos. As imagens metafóricas e metonímicas presentes na linguagem apontavam-nos novas possibilidades de avaliar o fazer pedagógico. Assim, antes de eleger o diálogo, a crítica ou a autoconsciência como instrumentos que conduzem a emancipação dos educandos, acreditamos que seria necessário acordar sobre qual perspectiva se está ponderando. Evitar um discurso distorcido em educação significa precaver-se da disseminação de propostas salvadoras que, ao comporem uma imagem pacificadora e harmoniosa da sociedade, podem gerar frustração e revolta, manifestadas nas ações de vandalismo nas escolas, desinteresse e desafio à autoridade pedagógica.

Os apontamentos que fazemos em direção à pluralidade visam justamente promover articulações entre a tradição pedagógica e as novas tarefas da educação, de modo a não tomar as relações simbólicas como factuais. Isto é possível numa compreensão hermenêutica, que permite a análise do passado sem eliminar as contingências:

Enquanto arte que torna compreensível comunicações indiretas, a hermenêutica corresponde exatamente à distância que o sujeito deve ao mesmo tempo *manter e exprimir* entre ele próprio, como identidade de um feixe histórico-vital, e suas objetivações – sob pena de ser reificado pelo receptor (HABERMAS, 1987, p. 177).

Na educação, estas pontes dão-se no debate público, quando a proposta formativa pode ser transformada em prática pedagógica, uma ação em que o compromisso coletivo traduz-se pelo entendimento de seu significado e pelo empenho em manter a veracidade do projeto norteador. Neste encontro lingüístico, o caráter metanarrativo dos fins pedagógicos decompõe-se na pluralidade de formas que os sujeitos encontram para narrar tanto o cotidiano quanto aquilo que os ultrapassa. A função hermenêutica da linguagem, assumida no paradigma lingüístico enquanto intérprete do mundo, conduz à superação do estreitamento logocêntrico da razão. Destacar o caráter dinâmico da cultura é, de certo modo, enfatizar a dimensão histórica da educação que, ao vincular-se discursivamente aos princípios orientadores da ação humana, mantém viva a possibilidade de estabelecer consensos válidos. Neste sentido, trazemos o alerta de Gadamer:

Toda educação repousa sobre essa base e, mesmo no caso em que se alcança um estágio na educação quando a “tutela” perde a sua função com o amadurecimento gerado pela maioria, momento em que as próprias perspectivas e decisões assumem finalmente a posição que detinha a autoridade do educador, esta chegada da maturidade na história de vida não implica, de modo algum, que nos tornemos senhores de nós mesmos no sentido de nos havermos libertado de toda herança histórica e de toda tradição (2004, p. 372).

Acreditamos, assim, que a hermenêutica filosófica de Habermas e Gadamer consegue articular com prudência tradição e narrativas contemporâneas:

É verdade que o mundo das coisas e o mundo da tradição somente podem formar um todo racional e dinâmico, se as ciências do espírito, especializadas na atualização narrativa, conseguirem compensar suas perdas em termos de mundo da vida, as quais são induzidas pelas ciências naturais, que objetivizam e modernizam as condições vitais (HABERMAS, 2002, p. 168).

Guiamo-nos por um círculo compreensivo em que a distância entre uma proposta formativa e as demandas contemporâneas são tomadas na discussão como metáforas construídas e que precisam voltar ao debate público, porque suas estruturas conceituais primeiras levam a aporias. A partir de nossa postura metodológica, a deflação das narrativas pedagógicas e sua significação no processo formativo do homem ocorrem na ação do entendimento mútuo, mantendo-se pretensões universais, mas não apagando as diferenças entre os falantes.

Deste modo, no capítulo I, apresentamos as severas críticas de Adorno & Horkheimer, traçadas na **Dialética do Esclarecimento**, aos contornos tomados pela razão e, a partir daí, a configuração de crise do conceito de formação (*Bildung*), essência do próprio projeto moderno. O esclarecimento se mitificou pela possibilidade de conduzir à alienação ou à racionalização da vida. Em face destes artifícios, a *Bildung* converte-se em semiformação, degradação dos processos reflexivos e da produção humana.

Ao referirmos a origem de tais discussões e conceituações, pretendemos situar a cultura e as expressões que a contemplam – formação cultural, indústria cultural, semicultura – como representações históricas, construídas e disseminadas de acordo com o pensamento e os objetivos de uma época. Essa abordagem hermenêutica desnaturaliza os fenômenos sociais e a importância dada a determinadas ações e instâncias da vida humana. O que se tem muitas vezes por imaneente, irrefutável ou perene é algo historicamente construído e que se independentizou de seu contexto pela costumeira forma do homem agir e pensar, por processos imitativos, impulsivos ou autoritários apenas.

No capítulo II, discutimos a proposta formativa da educação. Calcada em pressupostos ideais e sem conseguir colocá-los em discussão, a crise se abate sobre os fundamentos normativos da educação. Sob uma abordagem hermenêutica,

a fenda entre aprendizados contemporâneos e conhecimentos da tradição e da ciência tem raízes na compreensão da constituição do processo educativo. O indicativo de uma prática comunicativa distorcida na educação faz-se sentir no próprio delineamento da proposta formativa. Nela, autonomia, liberdade, cidadania, por exemplo, são narrativas que não consideram o jogo essencial da educação entre conservação e inovação. Assim, o sujeito é tomado por um ser pré-social, cuja emancipação é um projeto epistemológico apenas. De outro modo, o crescimento da participação da sociedade na discussão pública da temática educativa, impele à escola novos desafios, visivelmente no tratamento das manifestações plurais da cultura.

No capítulo III, apresentamos algumas questões-chave sobre unidade e pluralidade, tematizadas por Habermas no livro **Pensamento Pós-Metafísico** ao propor a virada lingüística. A partir de suas considerações, é possível tratar da multiplicidade sem recair no “vale-tudo” do relativismo ou no absoluto totalizante. Com a centralidade da linguagem, a razão ganha novos contornos, constituindo também uma nova sensibilidade para regular as discussões sobre a pluralidade, sem expulsar a unidade da discussão filosófica. Percebe-se que a reivindicação por um fundamento último cai em aporia ao tratar manifestações diversas com argumentos homogeneizantes da metafísica, tornando a própria crítica inócua. No entanto, também o argumento de Lyotard sobre o fim das metanarrativas é problematizado. Neste novo paradigma, denominado por Habermas como pós-metafísico, a razão é situada nas ações do mundo da vida, guardando a dimensão universal enquanto possibilidade e não como forma *a priori* incontestável.

O reconhecimento do agir no mundo, a percepção de que muitas noções tidas como verdadeiras são instituídas através da linguagem, é o primeiro e importante passo para darmos a entender que a instância cultural perpassa todos os outros campos do social – o político, o econômico, o educativo, o jurídico. Situamo-nos numa virada lingüística, em que a formação dá-se em um plano intersubjetivo, no qual tanto as ações quanto a realidade, em grande parte, ganham sentido pela mediação das percepções e interpretações humanas.

No capítulo IV, a formação cultural é tratada não mais sob uma perspectiva subjetivista, que fundamentou a *Bildung* alemã na imagem do intelectual burguês do século XIX (*Bildungsbürgertum*). Desvinculada da subjetividade transcendental, a

Bildung é entendida como formação de vontades de um sujeito compósito, plural, não mais unitário e absoluto. A razão teórica e a prática são entendidas como razão comunicativa, em que o eu, o outro e o observador participante agem no jogo performativo do discurso, produzindo interpretação, modos de viver, cultura.

Neste exercício de empatia com as diferenças recíprocas, a educação inscreve-se como campo de discussão e reconhecimento deste elemento plural, tratando as narrativas do cotidiano como possibilidade otimizadora de entendimento mútuo. Um empreendimento em que a objetividade do mundo da vida constitui-se em horizonte de experiência para a construção da subjetividade, numa interação guiada pela pragmática da linguagem.

- CAPÍTULO I -

FORMAÇÃO CULTURAL E A CRÍTICA À UNIDADE

DA RAZÃO MODERNA

1.1 A falsa reconciliação homem-natureza na modernidade

Apresentamos neste capítulo a crítica às possibilidades da razão, tal como foi concebida pelo Iluminismo (*Aufklärung*), sobretudo, seu acirramento no século XX, quando se destacam os filósofos da Escola de Frankfurt. Frente aos processos de homogeneização da razão e adaptação ao estágio industrial da cultura, Adorno leva a desacreditar em qualquer esperança de emancipação via razão, dedicando-se, então, ao estudo da formação humana pela via negativa: a semiformação.

Na **Dialética do Esclarecimento** (1985), Adorno & Horkheimer denunciam a tomada do mundo moderno por uma racionalidade reduzida a processos formais e instrumentais. Este caráter unidimensional de racionalização traduz-se em reificação à medida que toma não só o sujeito em suas relações externas, mas a organização conceitual de seu pensamento. Assim, esta aparente unidade é manifestada pela confiança ilimitada na razão - capaz de dominar os princípios naturais em favor do homem - e pela crença da trajetória humana, orientada por esta razão, ser no sentido de um futuro melhor. As metanarrativas sobre racionalidade e progresso, em nome da autopreservação humana, constituíram um paradigma representacional. Nele, os questionamentos epistemológicos giram em torno das idéias de “autoconsciência” e “subjetividade”, tendo em vista sujeitos cognoscentes capazes de refletirem sobre as percepções captadas pelos cinco sentidos e construir um correto conhecimento sobre as apreensões feitas. O método de análise mais afeito a

este paradigma é o indutivo, que observa, experimenta e ganha confiança à medida que pode ser repetido em outras circunstâncias.

Nas tragédias, a tensão entre suas forças mantém-se muitas vezes pelo temor às criaturas mitológicas, cujos poderes lembravam ao homem sua condição mortal. Sob os desígnios da racionalidade, esta fragilidade é camuflada pela capacidade cada vez maior de prever ou até controlar os fenômenos naturais. Até a Idade Média a idéia do extraterreno tinha um peso bastante grande sobre as ações humanas. Já a modernidade dispensa uma ordem transcendental legitimante, mas continua com o ideal de salvação, via capacidade racional do homem de desvendar os segredos da natureza (GOERGEN, 2001, p. 16). Salvação, que na idade medieval implicava em passividade diante da divindade é, no entanto, modernamente entendida como emancipação, agregando a ativa participação do homem na busca por novas formas de entendimento e organização. Ou seja, esta emancipação, efetiva-se pela intervenção do homem no mundo natural e social, transformando-o através da Ciência e das tecnologias.

Assim, virada do sagrado/medieval para o profano/moderno, aliado à autoridade intelectual, configurou novos padrões racionais e críticos. A recuperação de valores gregos colocou o progresso como *telos* da história, alimentando a visão de um futuro glorioso no qual se esgota todo o sentido do passado. No entanto, o ideal de progresso mostra toda sua vulnerabilidade ao relegar a natureza e as possibilidades criadas no mundo da vida, redundando ao fim e ao cabo em regressão. O entendimento de que o esclarecimento estruturou-se como força de contrapeso ao mito é desacreditado por Adorno & Horkheimer já no prefácio do livro **Dialética do Esclarecimento**, quando afirmam “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (Ibid., p. 15).

Nestes termos, à filosofia moderna coube refletir a modernidade e suas promessas. Hegel, ao entender a razão como autoconhecimento conciliador de um espírito absoluto, dá margem à bipartição. Para o filósofo, a autoconsciência do que é estranho a própria natureza - renegada - do sujeito é mediada pela reflexão. Para uma vertente hegeliana, tal apropriação é libertadora de forças essenciais exteriorizadas, mas sonegadas. Já outra corrente vê esta ampla possibilidade como compensação memorativa da dor da separação inevitável entre homem e natureza. Nesta perspectiva, Nietzsche entende que a formação cultural, ao realizar-se na

esfera interior do homem – caótica –, não consegue atuar no exterior, impossibilitando relações compreensivas entre passado e presente, servindo apenas como constituinte de uma memória historicista. Nietzsche denuncia a demasiada admiração dada a uma objetividade, que é falsa, pois não considera a reelaboração feita pelo devir histórico.

Com o ingresso de Nietzsche no discurso da modernidade, a argumentação altera-se pela base. Inicialmente a razão fora concebida como autoconhecimento conciliador, depois como apropriação libertadora e, finalmente, como recordação compensatória, para que pudesse aparecer como equivalente do poder unificador da religião e superar as bipartições da modernidade a partir das suas próprias forças motrizes (HABERMAS, 1990, p. 91).

A consciência moderna, deformada pelo Iluminismo historicista, objetiva a natureza exterior e reprime a interior, paralisando, assim, o projeto emancipatório. Conforme Adorno & Horkheimer (1985), percebendo a renúncia da natureza como sacrifício, o humano autopreserva-se, aumentando suas forças produtivas, ao mesmo tempo em que atrofia suas forças de conciliação com a natureza, que transcendem a mera autopreservação. Por isso, a própria sociedade moderna é aporética. Se, por um lado, organiza seus modos de vida de forma mecânica, controlando o tempo e o espaço dos homens, por outro exige deles *autonomia* de pensamento, *participação* cidadã e *transformação* da sociedade. Na modernidade, progresso significa desenvolvimento e utilização de tecnologias em favor de uma vida mais confortável, menos laboriosa. Podemos entender que estamos então em uma época de “apequenamento”, na qual o homem aumenta suas forças externas, mas distancia-se cada vez mais de suas forças motrizes instintivas e interiores.

Adorno & Horkheimer entendem esta forma de organizar as manifestações humanas como uma tentativa fracassada de escapar às potências do destino. Na **Odisséia**, Ulisses despede-se da união arcaica com a natureza, tanto a natureza externa como a interna, ao vivenciar perigos, renúncias, astúcias. Ele constrói uma nova identidade, na qual a autopreservação diz respeito a evitar exatamente o lado eliminado, sendo este, talvez, o mais difícil preço pago pelo esclarecimento, distanciar-se de uma parte do humano. Segundo o comentário de Habermas:

Essa figura, de os homens formarem a sua identidade na medida em que aprendem a dominar a natureza exterior à custa da repressão da sua natureza interior, fornece o padrão para uma descrição à luz da qual o processo do iluminismo descobre a sua face de Janus. O preço da renúncia, da auto-ocultação, da comunicação interrompida do eu com a sua própria natureza, tornada, enquanto “isso” [Es] anónima, é interpretado como consequência de uma introversão do sacrifício. O eu que outrora, no sacrifício, tinha logrado o destino mítico, é de novo acometido por este logro que se vê forçado à introjecção do sacrifício (HABERMAS, 1990, p. 112).

Para Adorno, a razão suplantou a *mimesis* - forma original de relação entre sujeito e objeto - que permite um contato não-violento com a natureza e cujos ecos sobrevivem exclusivamente na arte, enquanto reminiscência, voz e lamento da natureza oprimida. Esta unilateralização do movimento de adaptação, conforme o filósofo, impediu os homens de se educarem uns aos outros. Tomando, assim, a cultura, como um processo de conformação à vida real, o que acaba desembocando em semiformação, como veremos adiante.

1.2 A cultura como elemento formativo

Na gênese da construção do conceito de cultura⁸, encontramos a idéia de que ela é a instância que deve desenvolver as faculdades intelectuais do homem, dotando seu espírito de conhecimentos sobre tudo aquilo que constitui sua civilização. A revolução copernicana é um marco para deslocar as ações humanas para o centro de atenção:

⁸ O uso do termo *cultura* relacionado à produção e organização humana é algo relativamente recente. Em 1878, o *Dictionnaire de la langue française*, de Littré (Apud HELL, 1989, p. 2-5 passim), é uma das primeiras obras a trazer uma noção metafórica de cultura, como sinônimo de erudição – conhecer letras, ciências, belas-artes -, apresentando uma equivalência entre instrução, educação e cultura. A idéia de cultura desenvolveu-se concomitantemente ao pensamento político nos séculos XVII e XVIII (Ibid., p. 17), no entanto o fazer cultural é anterior à invenção do termo cultura. Na tradição grega, por exemplo, ela era entendida como a política em si, em sua finalidade e estrutura. Numa concepção idealista, representada por Rousseau, Goethe, Schiller e Kant, é pela ação de uma cultura – em seus usos, costumes, concepções – que o peso da autoridade se ameniza, formando sujeitos morais não pela simples obediência às regras, mas pela auto-regulação favorecida através da busca do consenso e da convivência harmoniosa no grupo social.

Imagino que seja possível identificar uma proveniência do conceito moderno de Cultura na *virada heliocêntrica*, como uma tentativa de restituir algum destaque à posição do Homem na ordem do mundo, depois de ele ter sido retirado do centro que pensava estar ocupando ao longo de quase quinze séculos. Em articulação com a perplexidade e com as profundas transformações decorrentes da crise do geocentrismo antigo e medieval, a Cultura funcionou como um refúgio capaz de abrigar um Homem agora diminuído e perdido no mundo. Ela funcionou como um lugar simbólico – fosse por seus atributos de simples lugar, fosse pelo fato de ser um lugar exclusivamente humano –, como uma morada, capaz de conferir ao Homem um sentido de pertença e uma identidade única que ele pensava ter perdido. Em suma, a linha do argumento teria sido mais ou menos a seguinte: “Está bem. Primeiro deslocaram a ênfase da minha dimensão divina ou espiritual para a minha dimensão humana. E agora mais essa: eu não estou no centro da Natureza, não mais ocupo o centro do mundo natural... Mas continuo sendo único porque sou capaz de erigir uma Cultura única” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8).

A produção cultural dá-se, fundamentalmente, por atividades como: comer, morar, falar/comunicar-se, amar e fazer/experimentar/conhecer (HELL, 1989, p. 36). No entanto, durante muito tempo, as discussões sobre cultura fizeram-se ao largo de seu caráter universal e único. Ainda que numa observação preliminar já se perceba que o homem constituiu, ao longo de sua história, diferentes ritos alimentares, modos de expressar suas idéias, afetos, conhecimentos, enfim, de se relacionar, a posição adotada sempre foi no sentido de ratificar as características universais e unívocas destas produções. Referia-se à cultura como o ápice da produção humana - por isto única – e que deveria ser expandida a todos – universalidade - através da educação. Configuram-se aí dois grupos sociais bem distintos, aqueles mais educados, que também são os mais cultos, detêm a produção da *alta cultura* e servem de modelo para os grupos que ainda não a apreenderam e, por isto, pertencem à *baixa cultura*. Algumas correntes pedagógicas mantiveram ainda no século XX o entendimento de que caberia à educação a tarefa de conduzir este último grupo ao patamar mais alto da cultura, mantendo a divisão entre alta e baixa cultura e justificando a estrutura sócio-econômica, que privilegia grupos que têm maior acesso ao conhecimento dos especialistas – fala corretamente, freqüenta museus, ouve músicas clássicas e lê os cânones. Neste entendimento, esquece-se de que são os próprios homens, enquanto organizados socialmente, que produzem artefatos e que, por serem considerados bons para muitos homens, são cultivados e ensinados a outros homens, perfazendo uma tradição cultural.

O fazer cultural do homem pode ser entendido, além de uma tentativa de recolocar o humano no centro de atenção, como uma busca pela reaproximação entre homem e natureza, afastamento acontecido pela eleição da dimensão instrumental como guia das ações humanas. Ao produzir artefatos e expressar as relações culturais construídas no grupo social, o homem, de diferentes maneiras, reflete sobre a vida e as instâncias por ele criadas e que o regem e isto, de alguma forma, também o alimenta. Arte e Ciência possuem a mesma referência, a natureza, mas abordagens distintas que conduzem a concepções diferentes sobre esta mesma natureza. A Ciência, ao realizar um inventário sobre as coisas que estão no mundo, catalogando e nomeando-as, numa ação de caráter extensivo, subsidia a ação instrumental do homem no/sobre o mundo. A Arte, ao expor as diferentes faces do homem e suas relações, subsidia a reflexão e a reorganização de dimensões da racionalidade esquecidas. A ética e a estética, que dizem respeito diretamente às questões subjetivas, de convivência e de atribuição de unidade de sentido às manifestações do mundo.

A evolução da idéia de cultura dá-se justamente pelo campo da estética, principalmente com o idealismo alemão de Kant e Hegel:

Percepção e julgamento estéticos concernem às relações do homem no mundo e à formação da personalidade humana, isto é, às relações do homem consigo mesmo, à constituição do seu eu através das múltiplas experiências no tempo. Ora, esta dupla série de relações é um dos componentes essenciais da idéia de cultura (Ibid., p. 48).

A confluência entre cultura e educação é distinguida apenas pela ausência da estética enquanto ramo do saber no campo educativo, o que é sentido em grande medida pela educação, como veremos no capítulo seguinte.

Ainda que exista uma relação bastante forte entre civilização e cultura⁹, os autores alemães do século XVIII – como Goethe, Schiller, Kant, Herder, Fichte, etc. -

⁹ *Civilização*, conforme apresenta Littré, é um termo que passa a ser bastante empregado pelos escritores modernos, relacionando-o ao desenvolvimento da história. Freud, em seu ensaio de 1927, *Die Zukunft einer Illusion* (O futuro de uma ilusão), considera íntima a relação entre civilização e cultura, entendendo esta como aquilo em que a vida humana se diferencia da dos animais. Assim, cultura e civilização são expressões que nos remetem a um tempo histórico específico, em que o pensamento público se volta às ações humanas. “O homem como sujeito da história” é um princípio-mestre da modernidade.

fizeram questão de destacar a diferença entre civilidade e cultura, o que acabará constituindo um modelo formativo de caráter elitista e unificador que norteará todo o projeto moderno. Eles inventaram um sentido para a palavra *Kultur*, relacionando-a a questões subjetivas e estéticas, o que serviu para distinguir o povo alemão do resto mundo:

Por um lado, eles entendiam a civilidade como um conjunto de atitudes e ações humanas que eram da ordem do comportamento – tais como gesticulação, cortesia, recato, elegância, boas maneiras, *savoirfaire*, amabilidade, delicadeza, cavalheirismo e até afetação, maneirismo e simulação (...). A civilidade foi a denominação que há muito já vinha sendo dada à disposição geral em que os comportamentos individuais eram cada vez mais auto-regulados; uma disposição que se dava como uma contraposição ao – e em substituição ao – enfraquecimento das coações externas e dos códigos hierárquicos nobiliários. Ela representava a substituição da espontaneidade pela contenção dos afetos. Por outro lado, a Cultura era entendida como um conjunto de produções e representações que eram da ordem dos saberes, da sensibilidade e do espírito (VEIGANETO, 2003, p. 9).

Surgia uma nova idéia de formação, a *Bildung*, na qual o desenvolvimento espiritual dava-se através da cultura. Nesta reafirmação da relação educativa, o convívio na escola e na família eram momentos centrais de uma formação humana.

1.3 *Bildung* e o projeto formativo da modernidade: o diagnóstico adorniano

Por não haver expressões equivalentes ao conceito de *Bildung*, sua tradução em português como “formação” somente em parte nos possibilita o entendimento da *Bildung* alemã. Bolle (1997) expõe que até meados do século XVIII, a palavra *Bildung*, na Alemanha, estava relacionada à imagem (lat. *imago*, alemão *Bild*), tratava-se de uma reprodução por semelhança (*imitatio*, *Nachbildung*). Com o movimento iluminista, a *Bildung* passou de uma força de produção externa para uma construção interior – mental, psíquica, espiritual -, sendo utilizada simultaneamente ao termo *Erziehung* (educação), com a predominância deste. Como pano de fundo, disseminava-se a idéia de canalizar todas as energias para os interesses do Estado,

cada homem deveria receber o tipo de formação mais adequado para dar os melhores rendimentos possíveis para o sistema econômico e o bem-estar social.

Para fundamentar o fim maior da modernidade - a emancipação - o projeto da *Bildung* contribui em grande medida. A emancipação do homem não se dá apenas através da educação, é algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetiva num movimento de autodesenvolvimento. A necessária diferenciação e articulação que devemos fazer entre treinamento, erudição e educação é aludida por Franz Posselt ainda em 1795:

A formação do homem exterior sem sua formação interior dá apenas polimento; formação do gosto sem formação do coração dá apenas cultura; formação da inteligência sem formação do coração e do gosto dá apenas Aufklärung (Apud BOLLE, 1997, p. 17).

De caráter eminentemente pedagógico, no século XIII, a *Bildung* coloca-se como aprender a formar-se (*sich bilden*). Exemplo disso são os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, seus anos de aprendizado (*Lehrjahre*). Para Wilhelm von Humboldt, na virada do século XIX (quando tentou realizar o conceito de *Bildung* na reforma da educação superior que implantou na Universidade de Berlim), *Bildung* refere-se a “unificação da aprendizagem, sabedoria e Arte” (Apud GUR-ZE´EV, 2005). A *Bildung* assinala um ideal de homem integral, “capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica” (CAMBI, 1999, p. 420).

Enquanto um processo vitalício e inconcluso, no decorrer do século XIX, a *Bildung* esgota seu sentido. Portadora de um valor superior que pairava sobre o mundo da práxis, do trabalho, recai em um conceito monológico e elitista do cultivo de si mesmo, nos moldes da formação burguesa alemã (*Bildungsbürgertum*). Neste sentido, Cacciola (2005) lembra as objeções de Nietzsche, para quem o homem poderia se tornar um “eunuco cosmopolita”, que vê em todas as manifestações históricas um mesmo valor, dignas de estudo e compreensão. Neste momento, há um visível desgaste da *Bildung*, distanciando-se da idéia inicial de formação de um

homem ativo, cuja experiência própria garantiria o distanciamento necessário para a crítica às manifestações mundanas .

Os participantes da Escola de Frankfurt (Benjamin, Horkheimer, Adorno, Marcuse) deram ao conceito de *Bildung* uma grande importância. Nos anos de 1930, os pensadores críticos, assim como a maioria dos iluministas já haviam feito, acentuaram a idéia de potencial promotora da autonomia humana. Através da *Bildung* seria possível romper com as forças sociais hegemônicas, que manipulavam e padronizavam o pensamento e as ações humanas. A *Bildung* formaria sujeitos individualizados, diferentes entre si, uma vez que ela se relacionava às forças mais profundas do espírito humano, aquelas referentes ao intelecto, aos desejos e sentimentos.

Na contemporaneidade, tal idéia tem como grande desafio articular-se através de referenciais menos transcendentais, que não tenham somente a auto-reflexão como última instância de completude. Hegel entende que a *Bildung* se dá pelo giro fenomenológico da consciência, que, num processo circular de expressão e retorno do espírito a si mesmo, apropria-se da produção cultural para fortalecer sua formação. A idéia de reconhecer no estranho o que lhe é próprio emudece aquilo que nos faz homens singulares. A diversidade e a pluralidade são, para Hegel, forças que fragilizam os sujeitos, limitando sua possibilidade compreensiva diante das manifestações naturais e sociais. Aquele que se entregava ao particular era visto por Hegel como inculto, pois carecia do poder de abstração (GADAMER, 2004, p. 47). Na interpretação hegeliana, a autoconsciência livre “em si e para si” liberta-se do imediatismo, das necessidades pessoais, da compreensão deformada para exigir de si mesmo um sentido universal. Hegel entendia a sociedade e suas instituições como dadas, em um sentido afirmativo, por isso a *Bildung* comporia um momento de reprodução da práxis social, ao qual “não cabe nenhum potencial que ultrapasse as relações sociais existentes” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 42).

Adorno (1996) adverte sobre o perigo deste processo de absolutização, “que descansa sobre si mesmo”, converter-se em semiformação. Para ele, esta impossibilidade da consciência completar seu giro fenomenológico resulta em semiformação, ou seja, numa formação empobrecida, em que o sujeito não constrói instrumentos para vivenciar e interpretar a cultura em sua plenitude.

Assim, no segundo estágio de desenvolvimento do pensamento dos frankfurtianos, esta própria impossibilidade de realização das metas históricas da *Bildung* é apontada como saída para repensar seu conceito, sem, no entanto, macular sua essência. A contra-educação ou utopia negativa vale-se do exílio, do qual a reflexão não consegue sair, para se tornar presença, resistindo em tempos que já não se cultivam seus preceitos de forma direta. Tendo em vista a progressão da ciência e da tecnologia em forças produtivas, Adorno deixou de atribuir papel revolucionário à cultura vigente. Concorde com Walter Benjamin sobre a crise da formação cultural, a deficiência da experiência cultural continuada, constituir a característica da modernidade, colocando em xeque, assim, a própria noção de “progresso”:

A formação devia ser aquela que dissesse respeito, de uma maneira pura como seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes*. Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração (Ibid., p. 391-392).

Deste modo, em seu trajeto intelectual, Adorno constituiu a história da crise da formação e da educação em face da dinâmica do trabalho social. Marx e Freud já haviam fornecido elementos importantes sobre as limitações do projeto iluminista, a expansão da alienação e a dissolução da experiência formativa. A degradação não afeta apenas as condições da produção, mas invade a subjetividade. No plano coletivo, o caráter unitário da formação garante a acomodação, mas alimenta por outro lado o mal-estar na cultura. O desejo de pertencimento ao grupo e a necessidade de autopreservação impedem o indivíduo de insurgir-se ao dado.

O travamento na experiência formativa é resultado da repressão da diferença. A percepção das manifestações imediatas como forma acabada e verdadeira uniformiza a realidade empírica, cuja fragmentação e urgência por utilidade é também transferida aos homens. A impossibilidade de “jogar” no mundo vivido e atribuir sentido às manifestações inviabiliza também qualquer alteridade,

desaguando em semiformação. De todo o modo, Adorno ressalta que este processo de semiformação socializada não se configura em um pré-estágio de *Bildung*, mas a sucede, atingindo também o estrato culto da sociedade: “tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (Ibid., p. 389).

Formação cultural (*Bildung*) e diferenciação são processos que se valem mutuamente. Como na semiformação há a conversão ao sempre igual, numa integração prematura da diversidade, aquilo que restou da formação transforma-se em símbolo, encobrindo o conjunto da cultura. Assim, artistas e obras consagradas perderam-se no tempo:

A energia desapareceu das idéias que a formação compreendia e que lhe insuflavam vida. Nem atraem os homens como conhecimento, pois se considera que ficaram muito atrás da ciência, nem lhe servem como normas. Deste modo, a liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo, já que lhes impede totalmente a sobrevivência (Ibid., p. 401).

O desinteresse pela formação, referido Adorno, é sentido na educação em todas as suas formas de ação. Centrada na cognição, a escola trata do mesmo modo manifestações culturais, experiências individuais e argumentos da ciência. Ao promover a redução da razão à sua dimensão operativa, distancia-se cada vez mais de sua proposta formativa inicial, gerando, ainda, uma crise na formação da identidade pessoal. Neste cenário, os já privilegiados processos de coletar dados, seriar, classificar advogam muito mais sobre a idéia mercadológica da performance do que sobre o engrandecimento do espírito humano num processo de formação (*Bildung*).

No capítulo seguinte, trataremos da idéia de crise na educação, promotora desta razão formalizada - modelo de racionalidade predominante na civilização ocidental. A partir deste debate, as práticas pedagógicas legitimam discursos totalizantes, de origem metafísica, ou descomprometem-se em estabelecer um *telos* orientador, recaindo no relativismo. De qualquer forma, a superficialidade com que trata as questões da pluralidade revela a íntima relação da educação com a universalidade, o que acaba rompendo a necessária tensão entre conservação e

inovação – funções educativas já presentes nas concepções educativas dos iluministas - em favor da primeira.

- CAPÍTULO II –

A PROPOSTA FORMATIVA DA EDUCAÇÃO: UM ESBOÇO HERMENÊUTICO DA CRISE

2.1 A relação educação-sociedade: apontamentos sobre a crise

Em diferentes contextos e momentos, percebemos a íntima relação entre as atribuições da educação e os interesses da sociedade. Esta estreita relação entre processo educativo e desenvolvimento social configura a temática deste capítulo. Acreditamos que as ambigüidades desta histórica ligação conduzem a apontamentos relevantes para uma terapia do discurso educativo, revelando os múltiplos pressupostos de suas propostas.

A invenção da escola representou “a institucionalização de práticas que, pela sua crescente complexidade, exigiam a liberação parcial das famílias do esforço educativo” (AZANHA, 1993, p. 66). Esta idéia de planejar uma organização social e adaptar o ambiente à vontade do homem advém da burguesia, classe considerada revolucionária por excelência, que se orientava pelo conceito de plasticidade (o mundo é moldável e o homem, transformável), podendo a sociedade ser diferente.

Com a crescente industrialização e urbanização surge a necessidade de organizar um sistema universal que transmitisse a todos um mesmo código cultural, inserindo-os na sociedade que ora se formava. Varela & Uria vão além:

A idéia de pátria e unidade política estará por sua vez alicerçada no ensino de uma geografia e uma história singulares. Este ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, mas inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares e, sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, prontidão, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de economia (1991, p. 37).¹⁰

Com a inserção da mulher no mundo do trabalho e a necessidade dos pais trabalharem mais para garantir uma renda compatível com as necessidades da família, a empresa educativa vem assumindo ao longo do tempo cada vez mais tarefas que antes não lhe cabiam. Hábitos de higiene, orientação sexual e psicológica, aprimoramento ético e estético somam-se às narrativas já clássicas dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições educativas, como emancipação, autonomia, transformação social e preparação para o trabalho.

Arendt, ao analisar de modo especial a crise na educação da América, considera a peculiaridade dos habitantes deste território, imigrantes que, via educação, são encorajados a deixarem para trás suas culturas e constroem um novo modo de vida. Neste espírito, o “novo mundo” possui uma massa jovem que, pela ânsia em alcançar os padrões europeus, chegou também mais rapidamente em um estágio de crise na educação:

Em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente. Desse modo, a crise na educação americana, de um lado, anuncia a bancarrota da educação progressiva e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências (ARENDR, 1992, p. 227-228).

Amplamente divulgada como condição primeira para melhorar os índices de qualidade na educação, a proposta de garantir a equidade no acesso e permanência da criança na escola revela, assim, sua face perversa. Opera muito mais como dispositivo nivelador das classes sociais, realçando uma formação politécnica adequada às demandas do mundo do trabalho. Com isto, o projeto de formação vai

¹⁰ Tradução nossa.

se transferindo para a educação superior, uma tarefa imensa - mesmo considerando seu seleto número de alunos – que permanece em aberto.

Varela & Uria dizem que a ruptura entre aprendizagem e formação acontece concomitantemente à institucionalização da prática educativa nos séculos XV e XVI:

Os reformadores católicos e os que reforçam na prática suas teorias educativas instauram nos colégios um modo específico e particular de educação que rompe com as práticas habituais de formação da nobreza e, muito mais ainda, com a aprendizagem dos ofícios das classes populares. Formação e aprendizagem, graças a estas instituições e mais tarde à escola, distanciaram-se cada vez mais contribuindo para estabelecer a ruptura que persiste na atualidade entre trabalho manual e “trabalho” intelectual, ruptura que nem as declarações de princípios dos iluministas, destinadas a prestigiar o trabalho, nem a aparição das escolas de artes e ofícios conseguiram preencher (1991, p. 39-40).¹¹

A ruptura entre aprendizagem e formação, referida pelos autores, tem em vista as corporações educativas medievais, estreitamente vinculadas às comunidades. As universidades, por exemplo, formavam o aparato eclesiástico e tinham uma clara dimensão política, com poder de decisão e intervenção nas questões públicas. No ensino, aprendizagem de ofícios e engrandecimento espiritual estavam unidos, os estudantes conviviam independente de suas idades e quase inexistia os exames e as práticas disciplinares. Com as instituições educativas modernas, o estatuto do saber é reformado com ênfase na individualização psicológica e no controle moral.

Na busca pelo aprimoramento da razão, compete à educação otimizar forças no sentido da construção do conhecimento, que, conforme Goergen, se plenifica na transformação para uma sociedade culta, eticamente boa, politicamente justa e igualitária (2001, p. 20). No imaginário social, a escola é entendida como uma instituição universalizadora, que vincula saberes da cultura dominante nas várias subunidades que a compõe. Seria como a articulação e desenvolvimento de uma segunda natureza, cujas capacidades estariam de acordo com as normas de civilidade – respeito às opiniões e ações do próximo, obediência aos códigos da

¹¹ Tradução nossa.

justiça civil, consciência dos direitos e deveres, pleiteados nos espaços adequados, por exemplo.

Lyotard usa do artifício dos jogos de linguagem para explicar a forma característica que cada instituição tem de admitir e veicular seus discursos. Assim, “há coisas que devem ser ditas e maneiras de dizê-las” (1990, p. 31), caracterizando os enunciados de comando nas forças armadas, de prece nas igrejas, de denotação nas escolas, de narração nas famílias, etc. Por este caminho, a auto-regulação do sistema é prejudicada pela burocracia. São estes limites discursivos que impedem as conexões entre os diversos ramos da atividade humana. Ainda que a escola se esforce para realizar estas conexões - a pretendida relação teoria-prática – estes limites são resguardados nitidamente. As manifestações culturais da comunidade têm espaço nas datas comemorativas específicas, nas gincanas, nos horários de recreação; o relato das experiências pessoais de vida é ouvido nas relações extrapedagógicas estabelecidas; as produções midiáticas são tomadas apenas como ilustrativas dos conteúdos curriculares, etc.

A Pedagogia, sob a influência da Psicologia, transformou-se em uma ciência do ensino em geral (ARENDR, 1992). Ignorando a formação específica dos professores, criou-se a idéia de que a eles cabe ensinar, seja os conteúdos das ciências, seja formas de conservação ou inovação da vida. Tal tarefa deve ser desenvolvida sob os auspícios das últimas teorias educacionais, cuja guia metodológica é o prazer imediato. Sobre o evidente equívoco destas crenças, além de lembrarmos do papel educativo da sociedade como um todo, é importante percebermos que o deleite está relacionado com o consentimento. Assim, é preciso ter clara a medida em que a diversão ambicionada nas ações pedagógicas contribui na proposta emancipatória da educação.

Com isso, prevalece na Pedagogia a idéia de que a escola forma um todo orgânico, que se movimenta por saltos dialéticos, constituindo uma unidade de sentido. O passado é incorporado pelo presente numa contínua evolução, tornando-se desnecessário qualquer outro envolvimento com a tradição. Arendt afirma que a crise da autoridade na educação está intimamente ligada à crise da tradição. O valor pedagógico da compreensão, que estabelece um diálogo com o passado, já foi ressaltado pelos idealistas alemães. Com Hegel, aprendemos que o exercício interpretativo com outras culturas é um estímulo à reflexão sobre a situação humana.

Com Gadamer e Habermas, entendemos que neste encontro com o outro não precisa necessariamente haver anulação dialética. Existe um *continuum* de significação expresso no círculo hermenêutico da compreensão que mantém sempre a possibilidade de reinterpretar a herança cultural, a tradição e a identidade do homem¹².

As contribuições da hermenêutica ajudam a compreender tais questões de modo diverso de uma relação linear causa-efeito. Se persiste a idéia de uma unidade na educação, que ora se manifesta como dada, ora como perspectiva, é porque as teorias orientadoras deste imaginário colaboram neste sentido. Lyotard vai além, referindo-se a esta postura totalizante como colaboradora das performances estabelecidas na relação com o saber:

Se a teoria “tradicional” está sempre ameaçada de ser incorporada à programação do todo social como um simples instrumento de otimização das *performances* deste último, é que seu desejo de uma verdade unitária e totalizante presta-se à prática unitária e totalizante dos gerentes do sistema (1990, p. 22).

Nesta perspectiva, talvez possamos elencar duas grandes questões geradoras da crise na educação. Uma delas de cunho mais pragmático, referente ao desequilíbrio entre a diversidade de tarefas atribuídas à educação e os instrumentos delegados ou desenvolvidos por esta para corresponder às expectativas da sociedade. A outra, de cunho mais epistemológico, articulada a própria crise de legitimação enfrentada hoje pela ciência. Enfim, uma crise de fundamentos, como tantas outras crises que atualmente ouvimos falar: crise do marxismo, crise do socialismo, crise política, crise econômica, crise institucional, crise democrática, crise da razão, etc.

A ciência, do mesmo modo que a educação, veicula enunciados denotativos, cuja justificação é dada também por argumentos experienciais. Perfaz-se, assim, um jogo especulativo cuja linguagem compõe-se de pressuposições que, tornadas

¹² É pela inexistência deste caráter interpretativo que os teóricos críticos são tão avessos a metafísica, embora muito dela ainda se encontre em suas filosofias: “Com seu sistema de espelhos que refletem leis eternas, a metafísica é ‘acrítica’ em dois sentidos, no julgamento de Horkheimer: não só ela aceita acriticamente o *status quo* como deixa de examinar a validade das premissas” (INGRAM, 1994, p. 29).

axiomas, guiam a construção do conhecimento. No entanto, precisamos ressaltar aqui que a crise por que passa o conhecimento científico, ao contrário de enfraquecê-lo, fortalece seus diferentes ramos:

A “crise” do saber científico, cujos sinais se justificam desde o fim do século XIX, não provém de uma proliferação fortuita das ciências, que seria ela mesma o efeito do progresso das técnicas e da expansão do capitalismo. Ela procede da erosão interna do princípio de legitimação do saber. Esta erosão opera no jogo especulativo, e é ela que, ao afrouxar a trama enciclopédica na qual cada ciência devia encontrar seu lugar, deixa-as se emanciparem (LYOTARD, 1990, p. 71).

A educação, dentre outras coisas, precisa enfrentar este jogo feito na contemporaneidade, tomado em grande medida pela lógica performática. Não queremos dizer com isto que ela precisa colaborar nesta comercialização do saber, mas enfrentar o debate como interlocutora e não como ouvinte passiva. Em seu posicionamento precisa estar contido o entendimento de que os enunciados denotativos que propaga são tão satisfatórios quanto possível, uma vez que a ciência sobrevive e legitima-se em sua própria capacidade de renovação, sem condições metafísicas para se apoiar.

Em **A origem do drama barroco alemão**, Benjamin (1984) refere-se à melancolia como constitutiva do estado de consciência da modernidade. Na educação, este estado melancólico é sentido na organização curricular de um modo geral. A busca pela assepsia dos conceitos, pelo entendimento racional dos fenômenos, pela estruturação indutiva dos conhecimentos podem ser transformados em expressões de exclusão do outro, do não-idêntico, enfim, de distanciamento entre homem e natureza. Sob a máscara do melancólico, a ação pedagógica pautou-se na transmissão de conteúdo, privilegiando a acumulação do saber ordenado pela ciência em detrimento da experiência cotidiana, composta pelas narrativas das diferentes instâncias nas quais o homem participa socialmente. A compreensão de que saga e história estão intimamente relacionadas fez com que a educação fortalecesse o discurso de promotora da igualdade entre os homens, desconsiderando peculiaridades em favor do ideal coletivo de formação cultural.

A analogia entre a personagem dramática envolvida em grande ventura que caiu em infortúnio e o jovem vendo-se diante da obrigatoriedade de abandonar um

estado natural para apreender um novo sistema organizacional¹³ - o escolar - sinaliza a necessidade de terapia deste trágico. Neste processo, a discussão sobre o papel crítico da educação e sua participação na geração do novo não prescinde da aquisição de conceitos, crenças e valores historicamente legitimados. A atitude do indivíduo que, resignado à condição de *ser sem luz* (aluno), tenta seguir as regras do jogo escolar para adquirir os graus da academia pode ser analisada a partir da trajetória de Ulisses, que se perde para se ganhar:

Para alienar-se da natureza ele se abandona à natureza, com a qual se mede em toda aventura, e, ironicamente, essa natureza inexorável que ele comanda triunfa quando ele volta – inexorável – para casa, como juiz e vingador do legado dos poderes de que escapou (ADORNO, 1985, p. 56).

A astúcia de Ulisses em calcular seu sacrifício, recuperando a vida que havia entregado às divindades, constitui-se numa atitude de racionalizar o mito, denotando uma inerente consciência de si.

Na educação, permanece em discussão a tensão entre formação individual e demandas sociais. As teorias da reprodução e críticas desenvolvem o debate sobre a relação sociedade-escola, expondo e tentando apaziguar a dualidade¹⁴. No entanto, nestas tentativas, o equilíbrio de forças é sempre rompido, ora pelo

¹³ A idéia de que o homem nasce livre é rousseuniana. No *Discurso sobre a origem da desigualdade* (1755), Rousseau assim expressa a relação entre o homem e a natureza: “O homem natural está, no início, isolado de seus semelhantes, abandonado somente ao instinto, sem necessidades, sem paixão, sem razão, sem imaginação (...) ele se volta inteiramente para si mesmo” (Apud. MORANDI, 2002, p. 81). O filósofo ressalta que a apreensão da cultura corresponde à negação da natureza. Foi o próprio homem que arquitetou este abandono e agora se torna irrevogável sua inserção nesta sociedade, pois não é possível isolar o homem de outros homens. Um novo equilíbrio entre estado social e liberdade é proposto por Rousseau em *Émile* (1762). A educação precisa ensinar o homem a viver sem destruí-lo, ou seja, ensinar a liberdade pela liberdade.

¹⁴ As teorias da reprodução têm uma visão negativa da escola, evidenciando o caráter determinista de sua função em relação aos lugares dos indivíduos na organização da sociedade. Na década de 70 do século passado, muitas obras trataram deste tema: **A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado** (Louis Althusser), **A reprodução** (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron), **L'école capitalista en France** (Baudelot e Establet), **Shooling in capitalist America** (Samuel Bowles e Herbert Gintis), entre outros. Já entre 1980 e 1990, tomam forma algumas posições sobre o papel de resistência desenvolvido na escola. Podemos citar como precursor destas teorias críticas Henry Giroux com seus primeiros livros: **Ideology, culture, and the process of shooling** (1981) e **Theory and resistance in education** (1983). Na atualidade, com os Estudos Culturais, o pós-estruturalismo e o pó-modernismo, a categoria da crítica é realocada nos processos discursivos e a instância cultural ganha destaque no debate sobre as relações de poder. Desta forma, também no âmbito das teorias educacionais começa-se a discussão sobre o lugar do ordinário, do imanente, da diferença na formação humana.

privilégio dos valores humanistas das propostas educacionais, ora pela ênfase no instrumental cognitivista do sistema mercantil. Assim como “a fórmula para a astúcia de Ulisses consiste em fazer com que o espírito instrumental, amoldando-se resignadamente à natureza, dê a esta o que lhe pertence e assim justamente a logre” (Ibid., p. 63), nossa atitude diante das mazelas do capital – e uma delas é justamente a burocratização da educação – também precisa ser dotada de astúcia e crítica. Cumprir o ritual empregatício e desenvolver as competências valorizadas pelo capital em nada impede que o logremos, alimentando nosso espírito crítico e autocrítico a partir das manifestações percebidas.

Ao contemplar as questões da produção, a educação pode contribuir na construção de significados para as manifestações culturais. Se o caminho não passa por ignorar as inovações, também não basta contemplá-las em sua totalidade, ocupando o tempo escolar com os jogos da Copa do Mundo, por exemplo, ou ainda a preparação de comemorações de datas festivas ou coisa parecida, pois: “Ao contrário do que parece, o amplo acesso à ‘cultura’ funciona como anti-esclarecimento; os não esclarecidos acreditam estar amplamente esclarecidos, e além disso, identificam sua ‘personalidade’ à escolha das mercadorias oferecidas e, nesta mesma medida, sucumbem à ideologia” (MAIA, 2000, p. 28). A dimensão histórica do sujeito, paralisada diante do espetáculo do consumo promovido pela indústria, é desenvolvida quando as questões que subjazem este movimento são trazidas à discussão.

O homem, em contato com a natureza e com o outro, é capaz de gerir novas relações e saberes e isto não lhe pode ser negado em favor da manutenção de uma visão positivista de homem e de sociedade. Lyotard (1993) contrapõe-se a esta visão que a educação ainda sustenta, baseada nos saberes da Ciência, dizendo que já não é mais possível alimentar objetivos de formar sujeitos livres, conscientes, responsáveis, tamanha é a complexidade do mundo em que vivemos. O mundo muda independente de nossa vontade, porque nascem novas pessoas a todo o momento e novas relações também vão sendo constituídas, temos que pensar, assim, numa escola que abrigue estas mudanças e incertezas. Então, não pretendamos saber para simplificar: “É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade” (Ibid., p. 50).

Quando se discute a forma como a educação pode abarcar as exigências do contemporâneo, logo vem a indagação sobre como conciliar uma formação politécnica, para o mundo do trabalho, com uma formação mais geral, humanista, para o exercício da cidadania. No entanto, ao encarar esta questão em sua aparente dualidade, os argumentos em favor de um saber propedêutico parece-nos dissolver a encruzilhada. Ora, se é um saber de base, ele também se dispõe para a mobilidade no mundo do trabalho. Ao simplificar a questão inicial, podemos inferir que a lógica utilitária gerou a própria pergunta: *Se temos o mesmo tempo (o escolar), ocupamo-lo com a repetição da técnica (exigida pelo mercado) ou esforçamo-nos em compreender as relações estabelecidas e a produção humana em sua historicidade?*

Schmied-kowarzik explica a atuação deste saber de base que é a formação cultural:

Através deste “processo” da formação cultural cresce, de um lado, “a capacidade geral duradoura” da práxis social, objetivada nos produtos da indústria e da técnica, da ciência e da arte; do outro lado, porém, desenvolve-se de modo correspondente “a habilidade” da “aptidão particular” do indivíduo como a “possibilidade da participação” neste desenvolvimento sócio-cultural (1988, p. 39).

Propor uma educação que vise não apenas o mundo do trabalho, mas também não se baseie somente no conhecimento elaborado ou científico significa colaborar para o estabelecimento de relações entre a experiência cotidiana e as sistematizações da Ciência. Tal meta, embora já presente nas propostas curriculares, impõe-se cada vez mais diante do aumento nas demandas atribuídas à escola. Os vínculos estabelecidos entre realidade e conhecimento elaborado também servem para justificar a presença da escola em uma sociedade cujo mero acesso às informações do mundo já não é mais argumento plausível, pois a tecnologia hoje disponível garante tal tarefa, ainda que divulgue interpretações da realidade e não o real.

2.2 As metanarrativas da educação e a questão da formação

Ao pensar a educação em suas questões filosóficas, assumimos uma postura de construção do humano via processo pedagógico. Podemos, neste sentido, dizer que a educação constitui o “núcleo duro” da cultura, servindo ao processo civilizatório como instrumento formador de um determinado modo de ser humano. Savater refere-se à educação como algo parecido com uma obra de arte coletiva, que dá forma a seres humanos: “E, como em qualquer obra de arte, há muito mais de auto-afirmação narcisista do que de altruísmo...” (1998, p. 109).

Ainda que nosso objetivo principal não seja debater sobre a função da escola, precisamos distinguir alguns conceitos para evitar que as imprecisões ou generalizações conduzam à gestação de expectativas equivocadas ou expandidas ao extremo. Quando se expõe determinado indivíduo a uma situação e se exige que ele a reproduza, estamos realizando um processo de treino. Na escola, a dimensão instrumental da razão é evocada, por exemplo, na aplicação das propriedades da tabuada, consistindo o decorar deste elenco numérico em um treinamento.

Diferente da tarefa de treinar, a função educativa ocupa-se com a formação de autonomias, ligada a uma aprendizagem que extrapola a simples repetição ou a obediência a regras previamente estabelecidas. Assim, no caso do exemplo anterior, educação envolve o conhecimento da importância da tabuada na resolução de problemas, não apenas aqueles propostos em sala de aula, mas também aqueles que surgem no cotidiano dos alunos. Compartilhamos, assim, o entendimento de educação exposto por Eduardo Chaves (2006), enquanto um processo através do qual indivíduos adquirem domínio e compreensão de certos conteúdos considerados valiosos em determinado contexto cultural.

Para além do treinamento e da educação, encontramos a formação (*Bildung*), capaz de ligar os diversos campos da cultura (música, literatura e artes plásticas, por exemplo) num jogo de imagens em que a formação se dá por *mimesis* ou imitação transfigurada. Assim, a *Bildung* “designa uma das figuras históricas determinantes - talvez a última, sublima Berman – do que ainda hoje entendemos como cultura, ao lado de παιδεία (*paidéia*), *eruditio* e *Aufklärung*” (SUAREZ, 2005, p. 192).

A *Bildung* ultrapassa a educação justamente porque supera o cultivo de aptidões, não fixando, por isto, objetivos a serem alcançados. Evocando novamente o exemplo, podemos perceber a formação cultural nas relações feitas pelos sujeitos entre a construção da tabuada, juntamente com outras descobertas e utilização da aritmética antiga, e as atuais técnicas e modos de utilização da matemática, realizando, assim, uma interpretação hermenêutica que colabora para o aprimoramento do ser humano em suas relações com a cultura.

Na educação, o compromisso com a formação não passa por optar entre a “cultura erudita” com sua carga histórica e a “cultura popular”, acessada por todos. De outro modo, o esforço pelo entendimento das questões subjacentes a estas narrativas e pelo estabelecimento de relações de significado é atitude que corrobora na formação humana. A partir destes relatos, por exemplo, podemos questionar sobre o papel do erudito, bem como sua legitimação; sobre os critérios usados para dizer que uma produção é popular ou não e mesmo a importância desta classificação.

Em *A Filosofia e os professores*, Adorno (2003) analisa as respostas dos candidatos à docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha, tendo em vista a função formativa que o professor exerce. Um dos candidatos, por exemplo, ao ser perguntado sobre Descartes, discorreu extensivamente sobre sua filosofia, sem, no entanto, dar-se conta da transformação histórica de seu pensamento. É esta falta de reelaboração dos conceitos, num processo auto-reflexivo, que favorece a construção de jargões, a naturalização dos fenômenos ou a mitificação das ações sociais:

A colcha de retalhos formada de declaração ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (Ibid., p. 63).

Na educação, esta falha torna-se visível quando, por exemplo, se deposita toda a esperança em reverter um quadro de violência, pobreza e semiformação na escola e se esquece que ela não possui instrumentos suficientes para isto. O homem se educa na participação nas diversas instâncias sociais, pelo contato com

diferentes experiências e visões de uma realidade. Neste sentido, é importante discutir a respeito de uma política cultural mais ampla, numa sociedade em que todos se comprometam com a cultura, retirando dos professores ou da escola o peso de abarcar o patrimônio cultural e expandi-lo à sociedade em geral. Juntamente com este comprometimento coletivo, é preciso redefinir alguns papéis e concepções sobre educação, escola, professor e pedagogia do ponto de vista cultural para não recair o peso das reivindicações da sociedade nos ombros da educação: “Certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se de sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais” (NÓVOA, 1998, p. 20).

Esta percepção vem da estética, presente na cultura como a dimensão que relaciona de forma diversa as manifestações humanas, atribuindo sentido, mas também instigando a formação de novos significados. A linearidade moderna mostrou ser capaz de organizar uma história universal, ainda que para isto tenha desconsiderado algumas expressões humanas. Ao reconsiderar a estética como integrante da racionalidade humana, é possível criar mecanismos de percepção das diferentes formas de expressar as múltiplas dimensões humanas.

Ainda hoje a escola está organizada sob o princípio de que existem verdades maiores e que as relações sociais são estáveis a tal ponto de manter um ideal de homem e, portanto, de formação ao longo do tempo. No movimento iluminista, a formação cultural (*Bildung*) se instituiu como utopia pedagógica capaz de levar ao esclarecimento pleno da humanidade. Nas palavras de Trevisan:

Ao lado de outros conceitos modernos, como “sujeito”, “infância” e “consciência” que também entraram em decadência, a crise da noção moderna de formação tem, como consequência direta, a dificuldade do reconhecimento de um *produto cultural autêntico* no campo discursivo da Pedagogia, o que facilita a disseminação dos diversos “ismos” pedagógicos (2002, p. 25).

Estes grandes discursos encontram-se desacreditados justamente pela proposta universalista e solipsista que carregam. Eles alimentam o pressuposto de que o alcance de uma formação ideal é a saída para compreender os diferentes campos do conhecimento e tomar as decisões que a vida em sociedade exige do

homem. Para Habermas, o interesse na emancipação cresce “na medida em que a força repressiva se apresenta permanentemente em estruturas de comunicação distorcida, sob a forma de exercício normativo de poder” (INGRAM, 1987, p. 32). Esta idéia, acreditamos, explica bastante o corrente discurso da educação e suas práticas. Sem a pretensão de totalizar ou simplificar a relação educativa, a assertiva de Habermas se confirma quando, concomitante às propostas discursivas de emancipação, criticidade, cidadania..., ouvimos depoimentos de desrespeito entre alunos, professores e pais (desafio à autoridade docente, desinteresse pelo conhecimento vinculado em aula, vandalismo nas dependências escolares, por exemplo). Ainda, o indicativo de uma prática comunicativa distorcida na educação explica o delineamento de um sujeito como um ser pré-social, cuja emancipação é um projeto epistemológico apenas.

A educação, ao alimentar uma proposta formativa salvadora, contribui para a disseminação de um discurso discriminatório, que por longo tempo normalizou as relações sociais dualistas entre dominantes e dominados, patrões e empregados, ricos e pobres. Nesta lógica, o primeiro pólo, por ter atingido este ideal formativo, merecia ocupar a posição superior. Além disso, ter como perspectiva a autonomia, a emancipação ou a transformação revela uma desconsideração para com a complexidade do mundo e de suas relações, que não são apenas de ordem epistemológica, mas também sociopolítica. O que não significa dizer que o sujeito não possa adquirir certo grau de autonomia ou emancipação, tampouco denota uma atitude de descrença ou de aceitação diante das injustiças e desigualdades sócio-econômicas. Lyotard (1990), ao colocar sob suspeita as metanarrativas, afirma que os centros de poder e de atividade se multiplicaram, não sendo mais possível manter qualquer tipo de narrativa totalizante, cuja função seja governar todo o complexo campo da atividade e representação sociais. Dessa forma, o próprio conceito de cultura se dissolve numa pluralidade incomensurável de diversas culturas¹⁵.

¹⁵ A partir da década de 20 do século passado, o conceito de Cultura começa a ser problematizado, primeiramente, pela antropologia, lingüística e filosofia e, logo, pela sociologia. Neste campo, os Estudos Culturais começaram a refletir sobre a produtividade de pensarmos em uma “epistemologia multicultural” em substituição a uma “epistemologia monocultural”. A implosão do conceito moderno de cultura, referindo-se, agora, *as culturas* não se restringe, de modo algum, à dimensão teórica, intelectual. Este deslocamento traz considerações importantes para pensarmos a relação existente entre cultura e política. Não obstante, com a virada lingüística, as questões culturais são entendidas para além dos argumentos de um princípio comum a todas as culturas ou da defesa das diferenças como elemento cultural identitário. Dessa forma, não há um “outro mundo” a sustentar o que

Em que pesem as críticas disparadas à pós-modernidade, a problematização feita em torno da organização epistemológica da ordem e da visão representacional do mundo traz influxos importantes para se pensar as diversidades e as diferentes formas de expressão da autonomia humana. Em nossa atual condição, não se prescinde da discussão sobre os problemas sociais ou sobre a hegemonia dos interesses capitalistas, apenas não se concebe mais que somente o entendimento do que há por trás das ações e relações expostas possa conduzir à emancipação plena dos sujeitos, instituindo, a partir daí, outras normas de convivência – e, talvez, também de dominação.

As prerrogativas de Lyotard para anunciar a virada paradigmática têm reflexos diretos no campo da educação. Ao manter o discurso das metanarrativas modernas hoje, o projeto educativo acaba afastando-se de seu compromisso com a transformação, pois já não advoga sobre manifestações presentes, mas idealizadas. No entanto, é importante ressaltar que a crise na educação não é fruto apenas do esgotamento das metanarrativas modernas. É também resultado do maior alcance da esfera pública, em que se debate justamente as relações do cotidiano e o papel das instituições sociais. A escola sente estes efeitos cada vez mais. Até a pouco tempo, era a instituição mediadora entre o projeto moderno de progresso – corporificado nas descobertas da ciência – e as atitudes cotidianas do homem. Na atualidade, exige-se cada vez mais que estas relações sejam de mão dupla. Schmied-Kowarzik expõe com clareza a discussão que se impõe na contemporaneidade: “a questão do que o homem pode realizar através da educação, o que a educação pode oferecer à humanização do homem” (1988, p. 81).

Trazer para o mundo da vida as questões culturais, tratando-as no paradigma da linguagem – onde os acordos intersubjetivos dão sentido à produção humana - significa irrigar este mundo com as diferentes produções feitas sobre este cenário. Num paradigma solipsista, as ações da Ciência, das Artes e da Ética faziam-se isoladas da esfera pública e, em breves momentos de encontro, apenas apontavam caminhos que serviam a este mundo como orientações seguras. Afinal, estas descobertas vinham dos *experts*, que estavam em contato com o patrimônio cultural

entendemos como cultura, as relações de significação dão-se via comunicação, conforme veremos no próximo capítulo.

e, por isso, autorizados a pensar a realidade. Assim, diferente de uma relação sujeito-mundo, temos uma relação linguagem-mundo, conforme Habermas, em que as condições de possibilidade de conhecimento humano, sua estrutura universal e a conexão estrutural entre experiência e ação dependem do desenvolvimento filogenético e ontogenético da humanidade (Apud MÜHL, 2003, p. 144).

Caminhamos para a percepção de que as relações humanas e suas diferentes produções não cabem mais em discursos monológicos. Os influxos que permeiam educadores e aprendizes delineiam subjetividades e configuram um fenômeno estético em que a linearidade e o solipsismo dão lugar à limiaridade e à intersubjetividade. Neste cenário, as palavras de Tomazetti traduzem a situação atual da pesquisa sobre formação:

Recuperando de Adorno o seu conceito de formação temos clareza de que abdicá-lo, jogá-lo fora, seria extremamente perigoso e atestaria nossa situação de passividade e aceitação diante das condições descortinadas pela sociedade contemporânea (pós-moderna). Preservar a idéia de formação seria permanecer refratário à repetição da experiência de Auschwitz. Por outro lado, não considerar as modificações ocorridas no âmbito do saber e, por consequência, da educação a partir das modificações da sociedade contemporânea seria, no mínimo, ingênuo e improdutivo, como também o seria a recusa em se pensar senão o fim, ao menos, a relatividade do poder das metanarrativas (1998, p. 132).

No capítulo seguinte, apresentamos uma tentativa de equacionamento entre unidade e pluralidade. Se “a irrevogável queda da metafísica” (ADORNO, 1996, p. 398) esmagou também o modelo de formação alemão, para que possamos tratar da idéia de *Bildung*, sugerimos traduzi-la em bases pós-metafísicas. Nesta virada, o espírito transcendente - fundamento daquela formação - já não recebe qualquer cuidado, deixando entrever os (des)encontros e pontos cegos das leituras totalizantes. Estes elementos são também enriquecedores do processo educativo, participando na formação humana e na reorganização da cultura. Erigir sentido da fragmentação do sujeito e contribuir para um processo de autonomia na educação relacionam-se menos a construção de novas metanarrativas em favor da unidade e mais a significação do fazer cultural em sua pluralidade.

- CAPÍTULO III -

RAZÃO COMUNICATIVA E FORMAÇÃO: OS CONTORNOS DA DISCUSSÃO UNIDADE E PLURALIDADE

3.1 De uma racionalidade representacional a uma racionalidade comunicativa

Apresentamos neste capítulo o movimento feito pela filosofia que desencadeou a virada lingüística. Ao reconstruir as críticas dos frankfurtianos à unilateralidade da razão, Habermas atenta para o potencial emancipatório da esfera cultural. O filósofo sabe que, para articular estas idéias, precisa demover todos os resquícios de um pensamento metafísico, por isso, abandona a filosofia da consciência e assume uma filosofia da linguagem, permitindo o reconhecimento do caráter universal como *telos* do entendimento nas estruturas lingüísticas.

Existe um potencial dualista no esclarecimento que precisa ainda de atenção. Antes de o esclarecimento ser usado pelos governantes, ele se relaciona, como acreditava Kant e os frankfurtianos em sua primeira fase, às forças mais profundas do espírito humano, alimentando possibilidades emancipatórias e não apenas nihilistas. Se, por um lado, a modernidade liberou efetivamente forças que conduziram à perda de liberdade (burocratização), por outro, fomentou instrumentos que permitiram o aumento da autonomia do homem. Ao homogeneizar uma realidade complexa, Adorno subestima o potencial transformador da modernidade cultural. Por acreditar que o projeto moderno está inacabado, Habermas impõe-se à tarefa de realizá-lo, recuperando estruturas racionais abafadas na modernidade. Retomando as categorias do materialismo histórico de Marx, Habermas diz que a sociedade não

se apóia somente na contradição dialética entre forças produtivas e relações de produção e na luta de classes. Além deste agir técnico-estratégico (do trabalho), existe o agir prático-moral e comunicativo (da interação). O primeiro nível diz respeito à conduta operativa da satisfação das necessidades materiais; o segundo, ao estabelecimento, pela comunicação, de um sentido compartilhado de significação e valor. É neste nível que reside o potencial emancipatório da formação do sujeito, da identidade do “eu”, vinculando-se à formação de vontades na esfera pública.

Na virada paradigmática tecida por Habermas, chamada de pós-metafísica, o processo compreensivo não se dá mais via representação, mas via interação entre os homens. Esta passagem, acredita o filósofo, permite sair do círculo aporético em que o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico. Isto acontece, por exemplo, em Adorno, que se utiliza das armas da própria razão para denunciá-la, desqualificando a crítica ao voltá-la contra si mesmo.

O pensamento metafísico¹⁶ tem raízes na filosofia antiga, quando o mito dirige seu olhar ao mundo buscando o elemento único. A partir de Parmênides, com a questão do ser do ente, o verdadeiro conhecimento relaciona-se àquilo que é pura e simplesmente geral, imutável e necessário. Este conhecimento, sendo fruto de estruturas do próprio ente, é ponte para o acesso à esfera interior de representações, tida então pela metafísica como a que antecede o mundo dos objetos representados. Nestes termos, há um nexos interno entre a metafísica e o projeto moderno, que tem a consciência e a subjetividade como possibilidades de progresso da humanidade.

Kant - de certa maneira, considerado o filósofo que melhor conseguiu traduzir as aspirações do homem moderno, delineando o potencial da razão - degrada o mundo das aparições fenomênicas, formadoras de um todo coerente com os fins

¹⁶ Aristóteles define a metafísica como a “ciência primeira”, aquela que fornece a todas as outras o fundamento comum. Isto implica em “um inventário completo e exaustivo de todas as ciências, em suas relações de coordenação e subordinação, nas tarefas e nos limites atribuídos a cada uma, modo definitivo” (ABBAGNANO, 1998, p. 661). Ao longo da história, podemos identificar três formas diferentes de apresentação da metafísica: como *teologia* (reconhecendo como objeto da metafísica o ser mais elevado e perfeito, do qual provém todos os outros seres e coisas do mundo); como *ontologia* (estudando os caracteres fundamentais do ser); como *gnosologia* (metafísica expressa por Kant, que dá importância significativa aos princípios cognitivos, constitutivos da razão humana e, por consequência, de todo o saber e de toda a ciência). A metafísica kantiana pretende ser “uma ciência de conceitos puros”, abarcando os conhecimentos que podem ser obtidos independentemente da experiência, com base nas estruturas racionais da mente humana.

intramundanos, ao mundo inteligível, portador de um núcleo racional, de caráter prático-moral. Deste modo, as explicações para as contingências, a solidão ou a morte não são mais abalizadas na existência de um plano extraterreno, mas cognoscíveis pela capacidade do intelecto em realizar a síntese da apercepção pura. Para chegar a esta unidade transcendental, a razão transforma a totalidade das condições do mundo em objeto, caracterizando-se, assim, como uma *razão formadora do mundo*. Regulando este processo produtor, a razão prática permite a cada sujeito legislar sobre seus processos de liberdade, muito embora também aí é preciso realizar sínteses em função das leis sociais objetivas.

Kant reelabora o problema metafísico da identidade do uno e do múltiplo ao tratá-lo como uma questão da racionalidade humana. A autonomia da razão é destacada para legitimar a questão moral e política, atribuindo ao próprio homem a responsabilidade por seu esclarecimento. Assim, em sua formulação originária, a razão não é meramente dedutiva, manipuladora dos objetos, mas expressão de liberdade e eticidade. De qualquer forma, Kant conserva o caráter transcendental ao confirmar os conceitos de mundo enquanto resultados puramente racionais.

A crítica traçada por Hegel a Kant configura-se como uma reconciliação com a totalidade:

A ambigüidade, apenas esboçada em Kant, aparece em plena luz na filosofia de Hegel: assumindo e desenvolvendo de modo radical os motivos da autocrítica produzidos pelo movimento do pensamento metafísico, Hegel renova pela derradeira vez o pensamento da unidade metafísica (HABERMAS, 2002, p. 164).

Hegel recusa a dualidade sujeito-objeto de Kant, mas aceita a identidade entre as determinações do pensamento e do objeto. Na tentativa de ultrapassar as rupturas da modernidade a partir de seu próprio espírito, a filosofia hegeliana procura adaptar-se às condições históricas do novo tempo. Neste sentido, concebe uma razão que busca a unidade e realiza-se na história por movimentos dialéticos de continuidade e ruptura. Se o uno não pudera ser dissolvido no todo do ente, como fora pensado primeiramente pela filosofia (Ibid., p. 165), Hegel absolutiza o espírito, que comporta em si tanto a unidade quanto a diferença do finito e do infinito. A unidade é fundada, então, pelo movimento da história, quando o espírito

reflete e eleva-se à autoconsciência. No entanto, a apreensão da história pelas estruturas de uma razão dialética não garante a eliminação ou o controle das contingências e incertezas inerentes ao fazer histórico humano. Estes elementos plurais, sempre renovados, eclodem com força na contemporaneidade, revigorando também o debate sobre a unidade e a pluralidade.

Conforme Habermas (2002), a filosofia do século XX fez uma ruptura importante com a tradição, desencadeando novos instrumentos de representação e de análise, sobretudo lingüísticos. Dentre os motivos para este rompimento, o filósofo cita (1) o delineamento de um *pensamento pós-metafísico*, deixando o conceito enfático de teoria - que pretendia tornar compreensível o mundo a partir de estruturas internas - para guiar-se por uma racionalidade capaz de decidir se uma proposição em geral é verdadeira ou falsa; (2) a *guinada lingüística* fez a transição de uma relação sujeito-objeto, na qual os sinais lingüísticos serviam apenas como instrumentos das representações de uma subjetividade transcendental, para uma relação linguagem-mundo, em que as formações lingüísticas assumem uma dimensão pragmática frente às atitudes do homem; (3) o *modo de situar a razão* que, diante da finitude, temporalidade e historicidade da fenomenologia ontológica, inscreve a consciência transcendental na prática do mundo da vida, como meios dessa incorporação estão o corpo, a ação e a linguagem; (4) a *superação do logocentrismo* a partir da radicalização do pensamento de Marx (do pragmatismo de Peirce até Mead e Dewey, da psicologia do desenvolvimento de Piaget e da teoria da linguagem de Vygotski), evidenciando que as realizações cognitivas estão enraizadas na prática das relações pré-científicas existentes entre pessoas e coisas.

Como herança da metafísica ter colocado a razão enquanto auto-referência, qualquer reflexão contemporânea sobre pluralidade enfrenta o debate sobre a unidade da subjetividade produtora. No pensamento metafísico, é a razão que garante a identidade frente à diferença, antecedendo a idéia à matéria:

A filosofia continuará fiel às origens metafísicas enquanto puder pressupor que a razão cognoscente se reencontra no mundo estruturado racionalmente ou enquanto ela mesma empresta à natureza ou à história uma estrutura racional, seja ao modo de uma fundamentação transcendental, seja pelo caminho de uma penetração dialética do mundo. Uma totalidade racional em si mesma, seja do mundo, seja da subjetividade formadora do mundo, garante respectivamente aos seus membros e aos

momentos particulares a participação na razão. A racionalidade que organiza os conteúdos do mundo, podendo ser lida a partir deles. A razão é razão do mundo e de suas partes (Ibid., p. 44).

No entanto, as ciências experimentais criaram novos problemas ao pensamento filosófico. Com a exacerbada confiança na racionalidade de seu próprio procedimento – passando a valer como racional não mais a ordem das coisas encontradas no próprio mundo, mas somente a solução dos problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade – antecipa-se a totalidade do ente e, conseqüentemente, não se consegue mais distinguir entre ser e aparência. A volatilidade da validade dos conteúdos, entendida agora como a validade dos resultados, nubla também a relação unidade-pluralidade e da distinção metafísica entre essência e aparência resta apenas uma diferença de perspectivas entre o que é interior e o que é exterior.

A virada lingüística ocorrida na filosofia forneceu, então, meios conceituais para compreender a individualidade, problema insolúvel em termos metafísicos e que agora é discutido junto à própria crítica à filosofia da consciência. Sob o viés da linguagem, o conhecimento está intimamente relacionado com sua justificação racional, desviando-se, assim, da busca pela exatidão de representação. O sujeito capaz de fala e ação é tanto dependente como autônomo em um mundo sempre aberto e estruturado lingüisticamente, mas que se nutre de sentidos gramaticalmente pré-moldados, sempre validados ou rechaçados na prática do entendimento de uma comunidade de linguagem. Neste processo circular, afirma Habermas, o sujeito transcendental não deixa qualquer vestígio (Ibid., p. 53).

Habermas é alvo de severas críticas por não ter se dedicado mais às questões estéticas e por sua compreensão da comunicação humana (cf. JAY, 1999, p. 211). No entanto, suas considerações a respeito dos pressupostos gerais que devem ser preenchidos pelos participantes da comunicação fazem-nos perceber a pragmática da linguagem para além do campo semântico ou da esfera pré-lingüística. Sendo muito mais resultado da obra construtiva do entendimento, podemos nos referir à sua teoria considerando outros elementos importantes

envolvidos nas trocas intersubjetivas¹⁷. Para que não caiamos em uma autocontradição performativa de valorização das diferenças apenas em grupos de falantes, é preciso lembrar que a linguagem divide-se em verbal e não-verbal. Nas situações dialógicas, os sujeitos não apenas dialogam face a face, mas também com discursos já socializados. Como o componente sógnico (lingüístico, gestual ou icônico) é de natureza social, a internalização da estrutura lingüística confere a cada sujeito a capacidade de pensar como os outros e de comunicar seus pensamentos. A comunicação com vistas ao entendimento pode, assim, estabelecer-se por outras formas de expressão (como por exemplo a escrita, os sinais culturalmente construídos ou gestos que uma pessoa mais próxima pode entender e torná-los compreensíveis aos demais) sem prejudicar o caráter performativo do encontro comunicacional.

O projeto teórico da Escola de Frankfurt concebe uma razão em largos traços hegeliano-marxista, capaz de reconciliar o universal e o particular, o homem e a natureza, numa idéia de organização racional de sociedade em que a liberdade, a verdade e a justiça se harmonizam com o desejo individual de felicidade. Habermas, ao refletir sobre as concepções da filosofia da consciência, marcada por um modelo cognitivista de sujeito-objeto, estrutura uma teoria da comunicação, sem fazer uma inversão completa no projeto moderno. Na tentativa de reintegrar as dimensões prático-moral e estético-expressiva à razão, tornada progressivamente cognitivo-instrumental pelo desenvolvimento da Ciência e do modo capitalista de produção, o filósofo acena com o conceito de uma razão incorporada no agir comunicativo. Ao mesmo tempo em que ele não nega as conquistas e o conteúdo normativo moderno (emancipação, criticidade, verdade, justiça, por exemplo), remete-nos não mais para uma racionalidade forte, unitária, mas para uma razão situada, em que a unidade é a perspectiva de chegada e não uma condição dada de antemão. O equilíbrio entre modernização e historicização dá-se por uma racionalidade fraca, “que levanta sua

¹⁷ Para Habermas (2002, p. 67-69 passim.), os atos de fala distinguem-se das atividades meramente não-lingüísticas pela estrutura auto-referencial dos primeiros e pelo tipo de fins visados. Como ato de fala, Habermas entende proferimentos lingüísticos (ordens, confissões, constatações, por exemplo) que um falante faz para chegar a um entendimento com outro falante sobre algo no mundo. Como atividades não-lingüísticas, o filósofo refere-se a ações do dia-a-dia (correr, fazer entregas, serrar, por exemplo). De um modo geral, todas as ações – lingüísticas ou não-lingüísticas – podem perfazer atividades orientadas para um fim. No entanto, os atos de fala visam fins ilocucionários que não assumem o *status* de um fim realizável no interior do mundo, que não podem ser realizados sem a cooperação e o assentimento livre de um destinatário e que só podem ser explicados pelo recurso à idéia de entendimento, residente no interior do próprio meio lingüístico.

voz através de pretensões de validade que são, ao mesmo tempo, contextuais e transcendentais” (HABERMAS, 2002, p. 175). Isto porque:

de um lado, a validade exigida para as proposições e normas transcende espaços e tempos; de outro, porém, a pretensão é levantada sempre aqui e agora, em determinados contextos, sendo aceita ou rejeitada, e de sua aceitação ou rejeição resultam consequências fáticas para a ação (Ibid., 176).

Inteligibilidade, verdade, validade e veracidade são as pretensões de validade que garantem um núcleo mínimo de lógica formal nas interações simbólicas. Para além de significar um mecanismo de coordenação das ações dos indivíduos, a teoria da ação comunicativa é potencialmente uma forma de ampliar uma concepção de racionalidade. Evitando cair em contextualismos ou fundamentalismos, Habermas estrutura a razão por um conceito “quase-transcendental”, asseverando sua dimensão universal, mas ressaltando a impossibilidade de garantir tal universalidade de forma definitivamente incontestável.

3.2 As metanarrativas e a verdade em ação: as críticas ao relativismo e ao absolutismo

A metafísica tematizou em grande medida as questões sobre unidade e pluralidade, de modo que a tensão entre suas forças sempre era rompida. Agora, diante dessa reviravolta paradigmática, Habermas (Ibid., p. 169) assinala que a discussão em torno da pluralidade não pode se afirmar em substituição a uma filosofia da consciência ou a um universalismo que dissolve o indivíduo. Uma discussão polarizada, por exemplo, entre a cultura/as culturas, histórias de vida/história mundial, contexto/significados fixados inequivocamente em nada ajudaria a dissolver as questões pragmáticas que se impõem. Nesta armadilha, cairão aqueles que, não abrindo mão de toda a história da humanidade, saem em defesa da unidade e aqueles que, sabendo das mutilações causadas por uma

racionalidade unidimensional, exaltam os momentos heterogêneos. Desta forma, também “o contextualismo radical se nutre de uma metafísica negativa, que gira sem cessar em torno daquilo mesmo que o idealismo metafísico sempre visara sob o nome de incondicionado, sem jamais atingi-lo” (Ibid., p. 152).

A abreviatura na análise dos fenômenos, tendo-os em si mesmos, é uma das causas destas precipitadas polarizações. Se, para ser explicado, todo o fenômeno movimenta-se em direção à unidade, por outro lado, a explicação tem sua base de sustentação na identificação das especificidades intramundanas. Assim, ao absolutizar o uno, põe-se em risco a própria unidade, afinal, o universo não é composto de muitas e distintas partes?

Tendo em vista um conhecimento concebido como representação exata - como “Espelho da Natureza” (RORTY, 1994) -, as teorias da racionalidade se constituíram como metanarrativas, capazes de asseverar porquês e sentidos para as ações humanas que transcendem qualquer contexto. As grandes narrativas que marcaram a modernidade (sobre verdade, progresso, emancipação, por exemplo) legitimam o poder e o saber ao utilizarem elementos históricos para formarem uma idéia unitária da realidade, propagando uma única visão dos acontecimentos, direcionando e totalizando o pensamento coletivo. A contemporaneidade, segundo Lyotard (1990; 1993), traduz a incredulidade face ao valor dessas ideologias. Com “Auschwitz” viu-se que não é mais possível integrar os saberes e as técnicas num único discurso. As expectativas da modernidade foram todas colocadas na racionalidade humana e presenciamos o horror da guerra promovida pelo próprio homem.

Concomitante a este desmonte, neste cenário cibernético-informático, Lyotard aponta para a ascensão das performances (eficiência mensurável na relação *input/output*), em que o valor à ciência é atribuído conforme a potência e a eficácia de seu enquadramento em linguagem informática. Também o conceito de *Bildung* é substituído pela idéia de performance, uma vez que o conhecimento assume a forma que os produtores e os consumidores dão vazão, ou seja, uma forma valor. Nesta perspectiva, abandona-se qualquer trajetória histórica, importando apenas o estado atual do saber científico e técnico, campos que gerenciam o desenvolvimento econômico, o social e o político.

Com o argumento do fim das metanarrativas, Lyotard consegue alinhar conhecimento científico e conhecimento narrativo, ambos possuem a forma narrativa, diferindo apenas na necessidade e no modo de legitimação. Assim, os consensos advindos das trocas coletivas constituem apenas um estado de discussão particular, adquirindo legitimidade própria em cada contexto. Para Lyotard, com o fim das metanarrativas, é possível perceber o valor legítimo que as narrativas locais têm em dizer e fazer a cultura em questão.

Habermas realiza o ajuste entre narrativa científica e narrativa cotidiana acenando para a necessidade de justificação dos argumentos lançados na comunidade lingüística, forma de torná-los verdades, plenamente justificadas agora. Existe uma relação interna entre verdade e justificação, em que a coerência e a assertibilidade justificada são, embora não únicas, características importantes. A partir da virada pragmática, não podemos usar a linguagem sem agir, por isso, entre as certezas orientadoras da ação e as pretensões de validade/verdade mobilizadas discursivamente para a justificação institui-se um processo circular:

No nível argumentativo, as certezas de ação abaladas se transformam em controversas pretensões de validade para enunciados hipotéticos; elas são testadas e, se for o caso, resgatadas discursivamente, de modo que as verdades aceitas possam retomar ao contexto da ação (HABERMAS, 2004, p. 250).

No entanto, a argumentação só poderá funcionar como restauradora de certezas tornadas problemáticas se for orientada pela verdade num sentido independente do contexto. Com isso, um enunciado verdadeiro resistirá a todas as tentativas de refutação nas exigentes condições de um discurso racional. Ao mesmo tempo, a teoria da ação guarda um sentido crítico à medida que a falibilidade de um acordo é lembrada pela descentração de si na perspectiva da comunidade de justificação, instaurada em um mundo da vida com fortes conceitos de verdade e saber circunscritos à ação. Completa Habermas:

Apenas o entrelaçamento dos dois diferentes papéis pragmáticos que o conceito de verdade bifronte desempenha em contexto de ação e discursos pode explicar por que uma justificação bem-sucedida em nosso contexto leva a pensar que uma opinião é verdadeira independentemente do

contexto. Tal como, de um lado, o conceito de verdade permite traduzir as abaladas certezas de ação em enunciados problemáticos, assim também manter a orientação pela verdade permite, de outro, *retraduzir* asserções discursivamente justificadas em certezas de ação restabelecidas (Ibid, p. 258-259).

O que Habermas não abandona é justamente o horizonte universal, onde estão certos estandartes orientadores das ações presentes. Salienta que o problema em abdicar todas as metanarrativas está na conseqüente perda de qualquer referência para realizar a crítica, para distinguir, por exemplo, entre o descoberto e o oculto, a teoria e a ideologia (Apud RORTY, 1999, p. 254). Ora, existe um nexo dialético importante entre o uno e múltiplo que não pode ser esquecido. Antes da unidade ser elemento restritivo para as forças criadoras, particulares, ela as possibilita, delimitando suas estruturas e abrigando-as em seu arcabouço conceitual, ainda que, muitas vezes, em um sentido negativo, insurgente.

Àqueles que - como Lyotard - pensam no consenso como uma regulação coibitiva da criação e da pluralidade, ainda que obtido livremente pela conversação, Habermas chama a atenção de que o conflito também é uma categoria do consenso. A competência comunicativa não se dá apartada de uma consciência moral socializada. O juízo moral expande-se à medida que, observadas as pretensões de validade, o sujeito envolve-se discursivamente não apenas com aqueles problemas solucionáveis, mas também com conflitos cujas soluções verdadeiras não são alcançáveis no momento da comunicação. Nesta ampliação da consciência moral, aumentam-se também as possibilidades de alcançar consensos cada vez mais adequados para conflitos cada vez mais complexos:

Pois a competência interativa não se mede pela capacidade de solucionar em nível adequado problemas de conhecimento e problemas morais, mas pela capacidade de manter processos de entendimento também em situações de conflito, em lugar de romper a comunicação ou somente mantê-la aparentemente (HABERMAS, 1997, p. 197-198).¹⁸

Talvez seja desnecessário lembrar, mas no âmbito desta pesquisa parece-nos não ser excedente explicar que Habermas, ao pensar em “consensos cada vez

¹⁸ Tradução nossa.

mais amplos”, considera a complexidade das relações contemporâneas e sua capacidade de inovação. Não alimenta, assim, qualquer perspectiva totalitária, no sentido de dilatar os consensos ao máximo, obtendo verdades objetais e atemporais nos moldes da metafísica e da epistemologia. Os dissensos significam oportunidades de atuar no nível dos juízos morais, conhecendo e ampliando a capacidade humana de conviver com o outro, com o complexo. Neste sentido, as diferentes formas de narrar o fazer humano, para além de causarem confusões ou abalarem as certezas que guiam a ação, abrem caminho para a compreensão da diferença, para o delineamento de outras possibilidades, para o exercício da alteridade. Estes processos compreensivos e de atribuição de sentido estão intimamente ligados aos de formação cultural:

O agir voltado ao entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individuação, porque a intersubjetividade do entendimento lingüístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no momento do acordo, as diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis (HABERMAS, 2002, p. 57-58).

A virada lingüística delineada por Habermas consegue, assim, dotar o pensamento da unidade de novos contornos sem expulsá-lo da discussão filosófica. A centralidade da linguagem coloca-nos diante de uma constatação indubitável: se as produções culturais e históricas do homem perfazem-se via linguagem, qualquer investimento para a compreensão destes fenômenos devem começar no âmbito lingüístico e não na esfera da consciência. A dinamicidade e a complexidade da estrutura social contemporânea faz-nos, muitas vezes, perceber suas manifestações como periféricas. A economia e a máquina estatal expandem-se em subsistemas praticamente incontáveis; do mesmo modo, os veículos de comunicação e as ações das organizações não-governamentais (ONGs.) tornam difusos conceitos como Estado, cidadania, democracia, espaços público e privado. Isto tudo jogado para o plano lingüístico, tendo em vista uma razão fraca mas não derrotista, é a possibilidade apontada por Habermas para - sem ter que escolher entre Kant e Hegel - não abdicar a história nem destituir a razão de seu *corpus* regulador. As pretensões de validez que excedem contextos e a facticidade das posições tomadas

através do *sim* e/ou *não* garantem a sobrevivência da razão sem revigorar qualquer aspiração metafísica.

3.3 A *Bildung* sob o viés lingüístico: a polissemia do conceito

Depois de compreendermos a virada feita pela filosofia em favor da linguagem, é imprescindível que as discussões em torno da formação (*Bildung*) configurem-se para além de uma análise derrotista ou ingênua. Lyotard, ao fazer a primeira opção, constata o empalidecimento da idéia de *Bildung* diante da performance, novo guia de desenvolvimento do saber. Eleger a segunda postura significa sacralizar por completo as inserções de Lyotard sobre as inovações tecnológicas e às mudanças na relação com o conhecimento, limitando-nos a um estudo historicista da *Bildung*, deslocado, assim, da problemática presente.

O esclarecimento não produziu apenas alienação e barbárie, conforme Habermas, o movimento conduziu à desmitologização e ao entendimento racional do mundo humano, possibilitando-nos a construção da consciência de nossas ações: “O mundo mítico não permite diferenciação de conceitos fundamentais entre coisas e pessoas, inanimado e animado, entre objetos que podem ser manipulados e agentes a que atribuímos acções e manifestações lingüísticas” (1990, p. 116).

O discurso racional abriga a promessa de uma nova civilização, na qual as ações e resultados obtidos sejam sempre mais eficazes que os anteriores. O conhecimento não tem valor em si, mas em sua utilidade. Desta forma, o projeto moderno de formação cultural (*Bildung*) cai na armadilha da instrumentalização e acaba não se concretizando. O espírito humano não consegue atribuir uma unidade de sentido às manifestações culturais, não completando seu processo emancipatório. A constituição como sujeito epistêmico permite ao homem sua inserção em determinados campos sociais, como o acesso ao sistema mercantil de produção. O conhecimento contido no agir instrumental justifica-se pelo resultado que apresenta, porém este fazer, embora possa ser repetido inúmeras vezes, será o único fruto capaz de ser produzido, demonstrando ser um conhecimento findo em si

mesmo. Neste contexto da filosofia da consciência, o sujeito perde-se de si, só se reencontrando ao tomar o desvio que passa pela alienação (HABERMAS, 2002, p. 187).

A passagem do *mythos* ao *logos*, para além de reportar-nos a mudanças cognitivas e sociais ou compor modelos formativos, revela, conforme Habermas, a força emancipatória contida no olhar contemplativo do homem sobre suas origens. Nesta atualização da identidade do mundo, forma-se também a identidade do eu (Ibid., p. 156). Na tentativa de atualizar a proposta formativa da *Bildung*, o elo entre *episteme* e *doxa*, subjetividade e intersubjetividade, particularidade e universalidade, identidade e alteridade precisa ser encontrado. Sabemos que a racionalidade conduziu a substituição do regime mítico, permanecendo, outrossim, sobre bases transcendentais. Assim, a própria razão assume a tarefa de lidar com as contingências. As forças particulares geraram universalidade; o temporal gerou o permanente; os acontecimentos acidentais geraram formas necessárias e semelhantes às leis. No entanto, sabemos que também o viés crítico à dependência racional manteve a perspectiva emancipatória do homem, alicerçando-a no outro extremo, no marginal, na contingência, no particular.

Acreditamos que o afastamento do caráter apaziguador da *Bildung*, admitindo a pluralidade como constitutiva deste processo, seja uma possibilidade significativa para o homem compreender sua trajetória. Esta quebra com o espírito absoluto aproxima as manifestações sociais das significações que lhe são dadas pela ação lingüística. Encontrar a medida entre atribuir um caráter universal aos fenômenos cotidianos sem isolar-se em teorizações ou elitismos culturais é expressão do sentido pleno da *Bildung*, contida já na polissemia de seu conceito.

Para avançarmos nesta discussão, sem perdermos de vista a importância do reconhecimento do outro, podemos lembrar de dois elementos constitutivos da formação. De um lado, a *Bildung* é autoconstrução, dizendo respeito a uma subjetividade formada por transformações e movimentos internos ao indivíduo, significando o mundo externo e também o outro nestes arranjos, bem como reforçando a si mesmo na alteridade do outro. Por este aspecto, a vida é uma forma de arte do mesmo modo que o artista retira da pedra bruta uma forma que já se encontra ali e somente se revela pelas mãos habilidosas do artista. De outro lado, a

Bildung é a relação do sujeito com a totalidade exterior e, por isso, um movimento mimético que ocorre por reflexo ou imagem a ser imitada.

Nas duas dimensões da *Bildung*, a instância subjetiva e a instância intersubjetiva estão presentes e constituem-se numa mútua relação formativa, tornando difícil perceber qual predomina ou se antecipa a outra. Dizer que na primeira nuance, o outro e a alteridade realizada pelo sujeito é apenas meio para construção de si mesmo – sendo, portanto, a intersubjetividade menor que a subjetividade – é ignorar o aporte dado pelo outro para a formação do sujeito. Por outro lado, afirmar que este sujeito só se constitui, na segunda nuance, porque recebeu elementos de uma totalidade já existente – sendo, neste caso, a subjetividade menor que a intersubjetividade – é menosprezar todas as elaborações e significações dadas pelo sujeito, que não consegue se independentizar do mundo.

Em seu caráter polissêmico, o lingüista francês Antoine Berman identifica no conceito de *Bildung* cinco etapas: *Bildung* como **trabalho**, como **viagem**, como **tradução**, como **viagem à Antigüidade** e como **prática filológica** (Apud. SUAREZ, 2005). Como trabalho, a *Bildung* é formação prática, formação de si pela formação das coisas. É assim que aparece em Hegel e em Goethe:

No famoso capítulo da *Fenomenologia do espírito* de Hegel, a dialética do Senhor e do Escravo, a consciência escrava se liberta por um processo de formação: à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma a si mesma. Já na obra de Goethe, *Os anos de viagem de Wilhelm Meister*, seqüência de *Os anos de aprendizado*, o protagonista inscreve-se no círculo concreto dos deveres e tarefas, se esforça nos limites de uma atividade determinada — é levado a descobrir-se em meio aos diversos encargos e provas da vida material e social. Este círculo concreto é, por um lado, limitador. Por outro, em uma contrapartida dialética, essa autoresponsabilização tem efeito universalizante: uma vez “apropriada”, a ocupação não é mais limite para o indivíduo (Ibid., p. 194).

Em outro sentido, a formação (*Bildung*) de Wilhelm Meister pode ser entendida como processo, como viagem em que o homem experiencia a alteridade. Nesse *tour* formativo, o viajante experimenta o que não é - pelo menos aparentemente - para, ao final, se reencontrar a si mesmo. Na **Odisséia**, ao encontrar-se com Polifermo, Ulisses rende-se às condições do monstro para ludibriá-lo. Diz ao ciclope – de um olho só, que se alimenta de carne humana – chamar-se

Oudeis (ninguém), palavra homófona a Ulisses (*Odisseu*). Mas, já na embarcação, para retomar a identidade, Ulisses grita seu verdadeiro nome a Polifermo e quase é atingido por uma pedra arremessada pelo gigante.

No final do século XVIII, a *Bildung* como tradução tem papel essencial na cultura alemã. As primeiras traduções do sânscrito e as das tragédias de Sófocles (*Édipo Rei* e *Antígona*), feitas, respectivamente, por August Schlegel e Hölderlin manifestam a força formativa da tradução, em que o estranho, o estrangeiro, produz um choque com o não-idêntico, uma contra-imagem geradora de reflexão e recriação tanto da obra quanto de si mesmo e da cultura em que vive.

Esta procura no estrangeiro dá-se pela mediação de figuras-modelo, como, por exemplo, os companheiros que Wilhelm Meister encontra ao longo de sua jornada. Na Alemanha, ao final do século XVIII, a antiguidade grega constituiu-se neste modelo, arquétipo (*Urbild*). Diante da completude da cultura grega, o projeto moderno mostra-se fragmentado e o retorno ao antigo, configura-se – principalmente no classicismo alemão – numa oportunidade formativa de alcançar uma cultura equivalente.

A polissemia do conceito de *Bildung* mostra toda sua maleabilidade formativa, sua plasticidade (*Bildsamkeit*), enquanto prática filológica. Com a riqueza de significados da *Bildung*, cabe ao filólogo realizar as relações semânticas mais profícuas em seu tempo. Diferente do erudito - que muito conhece, mas pouco recria – o filólogo tem compromisso com a dinâmica dos processos, com o sentido, com as identificações, traduções, alterações, romances que articula.

A partir das prerrogativas da virada lingüística, acentua-se o caráter polissêmico da formação. A primazia da linguagem que explora o mundo – tida como o meio do possível entendimento, da cooperação, da coordenação social e dos processos de aprendizagem autocontrolados – sobre a subjetividade criadora de mundos deixa entrever a *Bildung* como essencialmente exercício do pensamento, atribuição de sentido à produção humana, não podendo delinear-se apartada da crítica e das configurações contemporâneas. Desta forma, a formação de vontades na esfera pública não tem em vista um sujeito monológico que se impõe sobre uma comunidade, antes, precisa do outro, do contato com as manifestações culturais para compor-se.

O sujeito, ao comunicar-se com vistas ao entendimento, pode tanto manter e reproduzir a tradição quanto renovar esse saber cultural, delineando sua individualidade neste encontro com o outro. Unidos pelas estruturas da língua, os sujeitos buscam o entendimento nas relações que estabelecem uns com os outros, e é justamente este querer entender-se que produz unidade sem ferir as particularidades, pois se orienta pela adesão e não pela coerção ou poder. A cultura, diferente de ser produzida por alguns e estar em posse de um grupo, é construída e significada por todos que se envolvem comunicativamente. Desta forma, no paradigma da linguagem, conforme expõe Habermas, a racionalidade e a construção de um *telos* compreensivo não estão tão ligados à posse de saberes, mas ao modo como estes sujeitos se relacionam com tais saberes (2002, p. 69).

Ao pautar-se na historicidade da produção humana, a polissemia do conceito de *Bildung* desnaturaliza as manifestações culturais e coloca o homem diante de uma organização social mais ampla, cuja significação precisa ser dada por ele. Se o caráter interpretativo da formação humana salienta a pluralidade, o agir comunicativo estabelecido para se chegar a um consenso corporifica o compromisso com a unidade. Desta forma, não abrimos mão da narrativa da *Bildung* como norteadora do processo educativo, ainda que, para isso, a unidade do conceito não esteja estabelecida de antemão, mas tida como um horizonte, cujo caminho é traçado na pluralidade do mundo da vida.

Encontramos esta forma plural de entender o mundo nas diferentes narrativas do cotidiano. Estes relatos contém a interpretação das experiências humanas e, ao passarem pela apreciação e/ou correção públicas, tornam-se pedagógicas no processo de formação. Sugerimos, no próximo capítulo, que a importância adquirida na contemporaneidade por esta diversidade de formas de narrar as percepções humanas pode também configurar uma nova relação com a cultura e o saber pedagógico. Reafirmamos que esta busca pela alteridade, auxílio para a convivência com a incerteza e para o estabelecimento dos provisórios 'fundamentos' do conhecimento, é característica importante do processo de formação humana.

- CAPÍTULO IV -

UMA NOVA RELAÇÃO COM A CULTURA E O SABER: INTERPRETANDO A PLURALIDADE

4.1 O elo da Formação: o sujeito lingüístico

A virada pós-metafísica não nos possibilita apenas a visualização de relações ignoradas no paradigma da consciência, mas permite uma mudança de foco, emergindo outras questões para análise. Diante disso, é importante não cessar o debate sobre as tarefas colocadas para a educação. Ao crermos que a comunicação não carrega apenas uma função representacional – cognitiva -, mas também expressiva – performativa -, estamos ratificando a instituição escolar como participante desta engrenagem que constrói sentidos em meio às relações estabelecidas. Habermas lembra que os fins visados por uma comunidade interativa – no caso da educação, emancipação, criticidade, autonomia de pensamento, etc. - não são controláveis teleologicamente, mas produzidos “a partir dos esforços cooperativos, falíveis e sempre fracassados, que procuram eliminar ou atenuar os sofrimentos de criaturas vulneráveis” (2002, p. 182).

Estes equívocos ou falsas alternativas podem ser percebidas quando passamos para um novo paradigma, o do entendimento intersubjetivo. Além de considerarmos este novo sujeito na prática da educação, sugerimos neste capítulo um outro modo de se relacionar com a cultura e o saber, menos pretensioso, corporificado nas narrativas do cotidiano, cuja assunção do caráter pedagógico se

dá no modo como as tratamos, com ênfase no entendimento dialógico de suas temáticas.

Se até a modernidade o conhecer era visto como necessário à adaptação do homem à natureza, com a ascensão do paradigma subjetivista, o sujeito precisava conhecer para dominar o meio, aprimorando sempre suas formas de autoconservação, sendo vista a cultura também como uma forma de preservação e repasse para as gerações mais novas das criações e conquistas auferidas. A cultura fornecia, assim, elementos para a formação da identidade humana. Advém daí o entendimento de que o homem só se faz homem pela sua inserção social. No entanto, este processo não acontece somente numa direção – da sociedade para o indivíduo –, pois ao mesmo tempo em que o homem recebe influências da cultura em que está inserido, interfere nela ao lhe atribuir sentido, vivenciá-la e recriá-la. Desta forma, no paradigma intersubjetivo, a linguagem assume importância fundamental e a cultura passa a ser compreendida como parte do cotidiano, uma experiência que possui uma dimensão histórica e outra, dinâmica, criada por todos que a vivenciam.

Assim, a racionalidade cartesiana¹⁹ e a busca pela universalidade não são mais as únicas formas de nos relacionarmos com a cultura. É importante lembrar que esta nova relação com a produção humana difere-se daquela do contexto da *Dialética do Esclarecimento*, quando cultura era tomada como algo “em si”, deslocada das bases da produção cultural. A busca pela universalidade construiu símbolos e grandes narrativas para se fortalecer, ignorando as rupturas e diferenças inerentes às diversas instâncias de formação do homem. Ao analisar a constituição do drama barroco alemão, Benjamin (1984), atenta para as ruínas, a morte, o luto – característica trágica não mencionada na poética de Aristóteles – como uma possibilidade de construir uma história a partir dos fragmentos. O filósofo diz que

¹⁹ Descartes (1596-1650), ao postular a substância espacial (matéria) e a substância pensante (mente), revigorou o dualismo já existente na filosofia, jogando-o sobre o sujeito. No foco da mente, ele colocou o indivíduo, cuja capacidade principal era o raciocínio. Sua expressão “*cogito, ergo sum*” (penso, logo existo) traduz a importância dada por Descartes a racionalidade, apta a explicar o mundo material inteiramente em termos mecânicos e matemáticos. Entendendo que era preciso tematizar sobre a validade do conhecimento, indo além da interpretação da natureza, centrou-se na questão do método. A investigação racional deve ter como modelo o das ciências empírico-matemáticas, que tem instrumentos precisos para conduzir à verdade (experimentação, aferição, possibilidade de repetição). São quatro os preceitos do método cartesiano: “nunca aceitar coisa alguma como verdadeira que eu não conheça evidentemente como tal” (clareza e distinção opostas à precipitação e à prevenção), “dividir cada uma das dificuldades que examinarei”, “conduzir pela ordem meus pensamentos” (na ordem do simples ao composto), “elaborar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tenha a certeza de nada omitir” (DESCARTES, 2006).

uma leitura simbólica é fraudulenta na medida em que isola a forma de seu conteúdo histórico, contextual. Já a perspectiva alegórica pode contribuir para a percepção de que a história é também composta pelo mundano, por episódios menos gloriosos, pelo sofrimento, não recaindo, assim, como diz Benjamin, no falso brilho da totalidade:

Ao passo que no símbolo, com a transfiguração do declínio, o rosto metamorfoseado da natureza se revela fugazmente à luz da salvação, a alegoria mostra ao observador a *facies hippocratica* da história como protopaisagem petrificada. A história em tudo o que nela desde o início é prematuro, sofrido e malogrado, se exprime num rosto – não, numa caveira. E porque não existe, nela, nenhuma liberdade simbólica de expressão, nenhuma harmonia clássica da forma, em suma, nada de humano, essa figura, de todas a mais sujeita à natureza, exprime, não somente a existência humana em geral, mas, de modo altamente expressivo, e sob a forma de um enigma, a história biográfica de um indivíduo (Ibid., p. 188).

Elencar acontecimentos históricos, levando em consideração personagens principais e datas, relacionam-se ainda ao paradigma da representação. Ao contrário, tomar contato com o passado através da reconstrução de valores e necessidades da época em questão constitui um momento essencial na relação texto-contexto que ajuda a educação a transitar para um paradigma mais afeito a realizações. As contingências precisam ser enfrentadas na cotidianidade e não transferidas ao plano das abstrações e generalizações inócuas ao mundo da vida. Construir uma história em que os fatos têm valor em sua época, de acordo com critérios próprios - na medida em que existem verdades adequadas a determinados momentos históricos ou construídas conforme um ponto de vista – vai de encontro à tradição historicista que se relacionava à verdade de um grupo, o dos vencedores.

Ao pensarmos que a “educação é um processo sociocultural de individuação/socialização das novas gerações que são familiarizadas com um conjunto de tradições, normas e valores veiculadas pela cultura” (GOERGEN, 2001, p. 80), estamos também considerando que a escola tem como uma de suas funções a de iniciar os jovens em uma produção de conhecimentos que lhes é nova. O que não significa dizer que esta outra forma de perceber e organizar as manifestações cotidianas – uma forma cognitivista – seja de uma ordem superior, mas que ela predominou durante muito tempo como maneira do homem se relacionar com sua

cultura, na perspectiva de universalizar as manifestações culturais. Na tentativa de visionar as outras formas de relacionamento, é possível dizermos que saber ler, escrever, organizar cognitivamente o pensamento é uma faceta do conhecimento humano, não a melhor ou mais importante. São estes instrumentos de caráter mais universal que garantem a participação do sujeito em uma comunidade interpretativa, visando à construção de consensos cada vez mais amplos.

Das ações orientadas pela consciência, volta-se o olhar para as objetivações do agir e do falar. Neste momento, a função cognitiva da consciência é vista como uma possibilidade de conhecer, válida no agir instrumental no mundo, mas não a única forma de conhecer e participar da cultura. Também a linguagem não tem unicamente a função de representar e entender a realidade:

As dimensões do agir e do falar não devem ser simplesmente pré-ordenadas à cognição. Ao contrário, a prática finalizada e a comunicação lingüística assumem um *outro* papel conceitual-estratégico, muito diferente do que tocara à auto-reflexão na filosofia da consciência. Elas só continuam a ter função de fundamentação na medida em que é com a ajuda delas que se deve rejeitar como injustificada a necessidade do conhecimento de fundamentos (HABERMAS, 1989, p. 25).

Não somos mais os mesmos sujeitos modernos, que dependiam somente do conhecimento elaborado para a conceituação dos fenômenos e tomada de decisões que visavam o controle das condições reais de vida. Com a relação entre verdade e justificação, antes de procurarmos apreender a realidade objetivamente, através de uma racionalidade cognitivo-instrumental, é preciso admitir que são inúmeras as facetas que um acontecimento pode adquirir, pois também são inúmeros os sujeitos que lhe atribuem significado:

Não há nenhuma possibilidade natural de isolar as limitações da realidade que tornam um enunciado verdadeiro das regras semânticas que fixam essas condições de verdade. Só podemos explicar o que é um fato com o auxílio da verdade de um enunciado factual; e não podemos explicar o que é real senão nos termos do que é verdadeiro (HABERMAS, 2004, p. 242).

Podemos, assim, acordar que a realidade ganha condição única apenas para aqueles que participam do encontro lingüístico que lhe caracteriza. Do contrário,

corremos o risco de pressupormos o mesmo entendimento da dita realidade quando mal compreendemos a noção que nós mesmos temos do que é real.

Existe uma ação recíproca entre a existência do sujeito e a significação da realidade. Com a virada lingüística, o sujeito não é um ser pré-social, cuja soberania lhe é dada por uma racionalidade cartesiana, nem a realidade é condicionante da formação do sujeito. A interação entre cultura e natureza produz sujeitos diferentes que se relacionam com outros, também singulares, emergindo daí subjetividades e modos de significar a vida que as teorias do sujeitos não contemplaram.

A mudança cultural que aconteceu ao final do século XX teve uma amplitude mundial, democratizando o acesso às novas tecnologias e introduzido mudanças na forma de compreender o tempo e o espaço. Atualmente, diferentes modos de vida são regidos pelo mesmo veículo midiático, pela cotação de uma mesma bolsa de valores, por semelhante relação de consumo, por interesses “virtuais”. Vivemos uma época em que não somente a tradição ou a inovação tem lugar garantido, mas que alternativas híbridas compõe nosso cenário cultural, exibindo ao mesmo tempo os rituais de passagem - baile de debutantes, casamento, formatura – e as novas manifestações de um jovem consumista – tatuagem, roupa de grife, cabelo tingido. Na escola, as tradicionais provas e exames são feitas no mesmo dia em que professores e alunos discutem sobre drogas e sexualidade, afirmando com convicção que eles têm uma relação de pura amizade e confiança... Ou seja, temos uma outra relação com a natureza e com as pessoas, entendemo-nos como sujeitos inseridos em uma cultura, mas que também reage a ela e estes influxos caracterizam um novo momento histórico.

A construção do conhecimento humano dá-se justamente nesta interação entre elementos subjetivos e mediações intersubjetivas. Conforme Habermas (2004, p. 57), o conhecimento resulta de três processos simultâneos que se corrigem entre si:

- *A atitude de resolver problemas diante dos riscos impostos por um ambiente complexo*, envolvendo-se responsavelmente na discussão, lançando mão, para isso, das dimensões cognitiva, ética e estética.

- *A justificação das alegações de validade diante de argumentos opostos, respeitando as pretensões de validade requeridas num discurso – inteligibilidade, verdade, validade e veracidade;*

- *Um aprendizado cumulativo que depende do reexame dos próprios erros, ou seja, as relações feitas pelo sujeito entre vivências anteriores e atuais a fim de avaliar possíveis conseqüências.*

Habermas, ainda, adverte sobre a impossibilidade de separarmos a descoberta “passiva” de fenômenos e seus movimentos da ativa construção, interpretação e justificação daqueles. O sujeito está inserido no mundo dos interesses práticos e seu conhecimento depende, em grande medida, do círculo da linguagem de vivência, dos valores, tradições e práticas que lhe fazem sentido, que lhe são justificáveis e, por conseguinte, também lhe justificam.

No entanto, existe uma objetividade que não se pode negar. O sujeito, ao falar ou agir, expressa um mundo objetivo que não foi construído por ele e lhe foi ensinado de acordo com certas teorias explicativas:

Assim, o mundo não deve ser concebido como a totalidade dos fatos dependentes da linguagem, mas como a totalidade dos objetos. A esse conceito semântico do mundo como um sistema de referências possíveis corresponde o conceito epistemológico do mundo como a totalidade dos constrangimentos que se impõem implicitamente sobre as diversas maneiras pelas quais podemos vir a saber o que está acontecendo no próprio mundo (Ibid., p. 58).

O sujeito não é um ser jogado no mundo, construindo-se a si próprio de forma alheia. No oposto, também não é um espírito historicizado cujas manifestações mundanas não penetram seu círculo teleológico. A implosão desta polarização dá-se pela filosofia da linguagem, em que as pretensões de validade transcendem o contexto e a tomada de posição na ação comunicativa delinea a subjetividade. O sujeito – não mais monológico e cartesiano – vê-se constituído por uma intersubjetividade dialógica, em que a formação de vontades se faz justamente no exercício de empatia com relação às diferenças recíprocas, vislumbrando formas cooperativas de conviver. Ao tratarmos da busca pelo entendimento consensual, é possível afirmarmos que o sujeito se individualiza pela socialização. Entendendo a

subjetividade “como uma realização das relações epistêmicas e práticas da pessoa consigo mesma, relações essas que nascem das relações da pessoa com os outros e encaixam-se no quadro destas” (Ibid., p. 12).

Neste sentido, o autodesenvolvimento do indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva. Tal intersubjetividade não é, como no paradigma da consciência, resposta a uma fraqueza ou debilidade humana, pois “enquanto a intersubjetividade for considerada uma ajuda para que o homem possa realizar sua autonomia sempre será passível de tornar-se um instrumento” (HERMANN, 2004, p. 103). A intersubjetividade é condição para a constituição da individualidade, pois, no momento deste afastamento da consciência de si mesma, ela consegue diferenciar aquilo que lhe forma mais intimamente daquilo passível de negociação e modificação mais ligeira.

Na virada lingüística o sujeito não é mais soberano, apenas fazendo sentido falar em autonomia enquanto possibilidade de participar de uma prática discursiva. Neste encontro dialógico, todos os participantes expõem suas crenças, desejos valores e princípios num jogo de descentralização e cooperação em que as soluções escolhidas são racionalmente aceitáveis para todos os envolvidos e todos os que por elas forem afetados. Assim, a autonomia na participação e expressão do processo comunicativo vem sempre acompanhada da busca pelo melhor argumento para o estabelecimento de vínculos sociais, expressos pelo consenso.

Neste sentido, Maffesoli diz que, ao contrário do que o paradigma da consciência propunha, o sujeito existe por frágeis limitações que vão se impondo no decorrer de sua vida: “Cada um, para existir, conta-se uma história” (1996, p. 304). Ou seja, é o próprio homem que dá sentido às situações e experiências vividas, constituindo-se tal ação não num ato onipotente de elaboração de conceitos e representações, mas em influxos de compreender seu entorno e deixar-se penetrar pelos significados da cultura: “O sujeito é um ‘efeito de composição’, daí seu aspecto compósito e complexo” (Ibid., p. 305). É exatamente esta abertura ao multifacetado que coloca afirmações do cotidiano sob suspeita. “Não há brasileiro que não goste de futebol”, “todos os gaúchos se emocionam com tal música”, “todo brasileiro gosta de carnaval” são apenas exemplos de tentativas de conceituação de uma identidade que acabam relegando aqueles que não possuem as características mencionadas como típicas. Destas situações, podem advir outras com impactos bastante sérios

sobre o sujeito. Pelo desejo de responder aos apelos das adjetivações atribuídas ao grupo, ele pode, então, assumi-las como delineadoras de sua identidade, homogeneizando-a através da disseminação de narrativas locais. Ou ainda, deixar o grupo, quando possível, buscando outras comunidades em que ocorra uma identificação mais intensa entre as construções pessoais e as características assumidas pelo grupo.

4.2 Educar em uma cultura plural

A tentativa de fugir da crítica inquisidora à unidade, pela via lingüística, permeia o delineamento de nossa proposta de atualização do conceito de *Bildung*. Pensando neste equilíbrio, a descrença nas grandes narrativas da modernidade não nos faz necessariamente sujeitos pós-modernos. Esta tentativa de categorizar as coisas - e, neste caso, o homem - somente ratifica uma lógica cartesiana que estamos nos empenhando em enfraquecer. Sob a ótica lingüística, o homem não relega as narrativas culturais, mas as interpreta e incorpora sua subjetividade ao relatá-las a outros.

À luz do perspectivismo de Nietzsche, lembramos que o mundo não é estático, é um devir sempre sujeito às interpretações do homem. O aspecto perspectivista do conhecimento assinala na prática pedagógica o cruzamento de diversos olhares. Estas perspectivas geram tensões, aberturas, restrições e contrastes, colaborando na construção de significados. A prática educativa, assim, através da discussão entre seus membros, deve se ocupar em organizar esta pluralidade de perspectivas. Com isso, ajuda a desvelar e conectar as diferentes percepções, informações e conhecimentos para que estes homens reconheçam-se como pertencentes a uma cultura ao mesmo tempo em que singulares em suas manifestações subjetivas. É neste sentido que Gadamer valoriza o caráter universal da *Bildung* hegeliana:

Considerar com maior exatidão, estudar uma tradição com maior profundidade não bastam se não disporem de uma receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado. (...) Ver a si mesmo e

seus fins privados com certo distanciamento significa vê-los como os outros os vêem (2004, p. 53).

A erudição que baliza a *Bildung* somente tem sentido enquanto um conhecimento capaz de constituir vivências mais significativas. Dizendo respeito a *Urbild* (original, arquétipo) e também a *Vorbild* (norma ou modelo), a *Bildung* prenuncia uma atitude de atenção ao passado e à produção humana, uma sensibilização para a diferença e a tolerância. Nesta perspectiva, Rorty aproxima os conceitos de educação e *Bildung*, para isso, cunha o termo *edificação*:

A tentativa de edificar (a nós mesmos ou a outros) pode consistir na atividade hermenêutica de estabelecer conexões entre a nossa própria cultura e alguma cultura ou período histórico exóticos, ou entre nossa própria disciplina e outra disciplina que pareça perseguir alvos incomensuráveis num vocabulário incomensurável (1994, p. 354).

Neste processo de edificação/formação, a busca da verdade é apenas um dos caminhos possíveis de se relacionar com o conhecimento e com o mundo. Por isso, quando pensamos este sujeito apreendendo a produção cultural e estabelecendo relações sociais de convivência e entendimento mútuo, lembramos das contribuições dos romances de formação (*Bildungsroman*). Tais narrativas não apenas guiavam o indivíduo no sentido do conhecimento, mas forneciam novos elementos para a construção de uma cultura, veiculando questões políticas, raciais, conflitos agrários, por exemplo.

Se em nossa vida social conhecemos a realidade ao tomarmos contato com a narração das percepções humanas e a narração, immanentemente, se torna metáfora da realidade comunicada, então, também a escola “arbitraria metáfora sobre o conhecimento mais do que sobre a transmissão do conhecimento” (COLOM, 2004, p. 9). Deste modo, ela seria uma grande organizadora de percepções, informações e conhecimentos construídos nas relações sociais estabelecidas nos diferentes ambientes em que o sujeito se encontra com o mundo, inclusive na própria escola.

A forma narrativa, cujo relato é seu formato por excelência, admite nela mesma uma pluralidade de jogos de linguagem:

Encontram facilmente lugar no relato dos enunciados denotativos, que versam, por exemplo, sobre o céu, as estações, a flora e a fauna; dos enunciados deônticos que prescrevem o que deve ser feito quanto a estes mesmos referentes ou quanto ao parentesco, à diferença dos sexos, às crianças (...); dos enunciados interrogativos que estão implicados, por exemplo, nos episódios de desafio (responder a uma questão, escolher um elemento do lote); dos enunciados avaliativos, etc. (LYOTARD, 1990, p. 38).

Além disso, expressar as modificações que ocorrem a partir deste contato com o mundo pode significar a oportunidade de construir algo novo, uma metáfora que rompe com as estruturas de pensamento já existentes e institui o inédito, o não-pensado. Neste momento, é importante lembrar o que Davidson afirmou sobre a metáfora: “Quando tentamos dizer o que uma metáfora significa, logo percebemos que não há nenhum fim para o qual queremos fazer menção” (Apud GHIRALDELLI, 2000, p. 74). Neste pensamento, está presente a idéia de que lançamos mão da metáfora porque não achamos maneira melhor de expressar o que queremos. Ainda que a metáfora não carregue uma mensagem, ela tem a intenção de provocar uma reação no interlocutor, assim como quando fazemos uma careta ou mostramos uma foto, por exemplo. Entendendo a linguagem como “hábitos de ação”, estamos colocando-a como parte do mundo, em que as narrativas ganham sentido a partir do quanto elas dizem de nossa própria vida e do quanto carregam os valores que também nós elegemos para nossa existência. Isso não significa deixar de lado uma pretensão à unidade:

Na medida em que as reconstruções racionais explicitam as condições da validade de proferimentos, elas também podem explicar casos desviantes e assim adquirir também, com essa autoridade indiretamente legisladora, uma função *crítica*. Na medida em que as reconstruções racionais empurram as diferenciações entre as pretensões de validade particulares para além dos limites que a tradição ensinou, elas podem até fixar novos padrões analíticos e, deste modo, assumir um papel *construtivo*. E, na medida em que tivermos sucesso na análise de condições de validade muito gerais, as reconstruções racionais poderão surgir com a pretensão de descrever universais, constituindo deste modo um saber *teórico* competitivo (HABERMAS, 1989, p. 48).

No campo pedagógico, a abertura ao multifacetado permite que a diferença seja entendida como possibilidade de produção de novas metáforas da realidade. O homem é aguçado a todo o momento por seus sentidos a compreender o mundo:

Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura para a opinião do outro ou para a opinião do texto. Mas essa abertura implica sempre colocar a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas (GADAMER, 2004, p. 358).

Neste amadurecimento da sensibilidade para as diferenças culturais, a cultura européia deixa de ser o modelo a ser perseguido, um universalismo que a qualquer momento pode recair em doutrinação e marginalização – ainda que a idéia inicial seja de uma assimilação cultural recíproca. A abertura ao outro e a exigência de uma alteridade para o sucesso da ação pedagógica colocam-nos a refletir sobre, por exemplo, a flexibilidade dos programas curriculares, o lugar das experiências sociais e das tecnologias na organização escolar, a validade das narrativas cotidianas. Cada narrativa tem suas próprias regras e contextos que precisam ser respeitados em sua singularidade. É justamente este olhar microscópico que subsidia as relações texto-contexto, unidade-pluralidade.

Se considerarmos que o que é novo para um determinado grupo social pode não ser para outro, a escola favorece em larga medida a construção de novos conhecimentos. Ela oportuniza o contato com as diferentes dimensões que adquirem o fazer humano, resultando daí modificações cognitivas, as quais chamamos conhecimento. No entanto, a transformação social almejada pela educação como grande meta talvez não tenha como perspectiva a ruptura com uma ordem estabelecida. A criação fomentada no ambiente escolar estrutura-se em paradigmas já existentes, que contêm intrinsecamente justamente aqueles elementos que combate discursivamente. Neste sentido, asseveramos a importância da discussão pública sobre o cerne da educação, tratada por Arendt:

O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como

eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (1992, p. 243).

Neste jogo conservação-inovação, as ações desenvolvidas em sala de aula não necessariamente precisam guiar-se pelo conhecimento científico. As narrativas que encontramos na literatura, no cinema, na cultura popular também provocam reflexões sobre o mundo, que, talvez no momento não possam ser apreendidas pela nossa observação cotidiana, mas que contribuem para a criação de novas relações sócio-culturais. No entanto, é preciso tomar cuidado para não aprisionar novamente tais perspectivas em conceitos hermeticamente fechados, tampouco reduzir suas potencialidades à linguagem literal. Há sensações que não conseguem ser traduzidas para uma linguagem sistemática, mas que nem por isto devem ser rechaçadas. Estas impressões ou percepções são o pano de fundo para a construção de significados ou o elo constitutivo da formação cultural.

As teorias científicas dizem muito sobre determinado aspecto do fazer humano (ou muito pouco se considerarmos as rígidas sistematizações que fazem sobre campos tão complexos da vida, aprisionando-os em conceitos). As diferentes narrativas do cotidiano, desprendendo-se de compreensões eminentemente epistemológicas, podem dar conta ou conter explicações também bastante satisfatórias das percepções humanas. Não queremos dizer com isso que podemos abandonar as narrativas científicas, uma vez que existem metáforas menos densas que podem servir ao mesmo propósito. O que nos empenhamos em questionar é o paradigma moderno da representação, que validou apenas aquilo que poderia ser verificável e mensurável, sem se preocupar com formas outras de expressão e entendimento da realidade. Ao trabalhar com diferentes tipos de narrativas, a educação aumenta suas chances de atingir um número maior de sujeitos. Como dissemos anteriormente, as narrativas ganham sentidos conforme o grau de

identificação que temos com elas e, assim, o processo de aprendizagem e decodificação do real dar-se-á de forma mais satisfatória para todos.

Assim, podemos dizer que o problema não se encontra em discutir as questões em voga e que são importantes para os alunos, uma vez que elas fazem parte do cotidiano destes e também compõem o seu processo formativo, mas em acreditar e gerar expectativas quanto à suficiência deste trabalho para se atingir as grandes metas propostas de emancipação, consciência, liberdade, entre outras. Além destes objetivos carregarem um entendimento cognitivista da realidade, é importante lembrarmos que a escola constitui-se em apenas um dos espaços educativos freqüentados pelos jovens. Isto, do ponto de vista pragmático, impõe-nos uma ligação inseparável entre a educação e os valores, práticas e aspirações da sociedade como um todo, seja para ratificar estas orientações, seja para redimensioná-las.

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Recuperamos aqui a alegoria do canto das sereias para lembrar de que “é possível que alguém tenha escapado do canto das sereias; mas de seu silêncio, certamente jamais” (KAFKA apud STEINER, 1988, p. 74). Neste sentido, é a própria pluralidade que alimenta a busca do homem pela unidade. Com uma razão situada no agir comunicativo, quanto mais narrativas sobre as manifestações mundanas, tanto maior a contradição e a diferença. Assim, o contrário também se estabelece, pois quanto mais abstrato o acordo da comunidade interativa, tanto mais variados os dissensos, sendo também a unidade condição para a multiplicidade de vozes.

Nosso trabalho procurou problematizar a íntima relação da educação com os pressupostos metafísicos que, por conta desse entrelaçamento, cerrou seus ouvidos para o canto enigmático das sereias. Tendo a astúcia de Ulisses frente às sereias como modelo formativo, entendemos que a mera negação das múltiplas interpretações sobre o mundo da vida, fragiliza a autoridade pedagógica, advinda justamente de sua capacidade em lidar com o plural, com o contingente. Se negasse as sereias, Ulisses teria seu fim nas águas que precisa passar; por pouco discutir as questões contemporâneas, a educação distancia-se cada vez mais de sua proposta emancipatória, perdendo-se no instrumental por ela mesma construído. Ao visar um sujeito formador do mundo, a proposta formativa da educação, esboçada no capítulo II, preserva forte ligação com o pensamento transcendental. Nela, a cultura, a história, o saber científico são tomados por uma razão formalizada, capaz de organizar o mundo por procedimentos instrumentais. Nossa crítica tenta mostrar que, mantendo o discurso de uma formação ideal, a educação pouco reflete sobre a crise do conceito de *Bildung* - diagnosticada pelos frankfurtianos - desenvolvendo ínfimas ações no sentido de uma contra-educação. Deste modo, também o debate sobre o delineamento de uma outra racionalidade capaz de nortear a formação

humana fica prejudicado, uma vez que a educação acredita na suficiência das práticas desenvolvidas para alcançar os fins propostos nos projetos político-pedagógicos.

Assim, problematizamos na pesquisa a medida em que as diferentes perspectivas do contemporâneo estão presentes na proposta pedagógica. Na tentativa de fornecer elementos importantes para o que vimos chamando de crise na educação – reflexo da crise dos grandes relatos modernos e de uma crise formativa -, entendemos que a aproximação precisa ser mais íntima entre as metas educativas e a ação de educar. As pontes prematuras estabelecidas na educação entre as metanarrativas modernas e a necessidades do sujeito fragiliza a autoridade pedagógica.

Por ser a educação um processo humano, contínuo, social e individual (concomitantemente), nosso estudo tenta pensá-la para além dos discursos polarizados entre contingente-permanente, subjetividade-intersubjetividade, teoria-prática. Desta forma, a necessidade de manter uma perspectiva unitária não pode anular o sujeito ou perdê-lo no pluralismo da diferença. Ao discutirmos as contribuições da virada lingüística conforme advogada por Habermas, ressaltamos os novos contornos do pensamento da unidade, de modo a não expulsá-lo da discussão filosófica. A centralidade da linguagem coloca-nos diante de uma constatação indubitável: se as produções culturais e históricas do homem perfazem-se pela via da linguagem, qualquer investimento para a compreensão destes fenômenos deve começar numa reforma do próprio âmbito lingüístico e não na esfera da consciência.

Argumentamos que a destranscendentalização dos fins pedagógicos passa justamente pela forma de compreender o conhecimento e o sujeito na educação. Talvez os conflitos hoje sentidos em educação possam ir sendo dissolvidos à medida que a tarefa de aculturação da escola seja transformada em uma entidade organizadora das percepções, vivências e conhecimentos construídos nos diferentes espaços de participação dos sujeitos.

Neste sentido, o diagnóstico de Adorno & Horkheimer de que nas mãos da indústria cultural o espírito absoluto hegeliano não consegue completar seu vôo - desviando-se da instância da subjetividade no momento do seu retorno a si mesmo

– pode ser ressignificado ao perguntarmos sobre a possibilidade atual de identificarmos a autenticidade das necessidades produzidas por esta indústria. Diferente de rechaçar, cabe diante das produções humanas uma atitude de estranhamento, desenvolvendo, neste processo formativo, uma nova sensibilidade tanto para as questões teóricas como para as manifestações cotidianas.

Nesta articulação, a diversidade subsidia o jogo das relações entre sujeito e sociedade, identidade e alteridade, homem e natureza. Isto é possível a partir da virada paradigmática ocorrida na filosofia, movimento que situou a razão em bases “transcendentais fracas”. Percebemos neste pensamento pós-metafísico uma possibilidade de tratarmos tanto o fundamento unitário do conceito de *Bildung* quanto às contingências da contemporaneidade. A prática comunicativa permite aos sujeitos manterem o horizonte da unidade ao mesmo tempo em que reconhecem a diferença do interlocutor como pressuposto irrevogável. Longe do estreitamento logocêntrico da razão, que tomou a *Bildung* como um projeto exclusivamente dialético, a racionalidade comunicativa conserva o acesso ao não-idêntico, pois não tem um enfoque objetivador, mas formador de vontades. Os processos de formação, fortalecidos pela polissemia do conceito de *Bildung*, têm como condição primeira o contato com o múltiplo, com o estranho, constituindo-se numa viagem formativa de experiência com a alteridade e construção da própria identidade.

A partir da idéia de Habermas de que há uma unidade na pluralidade, podemos entender a própria proposta da *Bildung* como plural. Esta saída do conceito unívoco da *Bildung* subsidia também uma compreensão hermenêutica dos múltiplos discursos na educação. As pesquisas sobre as histórias de vida dos professores podem espelhar-se nos romances de formação (*Bildungsroman*) ou na *Bildung* como viagem, cuja trajetória do homem perfaz um romance de saída e reencontro consigo mesmo. As propostas que enfatizam a transformação social - entendendo que a categoria trabalho é o fundamento único das mudanças no modo de produção econômica - podem buscar forças na *Bildung* como trabalho, em que a formação do mundo objetivo funde-se com a formação do próprio homem. Já as pesquisas que relacionam problemáticas contemporâneas e os modos de organização dos povos antigos podem perceber na *Bildung* como viagem à antiguidade uma possibilidade de avanço compreensivo. De outro modo, a busca de soluções e o espelhamento sugerido pela disseminação das literaturas estrangeiras

podem ser compreendidas na versão da *Bildung* como tradução. E as tentativas de agregar visões de outros campos da cultura, relacionando seus arcaibouços conceituais, podem refletir a partir da *Bildung* como prática filológica.

Sabemos que estas diferentes linhas de pesquisa podem suscitar críticas e, por vezes, alimentar equívocos. Alguns destes dissensos procuramos abordar neste ensaio, como a crítica habermasiana à homogeneização da categoria trabalho e o alerta de Arendt sobre a indiscriminada incorporação das recentes teorias educacionais à prática pedagógica americana contribuir para o estado de crise na educação. Assim, a idéia de entender a *Bildung* em sua pluralidade não significa compreendê-la como uma justificativa para todo e qualquer discurso. Antes, chamamos a atenção sobre a falsa necessidade de termos que abandonar sua proposta para aproximarmos-nos das manifestações contemporâneas.

Desse modo, retomamos a questão norteadora da pesquisa sobre a possibilidade de manter o discurso da formação no ambiente de pluralidade das perspectivas que perpassam a educação para reafirmarmos a interdependência entre a unidade e a pluralidade. As interpretações do mundo que as diferentes narrativas abrigam também refletem um horizonte mais amplo, pois são construídas comunicativamente, tendo em vista a expansão da comunidade de entendimento que, por sua vez, valem-se de pretensões de validade universais. Com o tratamento pragmático dado por Habermas à verdade, podemos pensar que as diferentes narrativas do cotidiano, ao serem tratadas pedagogicamente, podem ajudar também na tradução das narrativas tradicionais da educação – emancipação, criticidade, criatividade, transformação social. A percepção destas perspectivas como temporais e falibilistas ajudariam a compreender o não-idêntico, as contingências também como oportunidades de formação humana. De um modo geral, rompemos com aqueles jogos de linguagem constitutivos de redutos nos quais há coisas que podem ser ditas e maneira de dizê-las. A incorporação das diferentes narrativas na prática pedagógica pode contribuir na compreensão do mundo, de modo que os pontos cegos, ignorados pelas leituras cognitivistas ou totalizantes, possam ser apreendidos, ligando, assim, os elementos circunscritos no processo formativo.

A perspectiva filosófica hermenêutica que propomos nesta pesquisa, diferente de catalogar ou classificar os objetivos intrínsecos às narrativas educacionais, configura-se como numa reflexão terapêutica dos discursos recorrentes na

educação. Consideramos que tal análise não seja condição suficiente para emergir da crise de sentido em que as práticas pedagógicas se encontram, mas é condição necessária. A partir desta clareza, seja do significado, seja da complexa rede que as metas educativas exigem para sua realização, é possível aos educadores estabelecer uma relação mais íntima entre os objetivos propostos inicialmente e a atividade pedagógica com os educandos. Certamente, este movimento prescinde do silêncio para mover-se pelo canto educativo das sereias.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, Campinas: Papirus, p. 388-411, dez. 1996.

_____. A Filosofia e os Professores. In: _____. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 51-74.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 221-247.

AZANHA, José Mario Pires. Cultura escolar brasileira – um programa de pesquisa – 1990/1991. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo: Feusp, vol. I, n. 1, p. 65-74, 1993.

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI Jr, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 9-32.

CACCIOLA, Maria Lúcia. **O homem culto do século XIX: questionamentos em torno do conceito de *Bildung* na obra de Johann Gustav Droysen**. Disponível em: <<http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/terceiramargemonline/numero10/ix.html>>. Acesso em: 07 nov. 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CHAVES, Eduardo O. C. **A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais**. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/chaves.htm>>. Acesso em: 04 mai. 2006.

COLOM, Antoni J. **A (Des)Construção do Conhecimento Pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. **Educação e Maioridade:** dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. (Série Filosofar)

FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo (Orgs.). **Sobre filosofia e educação:** racionalidade e tolerância. Passo Fundo: UPF Editora, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A “teoria educacional” pós-virada em favor das narrativas (*narrative turn*). In: _____ **Filosofia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57-77.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GUR-ZE'EV, Ilan. **A Formação e a Teoria Crítica diante da educação Pós-Moderna.** Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/aulavirtualedemocracia/formacao.htm>>. Acesso em: 07 nov. 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse.** Tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Tradução Ana Maria Bernardo, José Fui Meirelles Pereira, Manuel José Simões Loureiro (et. al.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Traducción Manuel Jimenez Redondo. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. **Pensamento Pós-Metafísico:** estudos filosóficos. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Verdade e Justificação** – Ensaio filosófico. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HELL, Victor. **A idéia de cultura**. Tradução Halumi Tateyama Takahashi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermaniana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 92-110

HOMERO. **Odisséia**. Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1994.

INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. Tradução Sérgio Bath. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

JAMESON, Frederic. **As marcas do visível**. Tradução Ana Lúcia de Almeida Gazolla, João Roberto Martins Filho, Klauss Brandini Gerhardt et al. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

JAY, Martin. Habermas y el modernismo. In: GIDDENS, Anthony (et al.). **Habermas y la Modernidad**. Traducción Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Cátedra, 1999. p. 195-220.

LESKY, Albin. **A tragédia grega**. Tradução Alberto Guzik. 2. ed. São Paulo, Perspectiva, 1976.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno**. Tradução Ricardo Correia Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

_____. *“O saber já não é mais um meio de emancipação”*. In KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação**. Lisboa: Ed. Colibri, 1993, p. 47-53.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAIA, Ari Fernando. Arte, técnica e indústria cultural. **Interface - Comunicação, saúde, educação**, São Paulo: UNESP, v.4, n.6, , p. 21-38, fev 2000.

MORANDI, Franc. **Filosofia da Educação**. Tradução Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, SP: Edusc, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique. Modernidade, formação e emancipação na perspectiva habermasiana. In DALBOSCO, Cláudio Almir (et. al.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 137-158.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre: Ed. Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. Relação Escola-Sociedade: “Novas Respostas para um Velho Problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores – Seminários e debates**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 19-39.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da natureza**. Tradução Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad. In: GIDDENS, Anthony (et al.). **Habermas y la Modernidad**. Traducción Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Cátedra, 1999. p. 253-276.

RÜDIGER, Francisco. **Theodor Adorno e a crítica à indústria cultural: comunicação e teoria crítica da sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Pedagogia dos Monstros – Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STEINER, George. **Linguagem e Silêncio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

TOMAZETTI, Elisete M. Formação ou performance: algumas reflexões sobre a educação contemporânea. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia: EDUFU, Universidade Federal de Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 123-142, jul./dez. 1998.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública**. Ijuí; Ed. Unijuí, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: _____. **Arqueologia de la Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991, p. 13-54.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, mai-ago. 2003.

YÚDICE, George. A conveniência da cultura. In: _____. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Tradução Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. cap. I, p. 25-64.