

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP - “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciência

MARCOS ROBERTO LEITE DA SILVA

**ÉTICA, ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA:
POSSIBILIDADES DA *BILDUNG* NO PRESENTE.**

MARÍLIA / SP

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARCOS ROBERTO LEITE DA SILVA

**ÉTICA, ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA:
POSSIBILIDADES DA *BILDUNG* NO PRESENTE.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira – linha de pesquisa História e Filosofia da Educação no Brasil, para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni

UNESP - MARÍLIA / SP

2009

Silva, Marcos Roberto Leite da.

S586e Estética, Ética e Experiência Formativa:
possibilidade da Bildung no presente. / Marcos
Roberto Leite da Silva. – Marília, 2009.
141 f. ; 30 cm.

**Tese (Doutorado em Educação) –
Faculdade de Filosofia e Ciências,
Universidade Estadual Paulista, 2009.**

Bibliografia: f. 138-141.

Orientador: Pedro Ângelo Pagni.

1. Formação. 2. Adorno. 3. Lyotard. I. Autor.
II. Título.

CDD 111.85

MARCOS ROBERTO LEITE DA SILVA

**ÉTICA, ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA:
POSSIBILIDADES DA *BILDUNG* NO PRESENTE.**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Banca Examinadora

Presidente e Orientador: Dr. Pedro Ângelo Pagni

Membro Titular: Divino José da Silva

Membro Titular: Carlos da Fonseca Brandão

Membro Titular: Alonso Bezerra de Carvalho

Membro Titular: Jose Fernandes Weber

Suplentes

Sinésio Ferraz Bueno

Marcus Vinícius da Cunha

Marcelo Carbone

Marília, 09 de Fevereiro de 2009.

Dedico este trabalho à minha esposa, Isabel, com quem partilhei intensas experiências
da vida.

AGRADECIMENTOS

Se o homem é essencialmente ser social, em tudo precisa, de alguma forma, do outro. Ainda mais necessário são “os outros” num trabalho como este... aqui, um batalhão de pessoas convergem com suas críticas, conselhos, análises, colaborações... e incentivos.

Impossível seria agradecer a todos. Assim, agradecendo a alguns, rendo homenagens a todos.

A meu orientador, prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni, por permitir que eu fizesse parte de seu caminho de formação; a meus pais, Esclepide Leite e Noêmia Maria, que me introduziram nos afetos humanos; aos colegas de trabalho, pela compreensão nos momentos de dificuldades; à Capes, pelo apoio econômico à pesquisa; aos colegas do Gepef, pelos momentos de partilha intelectual e emocional; aos que desejam ser melhores, pois com estes aprendi a sempre aprimorar meu caminho de formação; à profa. Dr. Luciana Leal, pela correção ortográfica do trabalho.

Enfim, àqueles que venham a ler este trabalho, prestigiando a pesquisa e levando adiante seu caminho de formação, quem sabe, por inesperadas veredas.

Sendo, pois, a imitação própria de nossa natureza, os que ao princípio foram mais naturalmente propensos para as coisas pouco a pouco deram origem à poesia, procedendo desde os mais toscos improvisos.

(ARISTÓTELES, *Poética*.)

SILVA, Marcos Roberto Leite da. **Ética, estética e experiência formativa: possibilidades da *Bildung* no presente**. Marília, 2009. 138 p. Tese (Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

A presente pesquisa parte do pressuposto adorniano da conversão da formação em semi-formação e mito. O devir da semi-formação generalizada ocultou a experiência, dissimulando-a sob a pobreza da identificação com seu tempo; já nada distinto do sujeito, um homem novo, mas sempre velho a se tempo. Esta é também uma forma de barbárie, pois ao negar a experiência nega-se também a possibilidade de criação de si mesmo. Adotamos a metodologia da “ontologia do presente” de Foucault para apontar as formas com as quais queremos ser governados. Esta atitude de governo, na experiência, é impulso da aparição, do efêmero, é possibilidade artística e poética de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando aparecer algo que ainda não existe. Apontamos, com Lyotard, que a possibilidade de verdade no âmbito da estética seria superior à própria reflexão filosófica, justamente pela afinidade e sintonia da estética com a singularidade da experiência no sujeito; sinalizamos a atitude de viver a própria vida, de chamar autenticamente a experiência de minha, como meio de não ceder à performance e ao espetáculo a que se converte a formação.

PALAVRAS-CHAVE: *Bildung*, Semi-formação, Adorno, Lyotard.

SILVA, Marcos Roberto Leite da. **Ethics, aesthetics and formative experience: *Bildung* possibilities in the present.** Marília, 2009. 138 p. Thesis (PH. D. in Education – Research line: Public Politics and Administration of Education in Brazilian.) Philosophy and Science College, Marília Campus, 'University of São Paulo State' "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

This search adorns the assumption of the conversion training and training in a semi-myth. The semi-training of becoming widespread hid the experience, masking it under the poverty of identification with their time, but nothing other than the subject, a young man, but where is the old time. This is also a form of barbarism, because by denying the negative experience is also the possibility of establishing itself. We adopted the methods of "ontology of this" brake to point the ways with which we want to be governed. This attitude of government, the experience, momentum is the appearance of ephemeral, is artistic and poetic ability to emerge from what escapes the reflection, leaving something that appears not yet exist. Go with Lyotard, that the possibility of truth within the aesthetic would be superior to their own philosophical reflection, precisely by affinity and the aesthetic keeping with the uniqueness of the experience in the subject, marked the attitude of living life itself, to draw the authentic experience of mine, as a means to not give the performance and the spectacle that is becoming the training.

KEY-WORDS: *Bildung*, Semi-training, Adorno, Lyotard.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO 1 - ENTRE A <i>KULTUR</i> E A <i>ZIVILIZATION</i>: DESVELANDO O <i>ETHOS</i> DA FORMAÇÃO – SEMI-FORMAÇÃO BURGUESA	24
1.1 A construção histórica da sensibilidade ética como desafio	40
 CAPÍTULO 2 – DA GENESI NEGATIVA DO CONCEITO: FORMAÇÃO E MODERNIDADE	50
2.1 As raízes da <i>hallbildung</i> : a conversão do possível em necessário	54
2.2 A força do político em Kant: uma aproximação ao <i>Aufklärung</i> no Final do século XVIII	57
 CAPÍTULO 3 – DESAFIOS ESTÉTICOS À FORMAÇÃO (<i>BILDUNG</i>) NA (<i>PÓS</i>) MODERNIDADE	72
3.1 A postura pós-moderna	78
3.2 O caminho da experiência formativa adorniana	85
 CAPÍTULO 4: A INFÂNCIA DO SUBLIME: ALTERNATIVA FORMATIVA NO CUIDADO DE SI	96
4.1 Silêncio e formação: a experiência do incommunicável	110
 CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PRESENTE	119
 CONCLUSÃO	133
 REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

Ao iniciar um trabalho de pesquisa, o pesquisador está ciente da necessidade de manter certa distância do objeto, porém, por mais que se empenhe em sua análise objetiva, o objeto analisado e o próprio método utilizado acabam por conduzir o sujeito pesquisador a uma nova forma de entender e se relacionar com tudo o que envolve a pesquisa. Como no *devenir* de Heráclito, já não sou o mesmo que começou a pesquisa e, certamente, a pesquisa também não seria a mesma, pois o rio está sempre seguindo seu curso.

Um problema inicial moveu-me a esta pesquisa: compreender o significado do conceito **formação** e como este é operado no *ethos* moderno, especialmente no ideário educacional. Constantemente ouvimos falar de formação de professores, projeto de formação, formação crítica, entre outros; entretanto, como gestor de ensino, Assessor e Coordenador Pedagógico, deparei-me com as ambigüidades do conceito. Assim, um curso de treinamento em mecânica é chamado de “Curso de Formação de Mecânica de Autos”, do mesmo modo, uma pós-graduação pode ter como objetivo “formar pesquisadores”. Quais seriam as convergências e divergências em tais usos? Qual a raiz histórica do conceito? Como pensá-lo de modo significativo nos dias atuais? Estas seriam as primeiras questões a nortear a pesquisa. O que pode significar para quem elabora um Projeto Pedagógico formar alguém e o que considerar no caso de visar a este objetivo? Como sou professor e gestor no ensino superior privado, tomo como ponto de partida esta condição singular.

Notei que, mesmo nos textos legais, o conceito não apresenta precisão de significado. Uma análise das principais resoluções da Câmara da Educação Superior, que definem o marco regulatório dos cursos Superiores no Brasil, revela a intenção de

se fazer constar conceitos como formação integral do indivíduo, visão emancipatória do indivíduo, competência cognitiva, autonomia da pessoa, entre outros conceitos que remetem ao *Aufklärung*, à emancipação da pessoa humana. Todavia, apresentam-se paradoxos quanto à compreensão dos fins do Ensino Superior.

Há uma relação peculiar, nesse sentido, da matriz educacional e profissional brasileira com os comandos e possibilidades abertas pela LDB – 9394/ 96. Esta, ao contrário da Lei nº 4.024/61, não traz inequívoca associação entre diploma e inscrição profissional, o que permitiria quebrar a natureza corporativa e profissionalizante da educação superior brasileira, dando-lhe mais discernimento acadêmico do que profissional. As discussões que envolvem a nova LDB inauguram um novo paradigma de formação superior, não necessariamente profissionalizante, entretanto, as práticas adotadas têm assumido notória intenção de corresponder, exclusivamente, às demandas do mercado por profissionais técnicos.

Não obstante, a história da formação superior no Brasil é exatamente medida pela escolha da profissionalização precoce, caracterizada, desde o primeiro minuto de vida acadêmica, por um destino profissional compulsório. Em decorrência, o diploma continua a ser o passe para a vida profissional. Evidencia-se, assim, potencial conflito de interpretações, determinações e domínios legais. De um lado, a nova lei educacional claramente separaria a profissão do diploma. De outro lado, ademais de tal dissociação não ser mandatária na LDB, outras regulamentações mandam equivaler diploma e profissão. Vejamos: o Parecer CNE – CES de número 067 de 2003 orienta sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação definindo elementos mínimos para uma adequada formação profissional; o Parecer CNE – CES número 109 de 13 de Março de 2002 define a carga horária mínima dos cursos de graduação. Em ambos os pareceres flexibilizam-se currículo e carga horária.

Sabemos do espírito democrático que pautou a Constituição de 1988 que, contrária ao autoritarismo, enfatiza, em seu artigo 207, a autonomia da Universidade. Já o Plano Nacional de graduação previra espaços para se experimentar cursos e currículos que se apresentassem como alternativas ao currículo engessado de então. Contudo, o que parecia ser autonomia e flexibilização dos cursos e currículos se converteu em simplificação massificante e adestramento profissional.

No Decreto Federal número 2208-97, que regulamentou a educação profissional, os cursos tecnológicos devem “(...) ser estruturados para atender aos diversos setores da economia (...) e conferirão diploma de tecnólogo” (artigo 3, inciso III). Em tais cursos de formação de tecnólogo prima um currículo que atenda às necessidades imediatas do mercado, repondo temporariamente mão de obra treinada, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (LDB, art. 39).

Vejamos como são formuladas as finalidades do Ensino Superior que consta do V Capítulo, artigo 43 da LDB:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (LDB, art. 43)

Já no item primeiro da Lei, encontramos um paradoxo aos nossos dias: desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo simultaneamente; no item seguinte, assumido na prática como de maior relevância formativa, aparece a inserção no mercado de trabalho, como se não fora possível o saber desinteressado. Nova função utilitarista aparece no item terceiro, em que há vinculação entre pesquisa, produção de tecnologia e crescimento econômico; no item sétimo, apresenta-se a intenção democrática do Ensino Superior, pela extensão universitária. Podemos notar, dessa maneira, que a lei não assume o conceito de formação de modo específico, assumindo-o como sinônimo de educação, escolarização e treinamento profissional.

Logo de início, a descoberta: não poderíamos pensar a formação apenas no ambiente da educação formal, ainda que em relação direta com os processos formais de recorte burguês, a formação irá desbordar os mesmos. Mesmo sendo vasta a literatura que trata do tema da formação nos seus mais variados aspectos, observamos que a singularidade deste trabalho está na articulação entre o *ethos* formativo e a práxis formal de ensino. Apresentamos a hipótese de que esta relação apontaria a necessidade de uma compreensão do processo ensino-aprendizagem, como ponto de partida para nosso trabalho, que problematize o ideal formativo expresso nas formas legais e nas práticas cotidianas. Mesmo pensando elementos ligados à subjetividade, o *ethos* formativo, precisamos entender como os sujeitos se fazem a si mesmos nas relações com os outros, com as normas e as instituições.

Construímos o trabalho a partir de uma abordagem metodológica chamada por Foucault (1984) de “ontologia do presente”. Tal metodologia deseja pensar uma ontologia de nós mesmos à luz de uma alternativa interpretativa do pensamento kantiano. Ao interpretar o texto kantiano publicado no Mensário Berlinense *Resposta à pergunta o que é o esclarecimento* (1784), Foucault vê Kant como o divisor de águas entre a modernidade e todo pensamento sobre conhecimento que lhe antecederia. Aponta duas possibilidades de interpretação e uso do pensamento kantiano; muitos partiram das *Críticas* kantianas como referencial teórico para pensar a verdade e o conhecimento. Aqui vê-se acentuado o formalismo do pensamento como, segundo Foucault, o dos positivistas, dos filósofos analíticos, de neo-marxistas e de neo-positivistas. Se partirmos dessa categorização, este caminho chamado “analítica da verdade” assume nas pesquisas em educação e, especialmente em Filosofia da Educação, a pretensão de apresentar modelos, mesmo que críticos, capazes de enunciar invariantes, universais e necessárias representações à luz da ciência.

Este trabalho não deseja trilhar este caminho metodológico. Como Foucault, desejamos pensar a contingência de nosso tempo problematizando questões já enunciadas por autores do passado. Assim, no próprio Kant, podemos encontrar uma forma de apontar questões de seu tempo, caminho chamado de “ontologia do presente”. Este é o propósito seguido por Foucault na tentativa de responder o que é o tempo presente, exercício feito por Kant anteriormente no texto sobre o Esclarecimento. É com esta perspectiva, e postura filosófica, que encaminhamos o trabalho; atitude que aponta não a um não se deixar governar de nenhum modo, mas a um não ser governado de determinado modo. Assim, encontraríamos em autores como Kant, Marx, Weber, Foucault, Nietzsche, Lyotard, autores de relevância para o trabalho, um modo de operar com o presente que revela a intenção de não aceitar ser governado desse modo, uma

atitude crítica para com o presente. Conforme Pagni (2006c), analisando o projeto Lyotadiano, seria imprescindível recuperar aquilo que a modernidade foi em seu início, da sublimidade que a impulsionara, mais que da racionalidade que a organizara.

Perguntamos-nos com Foucault “(...) como o grande movimento de racionalização nos conduziu a tanto barulho e a tanto furor, a tanto silêncio e ao mecanismo insosso” (2000, p. 178)?

Creio que seria fácil mostrar que para Kant a verdadeira coragem de saber, que foi invocada pela *Aufklärung*, esta mesma coragem de saber consiste em reconhecer os limites do conhecimento; e seria fácil mostrar que para ele a autonomia está longe de se opor à obediência aos soberanos. Mas que, de qualquer modo, Kant estabeleceu a crítica, no seu empreendimento de desassujeitamento em relação ao jogo de poder e da verdade, como tarefa primordial, como prolegômeno a toda *Aufklärung* presente e futura, de conhecer o conhecimento. (FOUCAULT, 2000, p. 175)

O pensamento de Foucault pode ser localizado como parte do debate sobre a própria modernidade, onde a razão iluminista ocupa o local de destaque. O homem, para este filósofo, ocupa um papel importante, uma vez que é sujeito e objeto de conhecimento. Considera o homem como resultado de uma produção de sentido, de uma prática discursiva e de intervenções de poder. Discute o homem como sujeito e objeto do conhecimento, através de procedimentos diferentes: a arqueologia e a genealogia. Estes procedimentos constituem momentos do método. Para este autor, o método dá-se diante do objeto a ser estudado e não ao contrário. Através do método arqueológico, este filósofo aborda os saberes que falam sobre o homem, as práticas discursivas, e não verdades em relação a este homem. A genealogia mostra como aspectos aparentemente à parte dos saberes influenciam nossa função enunciativa. E neste aspecto, o poder ocupa lugar central, formando a dupla saber/poder. Adotando o caminho genealógico, tentaremos mostrar como o sujeito foi produzido não pela configuração epistêmica, mas por uma configuração do poder. Assim, buscamos no

conceito de *Bildung* não sua origem histórica, capaz de configurar a essência mesma do conceito, ao contrário, assumimos a genealogia como busca, nem evolutiva, nem acumulada e nem ordenado de fatos, mas sim como um conjunto de acidentes e de acontecimentos capazes de agitar o que se percebia imóvel, de fragmentar o que se pensava único:

En todo caso, resulta claro que la ultima fase del trabajo investigativo de Foucault se orienta a una nueva manera de comprender el problema de la subjetividad, y em particular, a realizar una exploración con los otros, exploración en la que se indaga por el modo como el ser humano se convierte a si mismo en sujeto. La historia del *cuidado de si*, entendida como experiencia y como técnica que transforma esa experiencia, seria otro modo de llevar a cabo la historia de la subjetividad y permitiría recuperar ‘bajo otro aspecto’ el tema de la ‘gubernamentalidad’: el gobierno de si por uno mismo em su articulación con las relaciones habidas con algun otro. (CUBIDES CIPAGAUPA, 2006, P. 48)

Este caminho metodológico acentua o sentido e o valor das coisas que acontecem no presente, a produção do sentido histórico de um acontecimento, de uma idéia: do transcendental ao contingente. “Quem sou eu que pertenço a esta humanidade (...) a este instante de humanidade que está sujeitada ao poder da verdade em geral e das verdades em particular” (FOUCAULT, 2000, p. 180). Desta perspectiva, colocamos a formação como um problema de nosso tempo, exercitando, com Adorno e Lyotard, formas de lidar com o *devir* histórico sem o pessimismo dos que não vêem outro caminho, senão o regresso ao passado, ou o otimismo dos que não vêem mundo melhor que o existente. Colocamo-nos como partícipes do presente, capazes de interferir, de jogar o jogo que produz os acontecimentos, tal como fizera Kant¹. Assim, tomamos na modernidade o sujeito não apenas como portador de direitos, mas, sobretudo, como um sujeito ético.

¹ Lembremos que Kant partiu de um problema de seu tempo, a obrigatoriedade da união religiosa dos casais, criando um caminho para, como intelectual, poder expressar-se nos assuntos que o afligiam em seu tempo.

No cenário da formação cultural do presente, assumimos a pretensão de poder participar da criação de sentido daquilo que se queira chamar “formação”, entendendo o embate de forças que buscam legitimar o conceito. Atiramo-nos na tentativa de desentranhar um conteúdo positivo do *ethos* formativo de nosso presente, responsabilidade nossa mesma, como seres livres que somos.

Pontuamos a legitimidade de uma atitude crítica ante a formação – semi-formação² operante na cultura contemporânea:

(...) antes de levantar o problema em termos de conhecimento e de legitimação, trata-se de abordar a questão pelo aspecto do poder e da **acontecimentalização**. Mas, vocês viram, não se trata de fazer funcionar o poder entendido como dominação, controle, a título de dado fundamental, de princípio único, de explicação ou de lei incontornável; ao contrário, trata-se de considerá-lo sempre como relação em um campo de interações, em uma relação de indissociabilidade com a forma do saber; trata-se de pensá-lo sempre associado a um domínio de possibilidades e, por consequência, de reversibilidade, de inversão possível. (FOUCAULT, 2000, p. 188 – grifo nosso)

A acontecimentalização é o teste a que se submete a pesquisa. Por um lado, as condições empíricas nas quais se realizam o caminho formativo, com todas as suas formas de afetação dos sujeitos – teatro, cinema, televisão...; por outro, a heterogeneidade de expressões destes mesmos meios de formação cultural e o conteúdo de poder de suas manifestações. Tomar os conjuntos de elementos em que se possa indicar, em uma primeira abordagem, portanto, de modo inteiramente empírico e provisório, as conexões entre os mecanismos de coerção e os conteúdos de conhecimento. Nas palavras do autor (FOUCAULT, 2000, p. 182):

Procuro trabalhar no sentido de uma *acontecimentalização*. Se o acontecimento foi, durante um tempo, uma categoria pouco avaliada pelos historiadores, pergunto-me se, compreendida de uma certa maneira, a *acontecimentalização* não é um procedimento de análise útil. O que se deve entender por acontecimentalização? Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma

² O tema da semi-formação será tratado mais adiante.

constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo de uma mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma *singularidade*. Mostrar que não era tão necessário assim; não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que a única coisa a fazer com um delinquente fosse interná-lo; não era tão evidente que as causas da doença deversem ser buscadas no exame individual do corpo etc. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos acontecimentos, nossas práticas. Tal é a primeira função teórico-política do que chamaria *acontecimentalização*.

Tomando Foucault, podemos pensar que não é tão evidente assim o modo como construímos nosso caminho de formação, como operamos o *ethos* formativo ocultando a responsabilidade do sujeito de ocupar-se de si mesmo. Esse tema poderia ser pensado com Foucault, quando afirma que:

Procuramos saber quais são os laços, quais as conexões que podem ser indicadas entre os mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de referência e de apoio se desenvolvem entre uns e outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento adquira efeitos de poder que se direcionam em semelhante sistema, a um elemento verdadeiro ou provável ou incerto ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias de um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz, etc. (FOUCAULT, 2000, p. 183)

Assumimos de Foucault o método genealógico, por ser o meio de pesquisarmos como as formas de discursos são atravessadas por mecanismos de poder; “(...) falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, colocar em ação as estruturas de uma língua” (FOUCAULT, 2000 a). Assumimos a genealogia, em detrimento da arqueologia, por priorizarmos as condições de emergência da formação discursiva que aqui se apresentam, menos a análise da reconstrução discursiva como uma rede de saberes, a arqueologia. Sabendo da complementaridade das pesquisas arqueo-genealógicas, assumimos o momento genealógico, pois:

(...) este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um

lado e de outro da delimitação. A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de agrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. (Foucault, 1996, p. 65-66).

A genealogia escuta a história, prestando atenção a seus acasos e suas descontinuidades, pois se há algo a decifrar, algum segredo a desvendar, é que as coisas não têm essência, ou melhor, a suposta essência foi deliberadamente construída, a partir de situações específicas contextualizadas histórica e socialmente. A própria razão nasceu do acaso, da paixão dos cientistas, de suas buscas incessantes de verdade, de suas discussões fanáticas, enfim, de suas vontades de saber e de suas necessidades em suprimir as paixões. No caminho genealógico, as práticas discursivas e não discursivas são tomadas como objeto para análise, não tanto para dizer qual é o poder que pesa sobre a formação, mas quais efeitos de poder circulam em seu interior e como modificá-lo. O que dá forma a todas as coisas emergentes não é uma suposta identidade baseada na origem, mas a discórdia existente entre as coisas, as relações de força que condicionam o sujeito, em nossa pesquisa, especialmente, as relações de força operadas na tensão entre poder e conhecimento no ambiente formativo formal.

Para tanto, pensamos nosso objeto, o conceito de formação, pela problemática relação entre a ética e estética, buscando os elementos contidos no conceito, mas não legitimados pelo saber e discurso dominantes. Tal como Chauí (2003), desejamos compreender o papel formativo das instituições de ensino, não somente a Universidade Pública, como em seu trabalho. Buscamos fazê-lo, assim como a autora, desentranhando o que seja a formação e a possibilidade criativa instituída pelo novo sempre comum num caminho formativo. Não o fazemos em sentido direto; como se nossos autores houvessem pensado um possível *ethos* para o século XXI. Nós o fazemos indiretamente; buscando desentranhar um projeto capaz de contribuir com uma crítica à educação, ressaltando aspectos estéticos e éticos. Tomamos Adorno por

referência, por entendermos que ele adota, no seu presente, aquela atitude crítica à formação apontada em nosso trabalho como imprescindível ao cenário atual do ensino; e Lyotard, por entendermos que ele apresenta boas pistas para pensarmos um ideal formativo na contemporaneidade:

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, problema, dificuldade. (CHAUÍ, 2003, p. 10)

Parece não haver outro caminho para se pensar a educação de modo ético, ou pensar o *ethos* educacional, nos tempos que sucedem a Revolução Industrial, de recorte burguês, que não opor-se à positividade que nega a contradição aos espíritos pacificados pelo *Logos*, por isso a necessidade de partirmos em busca de identificar outras possibilidades esquecidas, de pensarmos a formação. Exercício político, pois está ligado ao modo como queremos ou não queremos ser governados, às formas como queremos usar nossa liberdade na condução de nós mesmos, ao modo como politizamos nossa existência e como participamos da criação do *ethos* formativo em nosso presente.

Tendo em vista o problema apontado, nosso objeto específico e metodologia de pesquisa, propomos a abordagem do seguinte modo.

No capítulo primeiro, aproximaremos-nos da formação na modernidade buscando suas raízes no ideal de formação como emancipação do iluminismo; procuraremos descobrir os mecanismos que conduziram aquele ideal de formação à semiformação e ao mito. Buscaremos discutir não textos centrais do pensamento kantiano, como suas Críticas; mas textos menores, apresentados como ensaios jornalísticos com os quais Kant dialoga com seu tempo, entrando em jogo com a forma de condução política do Estado, com o ideal de formação e o cuidado de si. Nesse capítulo, colocaremos em dúvida o ideal de formação moderno presente no ambiente formal de ensino.

Na política, precisaremos recompor o cenário iluminista para apontar a intenção kantiana de definir mecanismos de governo a contento com suas pretensões como sujeito histórico; no ideal de formação, como procura conduzir seu tempo a uma nova ceara; no cuidado de si, problematizaremos as formas pelas quais o sujeito Kantiano deseja ser governado e como pretende participar deste governo. Em seguida, tentaremos compor o cenário contemporâneo de conversão do ideal formativo, buscando, na história do século XX, as determinações das características apresentadas no presente.

No segundo capítulo, assinalaremos possibilidades de não ceder à ditadura do presente; uma ética da sensibilidade para com o outro. Mostraremos como os espíritos são tomados pelo fetiche da mercadoria, tornando-se homens insensíveis ao seu próprio tempo; sujeitos desassujeitados, cujos meios organizados de modo universal sobre todo fim racional repousa no brilho da falsa racionalidade vazia que invade a sala de aula e se apropria da subjetividade do sujeito. Desejaremos aqui discutir na literatura recente, especialmente a francesa, o alcance efetivo de uma postura “pós-moderna” para lidar com as questões da formação, ou autoformação dos sujeitos. Para tanto, partindo da reflexão estética de Nietzsche, realizaremos especialmente um paralelo entre a análise feita por Lyotard, em *A condição pós-moderna*, sobre a deslegitimação do conhecimento na cultura contemporânea, e o pensamento de Adorno.

No capítulo terceiro, procuraremos demonstrar que o capitalismo moderno transforma a *Bildung* num mecanismo salvacionista nas lutas dos seres humanos por sua existência, assim, mostraremos como o conteúdo de ordem espiritual da formação medieval cede à positividade da *Kultur* burguesa. Tencionamos tal análise com a Teoria Crítica, especialmente Adorno, mostrando como sob a dominação nivelante do abstrato e sob a indústria cultural os próprios liberados convertem-se finalmente naquela ‘tropa’ que Hegel assinalou como o resultado do iluminismo, uma massa semiformada; aqui, o

discurso da produtividade nivela o ensino intencionando a formação de mão de obra para o mercado.

Nos capítulos quarto e quinto, tomaremos uma proposta de sensibilização deste *ethos* no presente. Recorrendo a Lyotard e seus principais intérpretes no Brasil, como Pagni, apontaremos que Adorno teria compreendido melhor a mágoa à qual ele se refere, diante da queda da metafísica e da política, voltando-se para a arte não para acalmá-la, mas para testemunhá-la. Aqui, o caminho Adorniano cede ao silêncio do sublime como forma de governo de si, tornando a experiência estética um direito, tomando a genealogia foucaultiana, o que existe são processos de subjetivação que moldam, desmoldam, enfim, dobram o homem a todo tempo, construindo sua subjetividade.

Procuraremos demonstrar como o sujeito moderno da experiência e do conhecimento se relaciona com o incerto, a infância e o sublime, colocando em xeque a utilização do conceito de formação adotado no ensino, tomado como sinônimo de qualificação profissional, que se apóia na segurança do conhecimento técnico-científico, na certeza dos procedimentos e, quando muito, num suposto sentimento do belo alcançado pela harmonia social. Apontaremos que, por ter suas raízes em uma concepção mística, toda explicitação da relação entre experiência e conhecimento na cultura moderna é condenada a chocar-se com dificuldades intransponíveis. A democratização do ensino acelera a massificação pelo ensino formador de mais consumidores, quase nunca tocados pelo processo formativo. Assim, propomos a possibilidade de recomeçar constantemente, de um homem sempre novo, uma auto-reflexão crítica sobre a *Bildung* que fenece, tomando a formação como mistério para o homem, já não seu acabamento.

Esperamos que este trabalho possa, quem sabe, contribuir com os debates da Reforma do Ensino Superior iminente, oferecendo referenciais, que não os exclusivos interesses de mercado, para pensar o Ensino e a Formação.

CAPÍTULO 1

Entre a *Kultur* e a *zivilization*: desvelando o *ethos* da formação(*Bildung*) - semiformação (*Halbbildung*) burguesa

Podemos observar, sem grandes dificuldades, como as palavras não são inocentes. Por trás da sonoridade tranqüila e aparentemente singela esconde-se um emaranhado de tensões e intenções de grupos ou idéias. A hipóstase³ de significante e de significado revela a cristalização de um *ethos* dominante; projetando-se enquanto sentido inevitável, o conceito revela historicamente a força de certa compreensão do mundo, uma cosmovisão operante disfarçada sob a objetividade do sentido dos conceitos. Assim, nos dias atuais, quando usamos expressões como “formação de professores, processo formativo, projeto de formação”, podemos falar de algo oculto em um conceito já rotineiro. Tentamos, aqui, desvelar este ocultamento conceitual, procurando realizar uma aproximação aos mecanismos teóricos que engendram este mesmo conceito.

Buscamos desvendar aqui o que significa formação e qual conceito mais se adequaria ao ensino pela indústria cultural. Apontamos, neste capítulo, o processo de cristalização dos conceitos de *kultur* e *zivilization* num tempo e num espaço bem definidos. Referimo-nos às sociedades germânica e francesa, entre os séculos XVII e XIX, na passagem de uma sociedade de corte para uma sociedade burguesa. Nestes contextos históricos, observamos a emergência de um conceito de formação que se consubstancia diferente do modelo medieval. Aqui, queremos insistir no elemento de longa duração, como Norbert Elias. Nosso interesse não é outro senão o de apontar a tensão significativa instaurada na compreensão dos conceitos citados. Não nos parece

³ União de duas naturezas (physis) numa mesma pessoa (ousia).

conclusivo afirmar que “só é possível filosofar em alemão” (Caetano Veloso), porém, a precisão da língua germânica permite maior transparência no devir histórico.

Norbert Elias (1994) nos auxiliará a sumariar a sociogênese de *kultur* e *civilization* nas sociedades supra citadas.

Por civilização poderíamos entender uma vasta e abrangente gama de significados. Podemos pensá-la referindo-se à dimensão religiosa, aos costumes, aos conhecimentos de um grupo humano. Aponta-se para a compreensão ímpar do termo, seu antônimo como ponto arquimediano de compreensão. Teríamos então no conceito de “incivilizado” a clara menção àquilo que as sociedades desejam abandonar: o primitivo e animalesco que ela projeta em grupos distintos de si mesma. Assim,

(...) este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas”. (ELIAS, 1994, p. 23)

Parece, ao Ocidente, um exercício de valorização de si mesmo, de seu orgulho, chamar-se de civilizado, referindo-se ao que produz, a seus modos e maneiras, à sua cultura e visão de mundo, como civilizado, o povo que atingira o *telos* definitivo da organização e produção cultural humanas.

Todavia, não é a mesma compreensão que temos do termo em diferentes sociedades. Interessa-nos observar como na Alemanha e na França o termo é compreendido. Acepções distintas revelam um modo de formação cultural e da subjetividade, em consequência, que produziram este e aquele modo de se perceber como nação.

Para os franceses, o termo quer significar a importância que estes atribuem às características do Ocidente, graças a aportes de seu povo e cultura. Ao passo que para os alemães,

(...) *Zivilization*, significa algo de fato útil, mas apesar disso, apenas um valor de segunda classe, compreendendo apenas a aparência externa de seres humanos, a superfície da existência humana. A palavra pela qual os alemães se interpretam, que mais do que qualquer outra expressa-lhes o orgulho em suas próprias realizações e no próprio ser, é *kultur*. (ELIAS, 1994, p. 24)

Para aqueles indivíduos alheios à autopoiesis⁴ do conceito, é difícil entender os mecanismos internos da sociedade de seleção do conteúdo. Não basta o exercício filológico, é, de fato, imprescindível o exercício filosófico para o desvendamento do conteúdo.

Internamente à sociedade, o uso de um ou outro conceito é claro. Enquanto para franceses *civilization* alude a fatos políticos, econômicos, religiosos ou técnicos na mesma proporção, a realizações e atitudes, no termo alemão, *kultur*, o em si do sujeito, sem desdobramentos e realizações, tem importância secundária, evidenciamos isto no adjetivo *kulturell* “(...) que descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, e não o valor intrínseco da pessoa.” (ELIAS, 1994, p. 24).

Na esteira da singularização dos conceitos, poderíamos ainda tomar por civilização o movimento contínuo da sociedade em direção a um futuro; enquanto *kultur* revelaria a cristalização de produtos humanos, a singularidade e individualidade de um povo expressas por suas realizações.

Enquanto por civilização encontramos a tentativa de expressar o que é comum, minimizando os contrastes de um povo, por *kultur*, temos o contrário. Aqui o fundamental é diferenciar identidades nacionais e de grupos. Enquanto o primeiro quer expressar o movimento de afirmação de um *modus vivendi* num movimento

⁴ Maneira como os entes organizados se reproduzem por si mesmos; alusão à singularidade e identidade da reprodução cultural de cada povo.

expansionista, o segundo revela o *ontos*⁵ de um povo que procura a consciência de si mesmo, no sentido de afirmação de uma identidade.

Evidente que podemos perceber como ambos os conceitos podem expressar pretensões de uma visão de mundo de fato axiomática, de modo a vincular uma totalidade compreensiva, todavia, querer explicar a outrem o conteúdo significativo de um conceito, sem a apropriação do *ethos*⁶ de um povo, é muito difícil, senão impossível. Na cristalização do conceito está contida a experiência histórica do grupo, experiência que veio a definir seu próprio ser no mundo. O vir a ser histórico do conceito abranda os elementos históricos que recortaram o significado, cristalizando o conteúdo do conceito e adormecendo o que impeliu o vir a ser.

O conceito de civilização atua no sentido de gerar a igualdade entre pessoas e povos; ao passo que o conceito de cultura valoriza a diferenciação. No primeiro, há uma identidade consolidada, no segundo, o elemento de propagação cede à apropriação individual. Portanto, muito se aproximam os conceitos *Kultur* e *Bildung*, pois não poderá haver formação cultural sem os elementos objetivos advindos da cultura. Porém, a formação cultural não se esgota na cultura.

Elias vê na Segunda Grande Guerra o momento ímpar em que a sociedade alemã experimenta a antítese entre os conceitos, mesmo que já no pensamento kantiano encontraríamos expressa a mesma antítese: nela, faz-se necessário cultivar o intelecto por meio da arte e ciência a fim de que o espírito singular se eleve ao nível de um sujeito universal, dotado pela experiência da cultura de aptidão moral, ou seja, capacidade para usar o entendimento com autonomia para realizar as ações mais adequadas a cada momento.

⁵ Literalmente, o ser de um povo.

⁶ Referimo-nos aqui àquelas singulares experiências de um grupo sintetizadas numa autocompreensão de si mesmo.

Parece que a medida aqui é a de um cidadão do mundo, pretensão da *intelligentsia* alemã de classe média que toma de Kant a antítese formulada. “E é na polêmica entre o estrato da *intelligentsia* alemã de classe média e a etiqueta da classe cortesã, superior e governante, que se origina o contraste entre *kultur* e *zivilization* na Alemanha” (ELIAS, 1994, p. 28). Para essa *intelligentsia* alemã, o interior, a consciência, revelaria o autenticamente humano, capaz de ativa postura no interior da sociedade. Esta postura empreendedora revelaria o *ethos* burguês, para quem *kultur* torna-se o *leitmotiv* de suas realizações intelectuais, científicas e artísticas. A oposição que se observa aqui é com a cosmovisão de Corte, que postula não ser necessário realizar ou empreender para se diferenciar e conquistar riquezas; basta assumir a postura de cortesia externa e enganadora para se conseguir a confiança e os favores do príncipe, e a esta postura se refere a *zivilization*. Assim, vemos:

(...) que a antítese alemã entre *Zivilization* e *kultur* não se sustenta sozinha: é parte de um contexto mais amplo. É, em suma, a expressão da auto-imagem alemã. E aponta para as diferenças em autolegitimação, em caráter e comportamento total que, no início, existiram preponderantemente, embora não exclusivamente, entre determinadas classes e, em seguida, entre a nação alemã e outras nações. (ELIAS, 1994, p. 50)

Começamos nossa análise discutindo a tensão entre os conceitos de cultura e civilização, tentando observar neles, recorrendo para tanto aos estudos de N. Elias, como os conceitos sintetizaram experiências históricas de tensão entre classes: de um lado a experiência de corte, a nobreza, sua literatura e arte, de outro um grupo de média burguesia com sua ciência, política, economia e literatura.

Parece-nos, como hipótese a este trabalho, que a este contexto é remetida a idéia de formação na modernidade. Em traços gerais, podemos imaginar que um seria o caminho adotado para a constituição da *kultur*, movimento de apropriação do mundo pela exterioridade ativa; o outro caminho seria adotado para a consubstanciação da

sociedade que cultiva as virtudes interiores como meio de formação espiritual. Ambas exigem mecanismos de produção e reprodução de si mesmas, hipostasiadas no ideal formativo da modernidade:

(...) No topo, por quase toda a Alemanha, situavam-se indivíduos ou grupos que falavam francês e decidiam a política. No outro lado, havia uma *intelligentsia* de fala alemã que de modo geral nenhuma influência exercia sobre os fatos políticos. De suas fileiras saíram basicamente os homens por conta dos quais a Alemanha foi chamada de terra de poetas e pensadores. E deles, conceitos como *Bildung e kultur* receberam seu cunho e substância especificamente alemães. (ELIAS, 1994, p. 34)

W. Bolle, estudando o conceito de formação na modernidade, recorre a W. Benjamin e a Nietzsche para estabelecer uma ponte entre a idéia inicial de *Bildung* e os programas de modernização do século XX. A interface entre os autores subjaz na *kulturkritik*, denúncia da aliança entre inteligência e posse, “ou seja, entre a *bildung* e os valores burgueses de acumulação de dinheiro e de propriedades” (BOLLE, 1997, p. 12). Nietzsche quer pôr às claras o papel da formação, entendida aqui do ponto de vista formal – a escola, como capaz de subordinar as intenções individuais às pretensões do Estado.

Realizando aproximações entre esses autores, Bolle é incisivo ao demonstrar que o capitalismo moderno quer transformar a *Bildung* num mecanismo salvacionista nas lutas dos seres humanos por sua existência, assim, o conteúdo de ordem espiritual da formação medieval, cede à positividade da *Kultur* burguesa.

A crítica do autor é ainda muito incisiva. A formação não pode descuidar de atenção especial à filosofia, com o encantamento artístico, com os vãos intrépidos do corpo e do espírito desejoso de entender o que não está contido no evidente. Não desejando tergiversar, permanece a pergunta: o que é esta *Bildung* na tradição alemã? Compreendê-la significa aproximar-se a autores como Schiller, Goethe, Hegel entre

outros. A ninguém pode ser negado o caminho de formação, ainda que seja por meio de um *zweiter bildungsweg*⁷.

Interessa-nos discutir este conceito por ser, como afirma Bolle (1997),

(...) um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível entender a partir do contexto a evolução político-social da Alemanha. (p. 15)

Tradutores, sobretudo aqueles sem a preocupação com o aspecto filosófico da palavra, realizam aproximações entre o conceito *Bildung* ao francês *formation* e ao inglês *formation*, aproximações meramente mecânicas, o mesmo dir-se-ia da expressão em português *formação*. Também acontece de se traduzir *Bildung* por *éducation* e *education*, francês e inglês, respectivamente, o que não é de todo correto, pois o termo adequado no alemão seria *erziehung*, educação como momento positivo de transmissão sistemática dos conteúdos da cultura. Em português, há certa tendência a utilizar como termo próximo *formação*, como no título da obra de Caio Prado Júnior *Formação do Brasil Contemporâneo*; tal aproximação não é de toda correta, pois propõe a idéia de uma intrínseca relação entre o passado e o presente, um devir histórico, contudo, é uma boa tradução.

Notamos aqui o dilema de toda tradução: as palavras possuem carga semântica específica ao seu ambiente de produção, assim, traduzir é esforço por interpretar a palavra com conceitos próprios de outra língua, carregados da mesma densidade histórica. Assim, urge um mergulho naquela experiência que gera o conceito.

⁷ Em alemão, literalmente, “segundo caminho de formação”; expressão utilizada para designar os colégios noturnos para adultos. Opção de formação para aqueles que não o fizeram no tempo oportuno.

Originalmente, até as primeiras décadas do século XVIII, *bildung* era empregada conforme o sentido de seu radical latino. Assim, *bild* corresponderia em alemão o que *imago* significava em latim. Seria uma reprodução por imagem, por imitação, como na *Imitatio Christi*⁸; prevalece aqui um sentido plástico, conformidade exterior com o modelo. Este aspecto pode ser percebido no emprego do termo para referir-se à atividade reprodutiva do artista:

O arquétipo desse fazer artístico, na tradição cristã, é o Criador, que formou o homem à sua imagem e semelhança. Na Alemanha, esse potencial cristão resistiu às tentativas de secularização e, por via do pietismo, entrou no ideário da *aufklärung*, onde se deu a migração semântica de *bildung*, do sentido da produção de uma forma exterior para a construção interior: mental, psíquica, espiritual. (BOLLE, 1997, p. 16)

Goethe sintetiza na literatura⁹ as condições a quem aspira uma formação burguesa:

Não sei como é nos países estrangeiros, mas na Alemanha só a um nobre é possível uma certa formação geral, e pessoal, se me permites dizer. Um burguês pode adquirir méritos e quando muito formar seu espírito, mas sua personalidade se perde, faça ele o que quiser. (GOETHE apud BOLLE, 1997, p. 23)

Ao autor do *Fausto* não há formação superior possível aos burgueses, por isso, encontra *von Goethe*, a certa altura de sua vida, um certificado de pertença ao estamento superior formado; permanece a figura do nobre como referência de formação. Gestos perfeitos, voz sonora, atos comedidos, revelam o que há de mais perfeito no ser, segundo o Wilhelm de Goethe. A *bildunsbürgertum*, centrada na cultura como posse, contrasta com a proposta do herói goethiano; o nobre oferece exteriormente tudo de si,

⁸ Termo utilizado pelos medievais para designar o esforço pessoal de cada cristão em identificar-se com a figura de Cristo. Literalmente: Imitação de Cristo.

⁹ Tenha em conta os textos *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (1795 – 1796) e *Os anos de andanças de Wilhelm Meister*

enquanto o burguês precisa premeditar a utilidade de seus atos, que se pretendem produtivos e criativos.

O meio possível de conciliação do perfil burguês com a sofisticação da corte seria o teatro. Aqui, agrado e fino trato, somados ao gosto requintado de espírito e visibilidade pública dão tamanho brilho à *persona*, apenas compatível às classes superiores. A proposta goethiana não revela uma síntese burgo – cortês da *bildung*, mas predomínio de elementos românticos. Temporariamente atores irrequietos que viajam e contestam, assim como os ciganos, anárquicos, são o novo modelo de *bildung*; que em pouco tempo será assimilada pela ética burguesa do ganho:

Nesse ponto, a parte do romance de formação dedicada ao teatro acaba. Pouco depois, Wilhelm o abandona. Doravante seu caminho será orientado por uma sociedade educacional oculta, semi-aristocrática e semiburguesa, a Sociedade da Torre. Na continuação dos *Anos de aprendizado*, no romance *Anos de andanças de Wilhelm Meister*, presenciamos a reintegração de Wilhelm na sociedade burguesa, através da decisão por uma profissão ‘socialmente útil’: a do médico. Vingança da ‘educação’ realista contra os altos vãos da *bildung*, ou ironia do velho Goeth, mostrando como é limitado o projeto histórico, político e cultural de sua classe de origem? (BOLLE, 1997, p. 32)

A barreira da língua é transposta pelo exercício atento do filosofar. A ação compreensiva do Logos (Λογος) busca pegadas de sentido nos caminhos que produzem a própria linguagem, como observa Rubens Rodrigues Torres Filho em seu *Ensaio de Filosofia Ilustrada*:

Mas o próprio simbolismo da linguagem já traz consigo, para quem souber ler com esses olhos, uma pista para isso: - ‘Em sua notável exatidão, a palavra alemã *Einbildungskraft*’ – observa Schelling – ‘significa propriamente a força (*Kraft*) da formação – em – um (*Ineneinsbildung*; ou esemplasia, para usar o neologismo forjado por Coleridge para traduzir esta palavra), sobre o qual repousa de fato toda criação. Ela é a força pela qual um ideal é também, ao mesmo tempo, um real, pela qual a alma é o corpo, a força da individuação, que é propriamente criadora. (TORRES FILHO, 1987, p. 158)

Este parece ser um caminho possível de ser trilhado por aquele que deseja pensar seu mundo de maneira filosófica:

O nome de filósofo, então, em vez de denunciar a identidade desse caçador caçado, parece conservar, como única função precisa, a de lembrar seu portador esse duplo exílio: exilado das ciências existentes, em que não encontra seu lugar, exilado da inatingível *Sophia*, essa ciência inexistente, ele precisa a cada instante renovar seu primeiro passo, inventar o chão em que pisa. E quem pisa chão mais firme pode decerto persegui-lo, esquadrinhando os territórios constituídos: sua própria condição de exilado o acoita nessa caçada. (TORRES FILHO, 1987, p.13)

Partindo de Kant, certamente, desde a transcendentalidade de seu sujeito, quer-se chegar a novas sendas, nem conclusivas, nem definitivas, mas balizadoras de um ser no mundo. Conceitos revelam esta experiência que a história constrói.

Não postulamos que apenas o objeto é pensado pela ciência. Supomos um *pathos* que não se contenta com a obviedade do real, às vezes, ditada pela inevitabilidade do objeto: é o *pathos* que embriaga Nietzsche; que atrai a Marx; que sensibiliza artistas. Neste ínterim, o filósofo pode apresentar-se como antifilósofo. Mobilizado por seu ser no mundo, deseja rever aquela *intentio recta*, sintetizada no mito platônico da caverna, que revela e esconde segundo a condição intelectual de cada um. Parece desconfiar da ponte estabelecida entre sujeitos e objetos, pessoas e mundo, como se houvesse uma reconciliação ideal entre as partes. Quanto maior a inevitabilidade, maior a necessidade de reformar a maneira de pensar, contornando a heteronomia.

Assim, aproximamo-nos também ao conceito de esclarecimento – *Aufklärung*¹⁰. A formação no ideário burguês versus a experiência mediada do cotidiano. “O esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de

¹⁰ O conceito aqui será utilizado como em Adorno e Horkheimer, designando “o processo de ‘desencantamento do mundo’, pelo qual as pessoas se libertam de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 08). Não utilizamos o conceito para significar um movimento filosófico ou período da história da filosofia.

investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). Seu programa se esboça no desencantamento do mundo baconiano, que afirma a ciência opondo-se à tradição.

O homem formado com esse desejo coloca-se como novo senhor da criação. Seus gestos significam muito mais que decoro, dão-lhe a superioridade civilizada; sua palavra contém a propriedade do mundo, como novo Adão que nomeia para tomar posse; suas ações contêm o fino sentido de sua moralidade, como a Juliette de Sade que hipostasia natureza e imaginário, os tabus afloram dos subterrâneos arcaicos.

Primeiramente, definiremos o que tradicionalmente se entende por ética, recorrendo a Lima Vaz, e a uma tradicional acepção de ética – aristotélico-tomista. Para essa definição teríamos “(...) *Physis* e *ethos* como duas formas primeiras de manifestação do ser, ou da sua presença, não sendo o *ethos* senão a transformação da *physis* na peculiaridade de *práxis*” (1994, p. 11). Assim, no *ethos* manifesta-se a razão profunda da *physis*, força capaz de mobilizar a ação humana para o agir histórico visando o bem e de criar a virtude.

Estamos inseridos na tradição *logocêntrica*; nela, matizes peculiares separam o ser do mundo do dever ser, ordenando logicamente a constância do hábito (*hexis*). Encontraríamos elementos desta tradição já na mitologia greco-romana, como nos casos de Antígona e Prometeu Acorrentado (SÓFOCLES; ESQUILO, 1982). Antígona, na luta por dar um funeral digno a seu irmão, enfrenta o poder de Creonte recorrendo a uma força maior que a sua. “Tais decretos, eu, que não temo o poder de homem algum, posso violar sem que por isso me venham a punir os deuses” (SÓFOCLES; ESQUILO, 1982). Ainda que o final seja trágico, com a heroína morta, é a coragem o rasgo decisivo da jovem heroína. Sensibilizamo-nos com o humano de Antígona empenhada no seu propósito, na busca do bem, ainda que contra a vontade do rei. No texto original,

o conceito recorrente de ser humano não é o *antropos* e sim, *brotos*, o homem visto pela sua condição carencial, mortal. Assim, o *ethos* enquanto morada, reflete o encontro dos homens com sua fragilidade.

Em *Promoteu Acorrentado*, o herói que roubou o fogo dos deuses dá provas que beiram o sublime, num esforço sobre-humano. Suportando a dilaceração diária do fígado, permanece firme em seu propósito. Aqui, a virtude – *arete* – dá brilho à condição do herói, ainda que sufocado pelo destino – *moyra*. A virtude é alcançada pelo *lógos* como sobreposição à *physis*.

Se, em Sócrates, encontramos a virtude pelo viés do auto-conhecimento (γνωσκητ σεαυτον), em Platão e Aristóteles, a ética encontra um claro conteúdo positivo. Platão definiu a virtude própria dos indivíduos na polis; Aristóteles buscou estabelecer o bem e a verdade como meios de se encontrar a felicidade. Instaura-se uma tradição filosófica ligada a um *telos* previamente definido. Chamaremos a esta tradição de *logocêntrica*¹¹.

O presente trabalho senta interesse numa outra tradição, mais estética que logocêntrica, que não deseja fornecer o conteúdo positivo do ser e do agir. Abre-se à natureza como caminho de conciliação entre o presente e um futuro não definido; ruptura com a verdade inefável e o comportamento pré-definido pelo vôo intrépido da razão.

A tradição filosófica logocêntrica não conseguiu fazer o homem alcançar o que propunha: a felicidade – *irinéia*. Na modernidade, parece ser necessária a compreensão do *ethos* que o reconcilie com a *physis*. No excuro segundo do *Dialética do*

¹¹ *Logocêntrica*: de λογος, razão, pensamento, intelecto, originalmente, palavra em grego. O *logos* é a força da razão que constrói o sentido do mundo. Em certa tradição filosófico-teológica, o *logos*, antecede o ser, como princípio ordenador e doador de sentido, como podemos perceber no seguinte texto: εν αρχη ην ο λογος και ο λογος εν προς τον Θεον (No princípio era o Verbo; e o Verbo era Deus) Jó 1,1-2.

Esclarecimento, Adorno e Horkheimer(1986) discutem a figura de Juliette da literatura do Marquês de Sade como referência à relação entre esclarecimento e moral.

Recuperando Kant e seu projeto de esclarecimento, a saída do homem da menoridade, opõem-se àquela sistematicidade coletiva produzida pelas operações do entendimento. O pensamento é unificado pelo princípio elementar da própria razão; a lógica da ação precisa ser compatível com sua axiomática própria; a ciência é incumbida de proporcionar unidade com a natureza. Parece não haver muito espaço para a natureza e a intuição. A razão possui uma morada, coabita com o *ethos* moderno. “O burguês nas figuras sucessivas do senhor de escravos, do empresário livre e do administrador é o sujeito lógico do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 83). O mundo é organizado pelo pensamento calculador que deseja sua auto-conservação. O esquematismo, para os autores, se pretende à conciliação entre universal e particular, necessário à sobrevivência da sociedade industrial; sujeitos sujeitados que regem suas vidas pelos instintos mais primitivos, certos de sua liberdade de ser o que é possível sê-lo. As circunstâncias limitam a tensão entre as singularidades e o espírito público, reifica-se a realidade pela ciência:

Kant antecipou intuitivamente o que só Hollywood realizou conscientemente: as imagens já são pré-censuradas por ocasião de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas. A percepção pela qual o juízo público se encontra confirmado já estava preparada por ele antes mesmo de surgir. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 83).

O marquês de Sade, à sua maneira, mostra o “entendimento sem a direção de outrem”, isto é, o sujeito burguês liberto de toda tutela (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 85):

A estrutura arquitetônica própria do sistema kantiano, como as pirâmides de ginastas das orgias de Sade e os princípios das primeiras lojas maçônicas burguesas (...) anuncia uma forma de organização integral da vida desprovida de todo fim tendo um conteúdo determinado. (...) Nos tempos modernos, o

esclarecimento desligou as Idéias de harmonia e perfeição de sua hipostasiação no além religioso e, sob a forma de sistema, deu-as como critérios às aspirações humanas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 87)

Os estados totalitários refletem o que Sade percebera. A condução das paixões ou a regulação da apatia, ainda que pareça contrária ao esclarecimento, revelam o mesmo intento regulador, e a mesma autoridade necessária para dominá-las. “Toda força da natureza reduziu-se a uma simples e indiferenciada resistência ao poder abstrato do sujeito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 88). Assim como Juliette aconselha a realização de seus desejos à sua educanda, o fascismo propõe a auto-conservação a qualquer preço. Bem por isso, em Adorno, é mais plausível falar em crítica à moral absoluta do que a uma ética. Estabelecer princípios fundados numa *ratio* parecerá sempre arriscado, “a filosofia proclamou como virtudes a autoridade e a hierarquia, quando estas já haviam se convertido em mentiras graças ao esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 91).

Justine, a de boa conduta no conto de Sade, é a devota da lei moral, do imperativo categórico kantiano; Juliette amaldiçoa o catolicismo, deseja o sacrilégio, encarna o gosto intelectual pela regressão. Suas virtudes são outras, mas seu credo é o mesmo: a ciência. Ela anseia demonstrar seus princípios, opera como um positivista:

Essa ‘audácia’ de raças nobres, louca, absurda, súbita, tal como se exprime, o próprio caráter imprevisível e improvável de seus empreendimentos... sua indiferença e desprezo por segurança, corpo, vida, conforto, sua terrível jovialidade e a profundidade do prazer em destruir, do prazer que se tira de todas as volúpias da vitória e da crueldade, essa audácia, que Nietzsche proclama, também arrebatou Juliette. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 95)

No caminho de sua dialética, os autores recuperam a tensão anti-autoritária buscando seu oposto:

O princípio anti-autoritário acaba tendo que se converter em seu próprio contrário, numa instância hostil à própria razão: ele elimina tudo aquilo que é

intrinsecamente obrigatório, e essa eliminação permite à dominação decretar e manipular soberanamente as obrigações que lhe são adequadas em cada caso. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 91)

Ainda que disposta ao deleite, Julliete crê na ciência, abomina o que fuja da razão. Portanto Julliete, assim como Justine, cumprem o papel literário do esclarecimento não dialético. Num duplo movimento, Adorno parte de Kant observando os limites da tradição da *Aufklärung*, bem como do elemento estético e literário do mesmo período do século XVIII, os escritos do Marquês de Sade, fechados na arrogância autoritária pari passo com a tradição do iluminismo. Tanto quanto no iluminismo, em Julliette, dominação é sinônimo de virtude. O gozo é objeto de dominação, tanto quanto os princípios do intelecto. O amor romântico, da posse não atingida, da presença pela memória e desejo, é substituído pelo cego devaneio “(...) do gozo físico ao alcance de todos.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

A sensibilidade não cultivada, especialmente a feminina, constrói o ódio pela criatura que assume a fraqueza como virtude, bem ao estilo da moral do escravo de Nietzsche, afirmada ainda mais pelo cristianismo. “O princípio Kantiano (...) é também o segredo do super-homem. Sua vontade não é menos despótica do que o imperativo categórico” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108).

Sade vê o elemento social do esclarecimento. Nele próprio podemos encontrar saídas, pois conseguiu fazer o esclarecimento horrorizar-se consigo mesmo:

Proclamando a identidade da dominação e da razão, as doutrinas sem compaixão são mais misericordiosas do que as doutrinas dos lacaios morais da burguesia. ‘Onde estão os piores perigos para ti?’, indagou Nietzsche. ‘Na compaixão’. Negando-a, ele salvou a confiança inabalável no homem, traído cada vez que se faz uma afirmação consoladora. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112).

O caminho de Adorno para pensar a ética finca pé nesta outra tradição. O título de um artigo de Lastória (2001) deixa entrever sua perspectiva: *Ethos sem ética*. Como pensar a ética quando esta se encontra tencionada pelo próprio caminho assumido pela razão, resta apenas “uma crítica à racionalidade esclarecida de um ponto de vista ético” (LASTORIA, 2001, p. 64). A razão não tem autoridade para assenhorear-se da responsabilidade de definir o que seja o bem ou a verdade. O homem ou a ciência...

(...) se comporta como um verdadeiro ditador, na medida em que só a conhece por meio de suas manipulações. Daí a afirmação categórica dos autores de que o esclarecimento é totalitário. Ou melhor, o totalitarismo é uma possibilidade imanente ao seu desenvolvimento. (LASTORIA, 2001, p. 65)

Nem mesmo a justiça, adorada e temida pelos gregos, deixa de ser reflexo do devir determinante do Lógos aprisionado pelo poder das relações entre os homens. O *ser* é definido pela ordem do Logos (*cogito, ergo sum*). O imperativo da vontade esclarecida em Kant faz uma relação não necessária ente a ordem do mundo e o ordenamento determinado pelo espírito. Resta gritar a insuficiência do pensamento, o espírito, em afirmar a univocidade do existente. Como afirma Schweppenhäuser (2003, p. 392) sobre Adorno: “as normas e os princípios morais, da Antiguidade até os dias de hoje, foram duplicações teóricas da dominação social e que, na totalidade falsa (...) não pode haver uma vida reta”.

Na filosofia adorniana, não há um princípio que instaure um comportamento ético; resta uma postura solidária resguardada pela compaixão e a crítica como virtude geral. Um certo medo a que novas barbáries, como Auschwitz, se repitam:

A negação determinante da moral, à qual Adorno se refere, não deve chegar a extinguir a moral, mas sim evidenciar quando e até que ponto ela própria se torna imoral. O método da negação determinada é para Adorno, um método crítico e não a fundação idealista de uma nova positividade, tal como para Hegel, ou seja, ela não significa uma transformação da moralidade numa

moralidade substancial, mas sim a negação da negação no sentido formulado por Marx. A filosofia moral tradicional, na sua forma idealístico-abstrata, negava os fundamentos históricos e sociais com os quais ela se relacionava. Essa negação foi novamente negada por Adorno para que a forma produtiva da filosofia moral pudesse ser negada, ao mesmo tempo que mantida, pela teoria crítica da moral. (SCHWEPPENHAUSER, 2003, p. 400)

1.1 A construção histórica da sensibilidade ética como desafio

Não nos parece, como vimos discutindo, ser viável separarmos a ética do *ethos* que esta engendra. Por isso, pensar a educação discutindo seus elementos éticos e seu *ethos* pode ser muito significativo para todos aqueles que se deparam com a realidade educacional do presente.

Ocorre que a educação implantada no Brasil tinha por finalidade civilizar o povo para que este continuasse submisso às exigências da metrópole, acatando sem questionar suas imposições e não o objetivo de dotar a população de conhecimentos sólidos, possibilitando assim sua *emancipação*, nas pegadas do iluminismo, permitir a todo cidadão tomar as rédeas de sua razão sem a determinação de outrem.

Por inaptidão ou por fraqueza, tais imposições foram sendo aceitas sem qualquer contestação significativa ou reflexão dialética acerca de suas conseqüências para uma sociedade em formação e em busca de sua identidade. Dessa forma, muito nos foi privado e ainda hoje temos o vício e a necessidade de acatar regras essencialmente externas, por uma quase incompreensível dependência, incorporando fragmentos de diversas culturas, além do sincretismo cultural que nos é peculiar: o que seria ótimo, se soubéssemos exercitar a crítica como mecanismo à produção de nós mesmos, como cantou a poeta, “*Caminante, no hay camino, se hace camino, al caminar*” (Violeta

Parra), ou seja, uma formação que permitisse abertura para o não idêntico emergir na abundância das incertezas.

Atualmente, a *mass média*¹² tem um enorme poder de manipular e anestesiá-las as pessoas quanto à sua própria realidade. O Brasil conta com inúmeros problemas de ordem social, diante dos quais a transformação da sociedade parece quase impossível:

(...) dada a fragilidade econômica e a baixa competitividade internacional de países como o Brasil e os demais da América Latina, a educação mais qualificada não lhes é muito requerida pelo jogo de relações econômicas da globalização. Isso relegaria esses países a um papel subalterno na economia global: simples provedores de matéria prima e mão de obra barata. (SOBRINHO, 2005, p.170)

Ainda que faça sentido à discussão, não queremos reduzir a discussão às questões de infra-estrutura econômica, desejamos postular, como Adorno, a possibilidade da apreensão crítica do ser no mundo, movido pela tensão dialética que produz o novo.

Parece-nos, como tese central deste trabalho, que recuperar a formação (*Bildung*) como auto-formação e formação da interioridade é sem dúvida um exercício pedagógico necessário à constituição do *ethos de nosso tempo*. Assumindo o caminho do cuidado de si de Foucault, tomamos o caminho de formação como o caminho de liberdade através do qual o indivíduo se constitui e se transforma, se faz responsável pela arte de sua existência. Procuramos trazer uma discussão acerca de nossa postura diante dos meios de comunicação de massa, por possuírem um caráter globalizante e suas influências atingirem a imensa maioria da população com as idéias predominantes que veiculam, tencionando o espaço formativo formal da sala de aula, assim exercitamos a crítica às formas de condução de nós mesmos.

¹² Todos os meios de comunicação de massa.

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUI, 2003, p. 10)

O capitalismo é a força motriz dos meios de comunicação de massa e da “Indústria cultural”¹³, e, através deles, consegue manter um número cada vez maior de pessoas vinculadas a seus pressupostos:

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. (ADORNO, 1972, p. 80)

Os indivíduos, vivendo em sociedade, constroem suas identidades pautados em informações, conceitos e valores “vendidos” pela mídia, aceitando-os e adaptando-se a eles, ou seja, os indivíduos se baseiam naquilo que aparenta ser bom, “moderno”, inteligente e aceito socialmente para moldar sua identidade, a qual muitas vezes é tão artificial, irrefletida, alienada e indiferente, quanto as relações que se mantêm entre esses indivíduos. Contudo, diante desta complexidade, não se dão conta de que suas atitudes estão moldando, construindo a sociedade e a si mesmos, não o oposto, a menos que eles permitam, e, agindo de tal maneira, tornam a sociedade permeável aos mais diversos domínios ideológicos. Conforme Adorno (1972), a antiga injustiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio da dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva.

A cultura dominante – a serviço do capital –, por ter sob seu controle os *mass media* e tê-los como um instrumento difusor de princípios ao seu comando, se apresenta

¹³ Tema a ser desenvolvido posteriormente.

de maneira a aparentar uma absoluta superioridade, que é capaz de convencer a sociedade a acatar seus princípios, definindo como esta deve ser, elidindo outras possibilidades. Até mesmo a crítica é vista como atitude néscia frente à inevitabilidade do real: como pensar diferente se a única forma de ser é a sentida no presente?

Em decorrência, é cada vez maior o número de pessoas que terminam seus estudos sem sequer pensar sobre as estruturas da sociedade em que se inserem e, o que é pior, sem se dar conta de seu potencial dentro da mesma, muitas vezes, seguindo a estilos e obedecendo a modelos irrefletidamente, acabam se tornando alheios ao mundo onde vivem. Parece que essas pessoas não dominam a linguagem simbólica pela qual acabam excluídas e da qual se tornam vítimas. Se seguirmos as indicações da *Dialética do Esclarecimento*: “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114). Assim, é cada vez mais difícil fazer com que as pessoas se confrontem com a exterioridade sem dissolver sua identidade, seu *ethos*, uma vez que os abismos se aprofundam cada vez mais entre o sujeito e ele mesmo. A ciência, que deveria submeter o mundo ao homem, submeteu o homem a ele mesmo, ou a uma forma dele mesmo.

Atualmente, os meios de comunicação de massa – sem contar as raríssimas exceções – tentam inculcar uma mentalidade racional, mecânica e desumana que reflete interesses de um mercado que visa apenas satisfazer à “lógica capitalista”, da qual necessita para sobreviver e progredir, produzindo padrões de conduta. Além das relações econômicas, nosso espírito vai se despidendo de possibilidades. Concomitantemente com essa proposição: “A ‘fumaça neoliberal’ busca ocultar, antes de qualquer coisa, a profunda regressão histórico-humanista que caracteriza a aceitação acrítica de seus postulados.” (SILVA JUNIOR, 1996, p. 20). Nesse sentido, a educação

não se isenta de transmitir tal mentalidade, porque depende de uma política que é fundamentalmente determinada por essa “lógica” com o presente, mantendo com ele um distanciamento de sujeito, permanece indiferente ainda que imerso num presente totalizante, um objeto-sujeito sem a intensidade da experiência de seu tempo.

Prova disso é que imersos nas atribulações da vida cotidiana, os homens não vislumbram outros prismas e sucumbem ao cansaço, não percebem as instâncias que lhes vão inculcando necessidades e formando-os consumidores dentro da sociedade. Esta é a finalidade à qual se tem destinado a formação humana: produzir, formar consumidores, vender produtos, renovar e conquistar mercados, obter lucros; e, infelizmente essa finalidade tem sido alcançada:

A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem, sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.125)

Ainda assim, sua superioridade está no saber que domina a natureza; olvida o pretensão sábio, que como elo da natureza, ao submetê-la, submete-se a si mesmo. O desejo de alcançar a verdade, a *alethéia* a ser recuperada, transmuta-se no gosto pela própria operação; a natureza reduz-se à sua dimensão material, nada de animismo. Enquanto isso, a *Bildung* pavoneia-se de sua grandeza, o novo ídolo não discutido por Bacon esnoba sua ação totalitária. A sedução da nobreza, requintada pela tradição, dá lugar à dominação da natureza, consubstanciada pela ciência, domínio do sujeito sobre o mundo e, ao fim, sobre si mesmo.

A contradição não é nova, mas sua forma é sua renovada sofisticação. Já nos mitos manifestara-se o cálculo do esclarecimento. “O mito queria relatar, denominar,

dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23). Natureza e sua dominação refletem as relações do homem consigo mesmo, a cultura em sua aparência não desvela essa contradição:

A abstração, que é o instrumento do esclarecimento, comporta-se com seus objetos do mesmo modo que o destino, cujo conceito é por ele eliminado, ou seja, ela se comporta como um processo de liquidação. Sob o domínio nivelador do abstrato, que transforma todas as coisas na natureza em algo de reproduzível, e da indústria, para a qual esse domínio do abstrato prepara o reproduzível, os próprios liberados acabaram por se transformar naquele ‘destacamento’ que Hegel designou como o resultado do esclarecimento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27)

A aproximação aparente à natureza esconde a distância real entre sujeito e objeto. A *Bildung* neutraliza as contradições do *Aufklärung*, se consubstanciando em um projeto de formação nada romântico, de determinação de um sujeito adequado à cosmovisão burguesa. O positivismo é, para os autores, a determinação do possível, conversão dócil à ‘verdade’ inevitável, a cópia da cópia convertida em quadro original. Uma nova fé se instaura, “sua irracionalidade degenera na cerimônia organizada racionalmente sob o controle dos integralmente esclarecidos e que, no entanto, dirigem a sociedade em direção à barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 33). A síntese do projeto burguês pode ser desvelada em Kant:

Kant combinou a doutrina da incessante e laboriosa progressão do pensamento ao infinito com a insistência em sua insuficiência e eterna limitação. Sua lição é um oráculo. Não há nenhum ser no mundo que a ciência não possa penetrar, mas o que pode ser penetrado pela ciência não é o ser. É o novo, segundo Kant, que o juízo filosófico visa e, no entanto, ele não conhece nada de novo, porque repete tão-somente o que a razão já colocou no objeto. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38)

O horror ao mito converteu-se em novo mito, já ensaiado em Ulisses. É necessário tapar os ouvidos para não ceder às tentações; amarrado ao mastro, não há

riscos sedutores. A felicidade não deve, nesta tradição, ligar-se à natureza. Se o mito ensaia esta postura, a sociedade industrial se aparelha para converter as singularidades em generalidades, sendo que as emoções afloram na medida de sua permissão e o deleite em sua possibilidade, nunca contrárias às condições do movimento do *Aufklärung*.

O materialismo histórico não é suficiente para entender a dominação do próprio pensamento pelo pensamento. O próprio socialismo real, segundo os autores, não se ateve às contradições da *ratio*, o pensamento se enrijeceu. Nas mesmas pegadas do projeto burguês, o esclarecimento é cada vez mais impregnado pela dominação e se torna cada vez mais negativamente idêntico ao seu contrário: o anti-esclarecimento. Civilização como oposição à barbárie é consequência do devir ideário do *Aufklärung*; porém, a *Halbbildung*¹⁴ dissimularia as contradições para que não se manifestem na transparência da ‘razão emancipada’. A cultura (*Kultur*), conteúdo necessário à mistificação das massas, é o aparente livre agir humano fetichizado como toda relação mercadológica.

Aproximando-se a Freud, Adorno vê a Civilização dialetizada com a irracionalidade. A parte reprimida pela Razão separa-se da natureza e evidencia a Civilização. Bom é o uno, inalterável e idêntico. O que se opõe a isso é herança do estado de natureza, pré-lógico, automaticamente mal e desnecessário. Civilização e barbárie estão intimamente unidas. Os comportamentos arcaicos estão continuamente questionando a civilização, como o demonstra a Juliette de Sade, entendido como a relação entre esclarecimento e moral.

Os frankfurtianos, especialmente Adorno, querem rever a racionalidade do modo de ser ocidental; a construção de um modelo de formação (*Bildung*) alheio às

¹⁴ *Halbbildung*, traduzido para o português como semiformação, adquire no pensamento de Adorno um sentido bem específico: é a formação tomada como fetiche do mercado. O texto de Adorno *Teoria da Semicultura* é a tradução do Alemão *Theorie der Halbbildung*.

contradições inerentes ao seu devir não pode ser aceitável. Por isso, a necessidade de se recuperar não só a origem da crítica ao conhecimento, em Kant, como também a noção de dialética de Marx e Hegel. Assim, por meio da dialética negativa, buscam rever a pseudo-reconciliação entre sujeito e objeto da cultura moderna: identidade entre Logos e Eros, natureza e homem, corpo e alma.

As contradições já foram gestadas na afirmação positiva da cultura (*Kultur*). Ao negar a possibilidade do diferente pela grandeza do igual, a formação elimina seus elementos de autoformação e formação da subjetividade. A civilização (*Zivilization*) se outorga a responsabilidade de manter patente a não diferença, a igualdade do mesmo, aponta o outro como incivilizado, não ser, e a si mesmo como referência umbilical; a lógica formal toma para si a determinação da verdade. O iluminismo anula o fato pela sua compreensão:

Os homens foram apresentados com um si-mesmo próprio a cada um e distinto de todos os outros. Mas, como ele nunca se desfez totalmente, o iluminismo, mesmo durante o período liberal, sempre simpatizou com a coação social. A unidade do coletivo manipulado consiste na negação de qualquer indivíduo, zomba-se de toda espécie de sociedade que pudesse querer fazer do indivíduo um indivíduo. (...) Sob a dominação nivelante do abstrato, que faz com que tudo na natureza se possa repetir, e sob a **indústria cultural**¹⁵, para a qual isto é aprontado, os próprios liberados convertem-se finalmente naquela ‘tropa’ que Hegel assinalou como o resultado do iluminismo. (ADORNO, 1999, p. 28 -29 – grifo meu)

A formação nos tempos que sucedem a Revolução Industrial, de recorte burguês, tem sido preenchida com a positividade que nega a contradição aos espíritos pacificados pelo *Lógos*. Por isso, encontramos espaço para pensar a *Bildung*, a formação e auto-formação subjetivas, no presente, não a partir de um modelo certo de homem e de formação, mas da tensão estabelecida entre o ente e as múltiplas possibilidades do ser.

¹⁵ Conceito utilizado por Adorno e Horkheimer (ADORNO; HORKHEIMER, 1986) para designar a apropriação que o capitalismo tardio faz dos bens culturais e seu movimento de massificação desses bens por meio dos progressos técnicos no rádio, televisão, imprensa... a cultura converte-se em produto de mercado.

Sem a certeza do que é, mas com convicção do que não deve ser, eis o caminho a ser seguido para uma postura adorniana de se pensar o *devoir* da formação.

A transformação da formação – *Bildung* – e sua manutenção no presente, opera com a conversão do seu próprio ideal em mito. Já não temos o ideal romântico de formação ligado à descoberta gotheana; formar passa a ser sinônimo de pôr o sujeito em concordância com um determinado molde, a forma. Assim como o mito grego de Ulisses apresenta elementos que já continham o ideal de esclarecimento, como apropriação organizada do evento, a super-valorização da formação transformou os meios formativos em fins; o movimento de descoberta, no aprisionamento do modelo.

Ao massificar o ideal de formação, o nivelamento dos conteúdos e a apropriação dos meios pelo aparelho de Estado burguês, geram o contrário do que inicialmente se propunha: a semiformação. Uma aparência de cultura esclarecida encoberta pelo véu da homogeneização dos espíritos.

Resta-nos resistir à técnica que se apropria do espírito e à ciência que legaliza a semiformação. Por isso, a atualidade do pensamento adorniano: postura crítica em relação ao presente, no nosso tema, em relação à formação. Desejamos, a seguir, como exercício de crítica de nosso próprio tempo, pensar a formação a partir de outro prisma: a dimensão estética. Dimensão esquecida pela proposta de emancipação do *Aufklärung*, entretanto, presente em seus primórdios e necessária ao despertar do novo. Ao contrário da homogeneização e massificação que fragmenta a subjetividade para enquadrá-la na objetividade de um outro, resguardar espaços de silêncio e fruição que forcem a criação de novos sentidos no ensino. Assim, o projeto de emancipação do *Aufklärung* esbarraria na contradição da experiência inautêntica.

Ao depositar no *Logos* tecnocrático a força operante de convivência social, o ensino empenhou-se no projeto de formação gerador de autonomia no governo de si;

pois formar a consciência exige desenvolver a aptidão para um esforço mental mais intenso e abstrato, não apenas ocupar os sentidos, em que a experiência estética revelaria a possibilidade do novo na formação cultural. Na experiência formativa, também estética, os sentidos aprimorados podem dialetizar a semiformação generalizada na indústria cultural, que invade os espaços formais de educação, transformando-os em espaços de entretenimento, sem a necessidade de empenho e esforço, obnubilando espíritos e sentidos pelo conformismo generalizado que representa.

Adotando a atitude do cuidado de si como meio de tencionar a semiformação, precisaremos apontar as práticas, não inventadas pelo sujeito, mas já presentes na cultura, que precisam ser assumidas por cada um no exercício de sua própria formação e na arte de viver.

CAPÍTULO 2

DA GÊNESE NEGATIVA DO CONCEITO: formação e modernidade

As instituições de ensino são instituições sociais, exprimem como a própria sociedade se estrutura, representando suas tendências internas e propondo sua reconfiguração. Queremos, aqui, compreender a lógica imanente que legitima o uso corrente do conceito de formação. Elucidamos como as mudanças progressivas entre os séculos XVIII e XX, com suas tensões, levaram por parte das instâncias formais a cooptação do ideário formativo convertendo-o em meio de cidadania, portanto, ligado às formas de governo (CHAUI, 2003). Entretanto, tal ideal democrático de educação assumirá força massificadora, na medida em que ressoa como fruto da tensão entre sociedade e Estado.

Carlota Boto procurou recuperar a História através de uma análise das obras educacionais mais interessantes ao tema, em voga no século XVIII (BOTO, 1996). Ressalta nomes como Diderot, Helvétius, Rousseau, e seu *Emílio*, e, de modo especial, analisa alguns verbetes da *Encyclopédia*. Como a autora, queremos reconstruir o *hic et nunc* do século XX, observando como a proposta emancipadora dos iluministas desdobra-se no ideal educacional da semiformação rompendo com o élan vital de emancipação anunciado por Kant.

Ao contrário da imposição pedagógica dos jesuítas e de outros métodos educacionais, a obra rousseauiana sugere que uma educação interativa, espontânea, divertida, prática e contextualizada aperfeiçoa a natureza humana e promove a felicidade; deseja rever a noção de infância recompondo-a em sua especificidade: um

momento singular do desenvolvimento humano a ser cultivado. Analisando o Emílio (1979), podemos ter a sensação de que Rousseau defende uma espécie de pedagogia da ignorância ou do desconhecimento. No entanto, sua perspectiva não é a do regresso a um estado primitivo e tosco que limita o homem às ações do instinto. Seu caminho de formação vai contra os livros e todo um saber já instituído, mas não nega que o processo deve ser conduzido por um exercício essencialmente racional e intelectual, somente a razão pode nos ensinar a conhecer o bem e o mal (Rousseau, 1979) .

Na recente civilização Ocidental, os intelectuais – padres, juristas, moralistas, artistas. – começaram a perceber que as crianças eram diferentes dos adultos. Fomentou-se um sentimento de cuidado com relação às crianças. A criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura; este empenho logrou a criação de uma psicologia que passa a tratar a infância como uma fase natural e necessária à vida do ser humano, uma fase que deve ocorrer. Para que essa fase acontecesse sem as intervenções despreparadas da família, desenvolveu-se a escola. Assim como se estabeleceu uma relação singular entre aquele que orienta as crianças, o preceptor, e as próprias crianças.

Podemos perceber, ao discutir o conceito de infância, aquela experiência que antecede e acompanha a do ideal de formação da modernidade, que tentaremos desentranhar em nosso presente mais adiante: a tensão entre o ideal de infância como construção da lógica epistêmica e o modelo romântico que aponta na infância a possibilidade de cultivo da arte de viver capaz de romper com as condicionantes da exterioridade formativa.

No início da modernidade e do *Iluminismo* está o otimismo de Rousseau quanto à bondade natural do indivíduo, ainda que contrastando com o pessimismo de Descartes, para quem a infância era um mal a ser superado na medida em que, pela fixação na sua capacidade de imaginação, a criança é ainda incapaz de um uso apurado

de sua racionalidade. Focamos a atenção no primeiro para quem a criança é alguém a ser resguardada para que o adulto se mantenha neste estado de pureza original (ROUSSEAU, 1979).

Enquanto Descartes, no século XVII, inicia o processo de duvidar de tudo que há em seu pensamento, partindo da desconfiança nos sentidos, afirmando a dúvida como método e o pensamento como única certeza: Penso, logo existo (*Cogito, ergo sum*) - o ser é primeiro na ordem da existência, mas o pensar é primeiro na ordem da epistêmica, Rousseau encontra outro fundamento para seu caminho intelectual.

No interior do Emílio encontramos a intensa busca de Rousseau pela verdade, pelo evidente; mas, ao contrário de Descartes, Rousseau indica como caminho à verdade a subjetividade, o caminho do coração (ROUSSEAU, 1979, p. 303):

Tendo em mim o amor à verdade como filosofia, e como método uma regra fácil e simples que me dispensa da vã sutileza dos argumentos, volto com esta regra ao exame dos conhecimentos que me interessam, resolvido a admitir como evidentes todos aos que, na sinceridade do coração, não puder recusar meu assentimento, como verdadeiros todos os que me parecem ter uma ligação necessária com os primeiros, e deixar todos os outros na incerteza, sem os rejeitar nem admitir, e sem me atormentar com o esclarecer desde que não me levem a nada de útil na prática.

A verdade em Rousseau está dependente de uma subjetividade individualizada, a verdade é algo restrito à intimidade. A verdade não encontra empatia, como em Descartes, no sujeito epistemológico, mas na consciência moral organizada à base de sentimentos. Não seria possível tal otimismo não fosse a crença na bondade original como expressa a universalizada frase: o homem nasce bom, a sociedade o corrompe.

Assim, podemos concluir que, se para Descartes a infância era um mal a ser superado pela educação o quanto antes, para Rousseau, ao contrário, a infância é condição essencial ao desenvolvimento, à busca da verdade.

Boto (1996, 26) retoma essas idéias presentes no *Emílio* para afirmar uma construção teórica primária a nortear as posições iluministas. Segundo ela, para Rousseau a instrumentalização do ofício educativo, as estratégias de conformar a sociedade mediante práticas de ensino institucionalizadas, fariam surgir modelos extemporâneos, e em total desacordo, com o objeto primeiro da utopia pedagógica: formar o homem, pela compreensão e orientação da criança que surge antes dele. Logo, supõe a necessidade de desenvolver uma percepção variada do homem, “*tempo de ser criança e tempo de ser adulto*” (BOTO, ano, p. 27).

Rousseau discorda de todo modelo educacional que queira forjar a criança à semelhança dos adultos, como a pedagogia jesuítica. Nesse primeiro momento de desenvolvimento do *Aufklärung*, arte da política e da educação, notamos como a idéia de luz não se liga à exterioridade, luz exterior que ilumina o esclarecimento do indivíduo e, sim, à interioridade, na medida em que, permitindo um espaço e condições propícias, o sujeito, por si, caminha rumo ao esclarecimento. Como afirma Carlota Boto (1996, p. 30), “Emílio é assim formado pelo contraponto com a ilustração; educado não pelas luzes, mas dirigido para poder adquiri-las”. O indivíduo não está sob o Estado, mas compõe, por uma tessitura de vontades, parte do Estado.

A contra gosto, certamente de Rousseau, o Contrato social, tessitura de vontades, passa a ser um artifício aos líderes da Revolução Francesa para “... justificar sempre em nome da vontade geral, os líderes revolucionários apresentam-se como portadores históricos de premissas teóricas que os antecedem” (BOTO, 1996, p. 32). Assim, como pensa Carlota, “compreender a Revolução supõe, portanto, caminhar pela vereda da Enciclopédia” (BOTO, 1996, p. 32).

2.1 AS RAÍZES DA *HALBBILDUNG*: a conversão do possível em necessário

Vimos como em Rousseau o indivíduo está além do Estado sem, contudo, negá-lo. Ao contrário, pela rede de vontades constitui-se uma vontade geral pactuada como contrato. O Estado é o ninho que permite o espaço propício necessário à construção do sujeito.

Agora veremos como a *Enciclopédia* revê estas idéias colocando o Estado, ou a sociedade política, como a fonte do ordenamento da educação e da sociedade em consequência.

Os Enciclopedistas se outorgaram o propósito de resumir ciência e cultura da época desenvolvendo um grande compêndio capaz de conter tudo o que se produzira. Vejamos como a redução epistêmica da cultura à singularidade metamorfoseia o propósito inicial do *Aufklärung*.

Analizando os conceitos ligados à educação, podemos entender como suas práticas editoriais são um propulsor para a circulação de novas idéias capazes de reconfigurar o *Aufklärung* como esforço de determinar a educação em função do político, mais especificamente do Nacional. Os Estados Nacionais em configuração emergente necessitam de uma força capaz de direcionar o interesse do povo que, segundo o verbete a ele destinado na Enciclopédia, precisa de uma liderança forte, aos interesses dos condutores da nação. Aquele que escreve reescreve o que escreve. Vejamos.

Ao analisar verbetes podemos observar a política como o mais difícil dos estudos. Não se nega a força preponderante do Estado, nem o papel do soberano: contra a desordem - ou o estado natural em Hobbes - emerge a força do Estado Civil. Como os autores do texto não tomam partido nem do pessimismo de Hobbes, nem do otimismo de Rousseau, a saída prevista é um justo equilíbrio entre a tendência para o bem ou para

o mal, equilíbrio garantido pelo Estado, prevalecendo à ordem social. É na edificação desta ordem que se inscreve o papel da educação.

Como os homens são naturalmente iguais, defendem, como consta no verbete **homem**, a necessidade de uma direção firme e forte capaz de garantir a coesão: “a monarquia hereditária e limitada” (BOTO, 1996, p. 42), como na Inglaterra. No conceito nação prevalece a “antecedência histórica e ideológica da fronteira política em relação aos dados da etnia, tradições, costumes e língua” (BOTO, 1996, p. 42), ficando evidente o papel do governo na configuração da mesma. Já no conceito pátria prevalece a idéia de “virtude política pela qual se renuncia a si mesmo preferindo ao interesse próprio o interesse público” (BOTO, 1996, p. 43). Começamos a identificar a relação de identidade entre povo, os componentes; nação, a identidade a ser construída; pátria, a virtude da adesão política ao Estado constituído da nação por meio, sobretudo, da educação.

No verbete povo, ainda que criticando o papel opressor do clero e da nobreza no período medieval, permanece “o consenso quanto ao papel dos representantes que, mais esclarecidos do que os cidadãos comuns, deveriam ter posses capazes de os ligarem à pátria” (BOTO, 1996, p. 44).

Na economia deve prevalecer “a livre concorrência regulada pelo mercado” (BOTO, 1996, p. 44). Bem como: exaltação do homem de letras; o método científico; críticas ao pensamento escolástico “nascido do engenho e da ignorância” (BOTO, 1996, p. 47). Assim, na tentativa de construir uma sociedade conduzida pelo esclarecimento vemos, na verdade, uma instrumentalização do Aufklärung pelos dirigentes do processo a fim de construírem novos parâmetros, ou ideologias, a serem seguidos. Instaura-se o projeto burguês de homem. Pouco restaria do romantismo formativo, assunto

aprofundado adiante, segundo proposta deste trabalho, recortando o iluminismo alemão e seus mecanismos próprios de condução das formas de governo.

Como fileira de frente na construção dessa sociedade ressalta a educação: pela necessidade de superar os métodos jesuítas, destituídos de pátria; “o tema da educação passa, então, a ser discutido sob a lógica de um controle estatal regulado (...) onde pensar a educação tem sido refletir sobre um tema de Estado” (BOTO, 1996, p. 51). As luzes serão o caminho para o desenvolvimento da sociedade, ainda que de antemão sejam estabelecidas as condições epistêmicas para determinar a verdade. Como condição de memória, o não esquecido¹⁶ passa a ser o fruto produzido por nossas ações, verdade como produção de existentes.

No verbete educação, foca-se a atenção nos códigos de civilidade e virtude para os quais essa prática destinar-se-ia; com a expressão *qualidades sociais* vemos, ao fim, a que se deveria destinar à educação.

Citando Durkheim, Boto afirma o pretensioso cosmopolitismo francês, como na escolha das liberdades feitas pelos Constituintes. Esse homem universal e esclarecido é, no fundo, homem de uma nação, educado para sê-lo pelo domínio de cultura e língua específicas. Assim, o *Aufklärung*, das pegadas roussenianas, torna-se instrumento nas mãos da Revolução Francesa:

Concluimos, por essa razão, que foi a ruptura revolucionária, atrelada a todo o imaginário que lhe acompanhou, que deu substância ao debate acerca da institucionalização de um corpo público e universal, sob encargos de poderes estatais... (o homem) a ser preparado pela escola: escola esta universal, laica,

¹⁶ Para os gregos a verdade (ΑΛΗΘΕΙΑ - ALETHEIA) é exercício de memória, mais sábio é aquele que melhor se recorda do mundo inteligível; isto seria possível porque quando conduzido por Hades através do Rio do Esquecimento (LETHE) em direção à morada dos mortos, pouca água foi ingerida do rio que faz tudo esquecer. Assim, o alfa inicial de ALETHEIA é a partícula negatadora: o que não é esquecido. Como no mundo inteligível está o ser em plenitude, memória e verdade se associam indissolivelmente no mundo grego.

gratuita, obrigatória e para ambos os sexos... A pedagogia torna-se, então, conectada à esfera pública e ao próprio civismo. (BOTO, 1996, p. 69).

Aqui, o projeto do iluminismo francês converte-se em força administrada e política na condução do projeto burguês. Entretanto, no modelo francês prima o momento de adaptação ao estabelecido, permitindo, assim, o fortalecimento de uma forma de governo ditada por uma educação plástica, aos moldes da *Imitatio*, assimilando-se as formas de governo provenientes da *noblesse* francesa. Aprofundamos, a seguir, outro iluminismo, o alemão, e seu projeto de formação.

2.2 A força do político em Kant: uma aproximação ao *Aufklärung* do final do século XVIII .

Não só na França o *Aufklärung* ganha peso e conotação política. Sabemos que o século XVIII ficou conhecido na Europa, e depois em outros países, metaforicamente como o Século das Luzes. Uma forte metáfora de claridade que procurou se opor ao período das trevas, que caracterizou a Idade Média, quando a força da Igreja impossibilitava a autonomia e liberdade humanas. Vimos anteriormente que não é possível reduzir à única linha teórica o pensamento iluminista, ainda que todos coincidam na força da razão como motor do desenvolvimento pessoal e social. Podemos afirmar também que foi em solo alemão que o *Aufklärung* ganhou o peso teórico que a *Encyclopédie* tentou realizar. Para entendermos como se deu esta síntese e quais as idéias que reorientariam o Ocidente propõe-se um breve comentário sobre o ensaio de KANT *Resposta à pergunta: que é o Esclarecimento?(Aufklärung)*, escrito em 1783, portanto, no final do século XVIII.

Alguns dos homens deste período, denominados “Sociedade dos amigos da Ilustração” como Johann Friedrich Zöllner ou Moses Mendelssohn, a quem Kant faz referência em uma nota final de seu ensaio, tentam desvendar a *intelligentzia* da época escrevendo ensaios no Mensário Berlimense. O pano de fundo do texto de Kant é como deveria ser a participação do povo nas escolhas de cunho religioso. Poderiam optar livremente, como permitia Frederico, ou deveriam ser subservientes até nestas questões.

Numa análise preliminar do ensaio *Resposta à pergunta: que é o Esclarecimento?(Aufklärung)* é possível identificar Kant: num primeiro momento, respondendo à pergunta o que é o *Aufklärung*, elucidando seus pressupostos e seus limites; num segundo momento, procura equacionar o problema do *Aufklärung* diagnosticado num plano transcendental; num terceiro momento, diante da redefinição do *Aufklärung*, responde a pergunta se os alemães de seu tempo viviam ou não numa época esclarecida ou ilustrada. Estas são as três partes desse ensaio, que passo a detalhar a seguir. Parece-nos um preâmbulo necessário para, em seguida, recorrendo à sua inserção no interior da história da filosofia e a outras obras de Kant, discutir brevemente as implicações de sua redefinição do *Aufklärung* para a arte da educação e da política.

Na primeira parte de seu ensaio, Kant define o *Aufklärung* como sendo “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”, menoridade que consiste na incapacidade do homem em fazer uso de seu próprio entendimento, não por sua ausência, mas por falta de decisão e coragem:

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do Iluminismo. (Kant, 1986, p. 11)

O *Aufklärung* seria, desse modo, algo que só os homens podem alcançar fazendo uso de seu entendimento e tendo decisão e coragem de fazê-lo. Para Kant, o homem havia se acomodado à tutela do preceptor, do livro, do governante, da tradição, da igreja, não se dispondo mais a ter consciência, pensar por conta própria, ser autônomo. Seus tutores, por sua vez, após terem submetido tais criaturas a seu jugo, teriam mostrado o perigo de voltarem a andar por suas próprias pernas, despertando-lhes o medo de pensar ou fazer qualquer coisa autonomamente. A menoridade converte-se numa segunda natureza do homem.

Kant entende, porém, que é possível que o público se Ilustre (*aufkäre*) e, se lhe for dada liberdade, isto seria inevitável. E essa liberdade começava a ser experimentada, pelo menos do ponto de vista religioso, pelos súditos de Frederico II, príncipe da Prússia. Claro, mesmo na visão kantiana, deve-se acautelar para que o uso da razão não seja brusco. A formação, *Bildung*, deve permitir o processo de adequação da cultura à nova condição social, permitindo que se concretize uma verdadeira reforma do modo de pensar, evitando que se gerem novos preconceitos que aprisionariam, como os antigos, as grandes massas destituídas de pensamento.

Este problema é tratado por Kant na segunda parte de seu ensaio. Para ele, a liberdade é limitada em todas as partes quando impera o *não raciocinais, mas obedecei!* A forma desejada de uso da liberdade é, segundo ele, uso público da razão em todas as questões. Isto porque poderia se dizer: *raciocinai quanto quiserdes, mas obedecei!* O uso público de sua razão deveria ser sempre livre, já que só ele poderia realizar o Iluminismo entre os homens, enquanto o seu uso privado, este sim, poderia ser limitado, mas sem impedir o progresso do Iluminismo. Isso é possível porque o uso que assim se faz, caracteriza-se pela afirmação do sujeito enquanto dotado de sabedoria.

Sendo assim, Kant entende que qualquer época em que a liberdade assim concebida seja privada, ela impede que o esclarecimento se dê em contradição com suas limitações.

Apresentada esta solução dos limites da liberdade, qual seja, a de que a liberdade do uso da razão assim concebida é um pressuposto para o desenvolvimento do gênero humano e um direito do homem como cidadão que, pelo seu uso privado deve respeitar as leis do Estado e da religião, mas pelo seu uso público pode questioná-las e mesmo propor mudanças, não em seu nome e sim em nome da ordem civil, Kant se coloca a última pergunta desse ensaio: se vivemos em uma época ilustrada?

Na terceira parte desse ensaio, Kant (1986, p.22) responde a esta última pergunta do seguinte modo: “*não, vivemos numa época de Iluminismo (Aufklärung)*”. Estaríamos em constante estado de aprimoramento da razão, o *Aufklärung* possui uma dinâmica interior que o tensiona a novas realizações. Ao passo que seu oposto, a menoridade, é o elemento entrópico à concretização da proposta iluminista.

Assim, podemos entender seu ensaio *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1986), publicado originalmente em 1784, em que vemos manifestar uma proposta de ilustração universal tencionada pelas condições limitadas dos seres humanos. Mesmo que individualmente não se manifeste o iluminismo, a possibilidade de concretização histórica é muito maior quando as liberdades individuais confrontam-se. Será por isso que quando o homem deixa-se guiar apenas pelas suas inclinações egoístas e, no contato com a *Kultur*, adquire discernimento moral, realiza o *Aufklärung*. Um problema a ser enfrentado pela espécie humana e a tarefa mais elevada da natureza, segundo ele (KANT, 1986), a última e a mais importante para ser solucionada.

Aqui Kant considera que este nível de formação só seria possível pela *Bildung*, ou seja, a formação interior do modo de pensar. Contrasta sua postura com a dos enciclopedistas, que se propõem a uma formação exterior no modo de pensar, por seus recortes compreensivos das idéias apresentadas na enciclopédia:

Embora este corpo político por enquanto seja somente um esboço grosseiro, começa a despertar em todos os seus membros como que um sentimento: a importância da manutenção do todo; e isto traz a esperança de que, depois de várias revoluções e transformações, finalmente poderá ser realizado um dia aquilo que a natureza tem como propósito supremo, um estado cosmopolita universal, como o seio no qual podem se desenvolver todas as disposições originais da espécie humana. (KANT, 1986, 54)

Desse modo, o ensaio e o pensamento de Kant parecem representar a *intelligentsia* de seu tempo. Afinal, muitos dos *Aufklärers* de seu tempo conseguiram convencer os soberanos de que seu poder na educação não era apenas um direito, mas um dever. Este pode ter sido um dos motivos pelo quais os diferentes Estados alemães no período passaram a valorizar e, efetivamente, a preocupar-se com o ensino. Eis o começo da contradição do iluminismo. As disposições originais da espécie humana (KANT, 1986) já não serão responsabilidades das singularidades, mas desejo dos próprios Estados modernos, de suas burocracias e concepções epistêmicas, mormente, vinda de suas pretensões de crescimento econômico.

Pudemos observar o caminho percorrido pelo Iluminismo (*Aufklärung*) desde suas raízes metodológicas em Descartes, seu otimismo em Rousseau, suas peculiaridades político-educacionais na *Enciclopédia* e a síntese de sua configuração em Kant. Neste último, ainda que além fronteiras da cultura francesa, permanece a coincidência teórica geral, resguardadas as diferenças específicas, com os *Enciclopedistas*. Aproximando-nos aos textos de Kant, vimos como a moralização, ou a educação, conduzida pelo Estado é pressuposto à *Aufklärung*.

A luz é necessária. Porém, numa justa medida. A configuração do Iluminismo, com as características anteriormente levantadas, levou, no século XX, vários autores a realizarem severas críticas aos seus fundamentos e, logo, aos fundamentos da própria modernidade. A pretensa proposta de cultivo da liberdade, em Rousseau, como instância de determinação do desenvolvimento do Iluminismo, esbarra nas verdades impostas pelas instâncias político-cultural-educacionais fomentando a gênese da burrice das sociedades modernas:

A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho entre outros, ou a todos, práticos e intelectuais. Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento de despertar... Se as repetições já se reduziram na criança, ou se a inibição foi excessivamente brutal, a atenção pode se voltar numa outra direção, a criança ficou mais rica de experiências, como se diz, mas freqüentemente, no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 240)

Desejando reconhecer este enrijecimento provocado pelo próprio Iluminismo, recorreremos aos autores da citação anterior. Homens que sofreram com as conseqüências extremas da confiança na razão e no Estado na perseguição empreendida pelos alemães aos judeus. Assim, o Estado Alemão teria cumprido bem seu papel; educado segundo as pretensões dos condutores ideológicos do próprio Estado. O povo, extasiado com sua própria cultura e anestesiado aos outros, assiste sem sensibilizar-se ao holocausto. Assim, se o *Aufklärung* está na base da sociedade alemã super esclarecida, está também nas bases do próprio holocausto.

A entronização numa determinada sociedade dá-se, segundo nossos autores, por uma subjetivação da cultura (*Bildung*). A contradição levantada é a de que no anseio de ilustrar as pessoas, tenha se desenvolvido um projeto que, sobretudo no século XX, assume a força da formação técnica (*Ausbildung*), incapaz de considerar a própria subjetividade como a instância primeira do próprio esclarecimento. Metaforicamente,

podemos dizer que o excesso de luz cegou os olhos dos homens mergulhados na *halbbildung*, restando orientar-se pela racionalidade administrada ao mesmo tempo em que notamos o empenho de Kant, como homem de seu tempo, de participar, fazendo uso da razão pública, do modo como ser governado.

Este sacrifício da subjetividade já seria observável no mito de Ulisses, narrado por Homero (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 53- 80), quando Ulisses se sacrifica pela pátria. O Esclarecimento gestou seu próprio inimigo: o progresso como fim em si mesmo destrói o que deveria conservar, a subjetividade. O sacrifício de Ulisses caracteriza o homem virtuoso, o herói, o homem que vive pela pátria, como o fez os fascistas. O sacrifício é a base da própria preservação social. Para garantir esta virtude, ao contrário da raiz Iluminista, instaura-se uma pseudo-formação, ou semi-formação, *Halbbildung*, entenda-se apropriação subjetiva e desarticulada dos bens culturais.

Diante desse diagnóstico, o Iluminismo parece ter perdido sua promessa de emancipação. Constatado o significado do Iluminismo no século XX, perguntamos, com Adorno (1986, p.12), quais os caminhos para se emancipar a educação:

É de se destacar, enfaticamente, que a educação pós- Auschwitz só poderia ser bem sucedida em um ordenamento geral que não mais produzisse o tipo de relações e de pessoas que foram responsáveis por Auschwitz. Aquele ordenamento ainda não se modificou; é a falta que aqueles que querem tal mudança se obstinem contra a lei.

Adorno insiste na necessidade de cuidar da infância para evitar a frieza da consciência. A educação deve se voltar para auto-reflexão; permitir a expressão de nossos temores, para que eles não voltem sob a forma de violência. Deve refletir sobre os interesses sociais por trás dos interesses políticos e avaliar constantemente o conceito

de Estado. Entre fascismo e coletivismo, segundo o autor, haveria pouquíssima distância.

Em seu texto sobre a emancipação (ADORNO, 1986, p. 169 -188), diálogo-entrevista entre Adorno e H. Becker, discute a tradição educacional alemã fundada no *Aufklärung*, ou seja, na tradição do próprio iluminismo afirmado na Alemanha. Procura, no desenrolar do texto, perceber o quanto esta tradição do pensamento ocidental foi definindo na práxis histórica da atividade educacional.

O ponto de partida, nas palavras do próprio Adorno, é o texto de Kant datado de 1783: *Beantwortung der frage was ist aufklärung?* (Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?). O esclarecimento seria neste texto “saída do homem de sua menoridade”, “menoridade alto-inculpável quando a causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se de seu sem a direção de outrem” (KANT apud ADORNO, 1980, p. 186). Na medida em que, segundo Adorno, o discurso, mesmo gozando de atualidade, permanece como mero discurso, começa a necessidade de reação a tal situação.

Reconhecendo os equívocos desta tradição, o frankfurtiano inicia sua crítica àquela proposta de educação emancipadora estabelecida por esta tradição. Começamos agora o exercício árduo de desvendamento da semiformação no ambiente de formação contemporânea, observando como a razão do século XX utiliza ideologicamente o ideal de *Bildung* para concretizar o sujeito semiformado.

Como afirma Benjamim, “na época de Homero, a humanidade oferecia-se, em espetáculo aos deuses do Olimpo: agora ela faz de si mesma seu próprio espetáculo. Tornou-se estranha si mesma, a fim de conseguir viver sua própria destruição” (1980, p 28).

Walter Benjamin, estudando a experiência estética do homem do século XX, faz-nos refletir sobre as circunstâncias que o produzem. Seu estudo é uma interface à nossa pesquisa, pois a experiência estética está diretamente ligada, na proposta de Benjamin, aos novos elementos materiais produzidos pela inteligência posterior à Revolução Industrial, tais como: TV, Cinema, entre outros que envolvem a reprodução em massa das obras de arte. Um novo homem é produzido numa relação intrínseca entre a cultura e os elementos materiais produzidos pela técnica. Numa linguagem marxista, podemos afirmar que a infra e a supra-estrutura estão enlaçadas para a definição do sujeito. A complexidade do século XX já não admitiria uma clara distinção entre os elementos da cultura e os interesses do mercado:

Poder-se-ia resumir todas essas falhas, recorrendo à noção de *aura*, e dizer: na época das técnicas de reprodução, o que é atingido na obra de arte é a sua *aura*. Esse processo tem valor de sintoma, sua significação vai além do terreno da arte. Seria impossível dizer, de modo geral, que as técnicas de reprodução separam o objeto reproduzido do âmbito da tradição. Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez num fenômeno de massas. Permitindo ao objeto reproduzido oferecer-se à visão e à audição, em quaisquer circunstâncias, conferem-lhe atualidade permanente. Esses dois processos conduzem a um abalo considerável da realidade transmitida – a um abalo da tradição que se constitui na contrapartida da crise por que passa a humanidade e a sua renovação atual. (BENJAMIN, 1980, p. 08)

Quais seriam as principais mudanças que levaram à *crise por que passa a humanidade*? Eric Hobsbawm (1998) procura desvendá-las, reconstruindo aquele que ele chama de ‘breve século XX’.

O primeiro elemento definidor do homem que queremos entender é a morte do campesinato. As relações de produção centradas no uso da terra não encontram mais viabilidade econômica. A segunda guerra mundial poderia ser entendida como a luta entre a modernização imperante da industrialização, dos Aliados, contra o mundo quase feudal do Eixo. O modelo administrativo profissional do ocidente impõe-se ao mundo,

especialmente aos vencidos, basta lembrar o processo de adaptação administrativo e econômico que o Japão derrotado teve de realizar.

A consequência natural da anterior é a urbanização crescente, *“em geral concentrados numa área ou áreas centrais de comércio ou administração reconhecíveis do ar como uma espécie de cadeia de montanhas de prédios e arranha céus”* (HOBSBAWM, 1998, p. 288). Nesse espaço reduzido de ação, o homem passa a ter uma nova dimensão do tempo; não mais ligado aos ciclos da natureza, ao dia e à noite, ou à semana religiosamente vivida. O tempo esvai-se no ar do cotidiano rápido e exigente; da concorrência; da sobrevivência; no imaginário reduzido ou aprisionado pelo domínio da imagem. A vida distancia-se de si mesma, sua única realidade consistente parece ser o *“show”*, o espetáculo.

A educação vai ao encontro destas transformações:

(...) foi o crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior. A educação primária universal, isto é, a alfabetização básica, era na verdade a aspiração de todos os governos, tanto assim que no fim da década de 1980 só os Estados mais honestos e desvalidos admitiam ter até metade de sua população analfabeta. (HOBSBAWM, 1998, p. 289)

Durante o século, ganha corpo representativo social os jovens engajados na formação superior. A assimilação desses grupos pelos mecanismos de mercado, como a tese visa demonstrar, não se liga à oposição sistemática de governos, ainda que tenha ocorrido, fortalecendo a identidade do grupo. Mas pela assimilação assistemática do próprio mercado:

O extraordinário crescimento da educação superior, que no início da década de 1950 produziu pelo menos sete países com mais de 100 mil professores no nível universitário, deveu-se à pressão do consumidor (...) Era óbvio que para planejadores e governos que a economia moderna exigia muito mais administradores, professores e especialistas técnicos que no passado, e que eles tinham que ser formado em alguma parte. (HOBSBAWM, 1998, p. 291)

Os poucos grupos de contestação de países ditatoriais, os jovens universitários vão sendo compelidos às responsabilidades profissionais de mercado em detrimento de seu ímpeto ideológico. Começamos a observar que, conforme Hobsbawm, a afirmação de uma juventude apolítica ou de direita, reduz-se à memória histórica. “Os novos tempos eram os únicos que os rapazes e moças que iam para a universidade conheciam” (HOBSBAWM, 1998, p. 296).

Da mesma maneira, as classes operárias do passado, fortes em sindicatos e mobilizações, começam a definhar graças a uma “crise de consciência” (HOBSBAWM, 1998, p. 299). Grande papel nesse acontecimento tem a heterogeneidade dos grupos urbanos vivendo em uma sociedade de massas e a racionalidade administrada da concorrência pelo trabalho.

Outro importante elemento a caracterizar o século é o ingresso impressionante da mulher na vida social, seja no trabalho, seja nos movimentos feministas. Segundo Hobsbawm (1998), o ingresso da mulher no mercado deveu-se à sua docilidade e a seus baixos salários. Também poderia constar, como fator de seu ingresso, a complexidade e a necessidade de maior precisão nas novas funções industriais, características que se casam com o perfil feminino. As guerras forçam a que este papel social aconteça mais rapidamente. Junto com seu novo papel acompanha uma série de direitos: liberdade sexual, aborto, licença maternidade... Tendo sua própria fonte de renda, ainda que inferior aos salários masculinos, essa conquista significou a possibilidade de orientar seu dinheiro conforme seus interesses, sem consultar ao homem de plantão – pai, marido ou filho. As características femininas, outrora vistas com desprezo, passam a jogar importante papel nas relações humanas.

Parece-nos, e a Hobsbawm (1998), que tais transformações sociais acarretam mudança naquele que seria o elemento central, anteriormente, na condução da vida social: a família. Novas relações se estabelecem no interior da casa: não apenas os pais podem pagar as contas; muitos filhos se engajam no trabalho assalariado; as mulheres reivindicam um papel que não o de subserviência; um novo padrão estético convida ao uso do prazer como elemento natural e comum à vida; os anticoncepcionais permitem à mulher maior controle sobre sua prole, entre outras.

Uma nova geração começa a surgir; “(...) o aumento de uma cultura juvenil específica e extraordinariamente forte, indicava uma profunda mudança nas relações entre as gerações” (HOBBSAWM, 1998, p. 317). Estas novas gerações perderam a segurança da tradição, das certezas morais; sua homogeneidade advém de seus pares e da produção cultural em massa:

A cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução dos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são portanto relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antinômica, sobretudo em questões de conduta pessoal. Todo mundo tinha de ‘estar na sua’, com o mínimo de restrição externa, embora na prática a pressão de seus pares e a moda impusessem tanta uniformidade quanto antes, pelo menos dentro dos grupos de pares e subculturas. (HOBBSAWM, 1998, p. 323)

No movimento da história econômica, exatamente da economia comercial, uma nova ordem se estabelece solapando a legitimidade da ordem estabelecida pela tradição. Os interesses e desejos de mercado e consumo, respectivamente, substituem a concisão moral da família. O capitalismo conseguiu seus objetivos não apenas pelo seu poder de acumulação e lucros, mas, sobretudo, por ser capaz de assimilar e determinar a cultura. Infra e supra-estrutura, do pensamento marxista, não são, no século XX, elementos tão distintos de determinação histórica. A proximidade de sua atuação,

condição econômica de produção *versus* a cultura, torna ainda mais complexa a análise de qualquer um de seus elementos. Eis, então, nosso interesse em entender a semiformação naquele ambiente que congrega a cada nova geração um sem número de jovens: o ensino superior. Aqui, cultura, enquanto ambiente de transmissão dos saberes da sociedade, e mercado, tanto como lugar de consumo, de formação de consumidores e, especialmente, de transmissão da ideologia de mercado, se encontram num espaço singular (MARRACH, 1997).

Este é o mote da transmutação da *Bildung* – formação – na *Halbbildung* – semi-formação – também no ensino formal, ainda que não de modo exclusivo, pois a *Bildung* vai além do ambiente de formação escolar, assim como a *Halbbildung*.

O caminho adotado por Hobsbawn, o da dialética materialista, permite-nos compreender as relações objetivas de produção que, segundo sua análise, vai determinando o devir do século XX. Entretanto, desejamos sondar o rol da cultura e suas formas de reprodução, como elemento fundamental nas formas de governo de si; por isso o recorte da *Bildung* alemã, pois nela, ao contrário do iluminismo francês, tenciona-se o momento de autonomia do sujeito, uso público da razão, com o momento de adaptação, uso privado da razão.

Apontamos, depois de percorrido o caminho do esclarecimento no século XVIII, que o exercício da razão como tentativa que produzir as formas de como ser governado, na razão pública, é um meio através do qual o iluminismo kantiano deseja produzir as formas de condução da sociedade no seu tempo. É a expressão do modo como Kant pensa seu tempo e deseja que as formas de governo sejam conduzidas. Assim, podemos afirmar que ele está realizando uma “ontologia do presente” no seu tempo, tentando participar ativamente, ainda que como filósofo, dos problemas de seu tempo, muito provavelmente por isso tenha escrito seu texto para o grande público à

época. Esse exercício de participar da política, cobrando as formas de governo e apontando as formas como não ser governado, tornam a *Bildung* alemã singular para pensarmos as formas de condução de nós mesmos.

O caminho percorrido, de Goethe a Kant, faz-nos aludir ao modo como conceberam a educação Sócrates e Platão. Enquanto para Sócrates o caminho formativo encontra-se no cultivo de si, busca pessoal de desenvolver em si as virtudes; em Platão vigora o ideal de uma Paidéia justa, indivíduos adequadamente preparados para o convívio ordenado na polis. Estamos tomando a atualidade dessa tensão entre o conduzir-se e o ser conduzido na tentativa de pensar um possível caminho de formação na contemporaneidade.

Tal como Kant, entabulamos uma tensão com o presente, observando a redução do ideal de formação e sua orientação ao ideal de treinamento e adestramento para a competição no mercado. Apresentamos a formação como um direito social que não pode ser subsumido pelo mercado. Assim, qualquer instituição de ensino, mesmo sendo privada, recebe uma concessão pública para oferecer seus serviços, tomando a responsabilidade de uma função primária do Estado. Por isso mesmo, pensar a formação no presente significa adotar uma postura política com relação às técnicas da existência, ou como queremos ser governados. Ao analisarmos os textos e autores, focamos demonstrar o quanto estão contribuindo para definir o modo como as práticas discursivas engendram uma tecnologia política na condução de suas vidas. Tal como apontamos por uma poética formativa, não aceitando a privatização do conhecimento e a semi-formação onipresente. Se de todo modo seremos governados, ou, se de algum modo estaremos à mercê do mercado, não queremos que ele nos retire a possibilidade daquelas experiências oriundas de uma estética da existência.

Se, de Sócrates a Platão, ou de Goethe a Kant, vemos o caminho formativo reduzido ao desenvolvimento de certas virtudes para a atuação em um meio político ordenado – a democrática polis grega e o moderno estado prussiano – hoje, vemos a formação converter-se em semi-formação, transformando o caminho formativo em treinamento de competências e habilidades com vistas a um bem-estar na esfera privada mais próximo aos mecanismos de sobrevivência do que de um ideal de Bem comum da esfera pública.

Na busca por instituir um caminho de formação nesse cenário, recorreremos às formas estéticas de expressão humana buscando conceituar o que foi experimentado como problema, a compreensão do conceito de formação para, a seguir, apontarmos alternativas de lidarmos com o conceito no presente.

CAPÍTULO 3

Desafios estéticos à Formação (*Bildung*) na (pós)modernidade

No decorrer das últimas décadas do século XX, alguns pensadores começam a discutir a lógica cultural do capitalismo tardio. As diversas nuances de compreensão do tema parecem coincidir em alguns aspectos: como a crise de conceitos oriundos do *Aufklärung* – razão, verdade, sujeito, progresso, emancipação... – bem como, no devir da apropriação cultural, um certo desconforto ou desilusão com relação ao próprio projeto de modernidade. Teria sido a Segunda Guerra Mundial o grande sinal desvelador de uma crise na modernidade ou estaríamos vivendo de fato uma crise da modernidade como um projeto?

A fim de aprofundar a discussão, fazemos um recorte aproximando-nos ao tema da razão. Discutimos se a compreensão de um pós-moderno figura ou como uma reação latente ao projeto de uma razão emancipadora própria do iluminismo ou teria em seu âmago algum tipo de razão, com uma postura epistêmica distinta da *Aufklärung*, nosso contraponto nietzscheano.

O que é, então, pós-moderno? Podemos pensar que o próprio conceito carrega consigo a tradição vinculada à modernidade. Tal como não podemos pensar um “pós” senão em relação com um antes; seja no sentido de superação por sobreposição, seja no sentido de um determinado fim, em analogia, só é possível a pós-morte em relação à extinção da vida. Tais acepções já nos colocam no berço compreensivo de uma possível ambigüidade. Ou seja: seria possível pensarmos o fim da própria modernidade, ou mesmo, sua superação por algo gerado no seio do seu próprio discurso? Seria o fim do ideal de formação, como visto, da modernidade? Teria o ensino nova função ou experimentamos a crise de sua democratização?

Entretanto, ainda que às vezes assim compreendido, precisamos de maior profundidade para entender, com Lyotard, a pós-modernidade como um desafio à formação. A problemática da pós-modernidade é a do final dos anos 1970 início dos anos 1980, período de gestação democrática da legislação do ensino superior. A problematização filosófica do tema não se configurou, em sua abrangência, suficiência para demarcar o ‘ser’ do ensino superior. Tais quais muitos leitores inauditos, não há, no marco legal do ensino, a assimilação do que é colocado como problemática de nosso tempo: a pós-modernidade.

A escola é fruto da modernidade, portanto, leva consigo a racionalidade do projeto moderno, pautado pelo Logos. Para a pós-modernidade, adotamos aquela compreensão que enfatiza a emergência de uma nova experiência na sociedade ocidental que exige repensar o papel da arte e da educação.

Se entendemos a pós-modernidade não como um momento histórico, mas como uma tensão que é latente no devir moderno, podemos observar elementos que mobilizam este devir, mas, por força da racionalidade imperante, não emergem como tema central do discurso. Por isso, recorremos a Nietzsche como porta de acesso à discussão de um *ethos* estético na modernidade.

A leitura de Nietzsche, cito *O Nascimento da Tragédia* (1992), revela-nos sua inquietação em mostrar o quanto a experiência artística convertera-se em abstração excessiva:

Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à intelecção lógica mas à certeza imediata da introvisão de que o desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e dionisíaco, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos, em que a luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações. (NIETZSCHE, 1992, p. 27).

O autor está se opondo à super valorização do conceito em detrimento da desvalorização da arte como experiência; deseja colocar em cena o valor do símbolo

como dimensão intrínseca do fazer artístico e de sua experiência. Estaríamos nos distanciando da arte na medida em que queremos domá-la conceitualmente: “Falamos de poesia de um modo tão abstrato por que todos nós costumamos ser maus poetas” (NIETZSCHE, 1992, p. 59).

Não poderíamos reduzir a arte a conceitos e abstrações. Pelo fato notório de que as expressões artísticas estão no campo dos impulsos próprios da vida, o conceito não pode conter o que vai muito além dele mesmo, os impulsos que animam a existência humana. Influenciado por Schopenhauer e revendo interpretação tradicional do Apolíneo na cultura grega, Nietzsche aponta, já nos textos de Homero, aquela disposição humana, *pathos*, que vive o apolíneo por sua tragicidade e sofrimento. A tranquilidade apolínea seria apenas uma dimensão da estética, pois o dionisíaco é condição embriagante do impulso que conduz à síntese com a natureza, é força que relega o singular em nome da fruição da natureza. Dionísio é um deus nômade e demente, por isso rejeitado; mas sua rejeição acaba sendo sua força para retornar ainda mais violentamente. Nele, o individual mergulha na natureza.

Assim, o dionisíaco é ponto nevralgico e trágico que limita a pretensão da ciência em apontar o conteúdo da própria vida; o que impulsiona a compreensão do mundo e a arte, como forma de manifestá-la, é a vivência do impulso dionisíaco. A cultura fenece por distanciar-se do impulso dionisíaco que a engendra. Ao usar imagens e analogias para expressar o inexprimível, Nietzsche tenta mostrar os limites do discurso lógico. O jovem Nietzsche tenta produzir um espaço criativo onde o dionisíaco possa engendrar o novo. Por ser da ordem da natureza, somente esteticamente este novo pode emergir, curvando o conceito ao seu conteúdo, a experiência.

Partimos de Nietzsche para problematizar a experiência formativa do presente e a própria ciência da educação por abandonarem a fonte geradora da formação, a vida, por

seus aspectos de mistério e tensão, assumindo o conhecimento, e suas formas instrumentais, como fim em si mesmo. Acreditamos nesta outra via filosófica como possibilidade para se fundar a *Bildung* no presente.

Nietzsche, inquietado com as questões da formação em seu tempo, analisa as tendências da formação alemã, defendendo sua concepção de educação, mais próxima à natureza, e opondo-se ao modelo alemão, ora cosmopolitista, ora meio para o fortalecimento do estado:

De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como serva a uma outra forma de vida, especialmente aquela do Estado. (NIETZSCHE, 2004, p. 45)

O autor, continuando a pensar o papel do ginásio para a formação, estabelece uma tensão entre ser meio para a expansão da cultura e edificação do conhecimento científico, estando, em ambos, a formação (*Bildung*) em segundo plano:

(...) não me posso furtar de acrescentar este codicilo: se é verdade que a escola técnica e o ginásio, nos seus fins atuais, são em tudo semelhantes e não se distinguem senão por detalhes mínimos, de modo que podem contar com um tratamento igual diante do fórum do Estado – isto ocorre porque nos falta completamente um certo tipo de estabelecimento de ensino: o estabelecimento da cultura! (NIETZSCHE, 2004, p. 106)

Tal estabelecimento da cultura deve visar à formação do senso da cultura pelo sentido da língua do povo e por outro lado fortalecer o caráter das pessoas. No texto *Schopenhauer como educador* (2004), defende o filósofo portador dessas características, mantendo-se na sua fortaleza de caráter contra todos os dissabores que se lhe acometem:

Pois o gênio aspira cada vez mais a santidade que, a partir do seu posto de observação, ele viu mais longe e mais claro do que qualquer outro homem, lá onde o conhecimento e o ser se reconciliam, lá onde dominam a paz e a

negação do querer, e até esta outra margem da qual falam os hindus. (NIETZSCHE, 2004, p. 159)

Nietzsche nos permite outra entrada para pensarmos a formação nos dias atuais; não a partir do esclarecimento que opera a organização da vida, mas do estético que engendra a criação e a inquietação com esta ‘outra margem’, além dos conceitos, resgatando na formação o que há de velado, sombrio e misterioso. Podemos, assim, tomar a subjetividade humana em toda sua extensão, incluindo nela elementos como a paixão e os afetos e tomando a *Bildung* como experimentação na finitude da condição humana.

Tal como Nietzsche, Lyotard se apresenta como alguém que compreende e participa da produção desse tempo, não está alheio às problemáticas dos contextos onde está inserido, não por menos dedica *La condition postmoderne* ao Instituto politécnico de Filosofia da Universidade Paris VIII. Este centro se consolidara buscando estabelecer uma nova relação entre professores e alunos, fora do modo operacional do tradicionalismo. Observando a crise das narrativas que problematizam o saber e o fazer científico, opõe-se a Habermas (1990) e a sua saída através da ética discursiva, aproximasse mais de Wittgeintein que, pela metáfora do tabuleiro de xadrez, entende a produção das regras como contrato entre os jogadores, alternáveis por sua natureza social.

Entram em jogo o discurso denotativo do saber científico e o conotativo da produção ética, ficando o saber científico como condição cognitiva de determinação da verdade. Com a assunção do descrédito das narrativas, que caracteriza a pós-modernidade na visão de Lyotard (1998), entra em cena a *performance* como meio de conciliação entre a ciência e a experiência através do assentimento dos indivíduos. À educação caberia distribuir estes discursos válidos usando-se da didática, todavia, no mundo da comunicação tecnológica, onde a informação é disseminada, o lugar do

mestre como *expert*, aquele que conhece, é colocado em dúvida, o sistema passa a ocupar papel decisivo na distribuição e manutenção das desigualdades.

Assim, Lyotard (1998) mostra que o conhecimento resulta de um novo arranjo, um novo lance, no jogo da aprendizagem. Tais arranjos exigem estabelecer conexões entre dados independentes. Esta capacidade necessária exige a imaginação como virtude, caso contrário as máquinas poderiam ocupar melhor o lugar do professor:

(...) é preciso que a transmissão do saber não esteja limitada à das informações, mas que ela englobe a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de conectar campos que a organização tradicional do saber isola ciosamente. (LYOTARD, 1998, p. 102)

Recordamos Kant e sua proposta de progressiva emancipação da razão. No texto *Resposta à pergunta: que é o iluminismo?* podemos experimentar a síntese do ideário moderno de homem: homem livre que por decisão e coragem deve fazer uso do entendimento sem a direção de outra pessoa, como padres, professores... Muitos não estão dispostos a este movimento; preferem a segurança da obediência, continuam menores durante toda a vida. Nas raízes da modernidade está um sujeito capaz de operar uma ação epistêmica de descoberta de si e do mundo. Mesmo que os governos sejam inevitáveis, pois a todo o momento estamos sendo dirigidos por algo ou alguém: nas questões morais, pelo clero; nas questões legais, pelo legislador; no governo da natureza, pela ciência, ainda assim seria possível manifestar uma forma de razão, portanto de sujeito, que não se subordine a uma forma específica de governo. Mesmo aceitando alguma forma de governo, o projeto kantiano parece escolher uma maneira de não ser governado. Ao pensar seu presente valoriza Frederico II por sua abertura à razão pública: a que todo cidadão tem direito como conhecedor de um assunto, enquanto erudito.

Kant está escolhendo sua forma de não governo, pois não quer ser governado por um desassujeitamento, uma imposição arbitrária que usurpe a liberdade de pensar

sobre tudo, desde que se obedeça ao estado. Operando uma escolha em sentido negativo abre espaço para a afirmação de uma dignidade transcendente do homem, alcançável pelo exercício da razão. Da mesma forma, a pretensa *pós-modernidade*, ao dissimular os contrastes e tensões, nega ao homem semiformado contemporâneo condições objetivas de realizar ativamente sua participação no modo como a vida é operada. Somos operados, mesmo que crédulos de nossa singularidade. Assim, exercitar a força do político do *Aufklärung* significa tencionar a forma como se dá o presente e enunciar formas não idênticas à totalidade operante.

Para Lyotard (1998), o acesso à informação no presente é alçada de *experts* dos mais variados tipos. Já não cabe aos políticos tradicionais a condução da sociedade; os donos da informação são os dirigentes do presente. Por isso, o ensino superior não se preocupa na prática, diferente da teoria, como expresso nas leis, com a formação como apresentada anteriormente.

Antes o modelo geral de formação orientado à emancipação, tal como demonstrado com Kant, legitimava a tarefa formativa de ideais. Sob a condição pós-moderna, o papel das instituições é construir competências não mais ideais, não mais sujeitos capazes de guiar o progresso moral de uma nação. O ensino, agora, fornece os jogadores necessários à manutenção dos postos de trabalho mais importantes das instituições.

3.1 A postura pós-moderna

Na raiz da proposta moderna de formação, o caminho progressivo de emancipação, por meio do exercício da razão – *Aufklärung*, está uma credulidade discursiva no potencial do sujeito e do próprio discurso no qual esse ideal se fundamenta.

Encontramos, na contemporaneidade, especialmente no pensamento francês, a contrapartida a esta postura, a posição que discute a legitimação do conhecimento na cultura hodierna. Esta postura, inicialmente chamada de pós-moderna, analisa o cenário de formação de um sujeito plenamente legitimado pelo saber e pela sociedade. Lyotard (1986) apresenta o pós-moderno como condição da cultura numa era caracterizada especialmente pela forma de entender o “metadiscurso filosófico”: descrédito na postura de atemporalidade e universalidade do discurso, uma incredulidade. “O grande relato perdeu sua credulidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação” (LYOTARD, 1998, p. 69).

O autor localizará, no pós Segunda Guerra Mundial, o momento crucial a partir do qual, com o progressivo incremento da técnica e da tecnologia, a atenção desloca-se dos fins para os meios, do coletivo para o indivíduo, partindo das características do liberalismo presentes na cultura, especialmente, a progressiva determinação individual da fruição dos bens e dos serviços. Num parágrafo singular, podemos entender como Lyotard vê o jogo de legitimação dos saberes.

Surge a idéia de perspectiva que não é distante, pelo menos neste ponto, da dos jogos de linguagem. Tem-se aí um processo de deslegitimação cujo motor é a exigência de legitimação. A ‘crise’ do saber científico, cujos sinais se multiplicam desde o fim do século XIX, não provem 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 a ciência devia encontrar seu lugar, deixa-as se emanciparem. (1998, p. 71)

A narrativa sobre o *Aufklärung* fundamentaria a legitimidade da ciência, a verdade, na autonomia dos interlocutores; ora, como pode a um enunciado denotativo cognitivo corresponder um enunciado moral. Assim, se maior é o conhecimento obtido no exercício da razão, maior será a capacidade de escolha nas competências prescritivas: o agir. Haveria aqui uma diferença de competência. “Nada prova que, se

um enunciado que descreve uma realidade é verdadeiro, o enunciado prescritivo, que terá necessariamente por efeito modificá-la, seja justo” (LYOTARD, 1998, p. 72).

Assumindo o segundo Wittgenstein, esse filósofo francês considera a linguagem como o meio necessário em que a tessitura de vontades se orienta a uma finalidade. Assim, ao contrário do *Aufklärung* que centra no sujeito o movimento de emancipação, é na ‘cidade da linguagem’ que, segundo ele, surge o novo como forma ainda inconclusa de um movimento constante, “... o projeto do sistema- sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência...” (LYOTARD, 1998, p. 73).

Sua dúvida é legítima: como pode uma narrativa legitimar outra narrativa. A narrativa da emancipação filosófica garantindo a legitimidade da ciência. Por isso, o descrédito nas grandes narrativas e a falência da legitimação por meio das mesmas estariam como fundamento de uma condição pós-moderna, ou seja, conforme o autor, a incredulidade em relação aos metarrelatos como condição do presente:

O pós-moderno seria aquilo que no moderno alega o *impresentificável* na própria *presentificação*; aquilo que se recusa na consolação das boas formas, ao consenso de um gosto que permitiria sentir em comum a nostalgia impossível; aquilo que se investiga com *presentificações* novas não para desfrutá-las, mas para melhor fazer sentir o que há de *impresentificável*. (LYOTARD, 1993, P. 26)

Como separar, neste ínterim, conhecimento certo e ignorância; a certeza é agora elemento vago, permanecendo muito mais uma suspeita. A liberdade como ponto de partida da emancipação ilustrada é, agora, o elemento determinante em si mesmo. Não mais liberdade para algo, ablativa, mas sim liberdade como finalidade do próprio caminho formativo. Eis o grande paradoxo: desejar a liberdade como fundamento da existência, porém, tendo-a, sem ser capaz de experimentá-la. Não haveria o paradoxo se houvesse a certeza do movimento do jogo a determinar o devir; o paradoxo está na insegurança do uso da mesma liberdade, parece ser melhor ter orientadores para a

consciência; a ilustração caminhou para o aplacamento do sujeito como ponto de partida à emancipação; poder tudo se revelou pior do que nada poder. Assim, teríamos que investir na resistência à construção maquínica do sujeito, que gera sua crise. Estaríamos perdendo certa idéia de homem e de história e, por isso mesmo, perdendo a própria ética.

Kant, no texto inicialmente indicado, parecer ter consciência deste jogo, afinal seu texto pode ser considerado como uma tentativa, como tantas outras, de expressar uma vontade de governo. Ele expressa a maneira como quer ser governado: participar como erudito das questões políticas. Assim, um sujeito pensante é ponto de partida para o uso da liberdade. Há um contraste evidente com a análise de Lyotard sobre a pós-modernidade, quando a liberdade apresenta-se muito mais como um movimento sem sujeito e, por mais que se o busque, a contingência determina uma situação caótica: a cultura não é capaz de formular uma resposta significativa, uma metanarrativa, capaz de ordenar os sentidos da vida no mundo.

No ensino superior, a manifestação desta condição apresenta-se como deslegitimação da formação por ideais, não há aqui mais um modelo geral de vida:

A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (LYOTARD, 1998, p. 89)

O velho humanismo parece não conseguir dialogar com a pretensão formativa; o ideal de emancipação não se encarna com consistência no discurso. Novo paradoxo surge: a formação ganha aspecto pragmático, como formação sempre apta a enquadrar tecnicamente o cidadão, quando a exigência de um preparo técnico é alvo de críticas. Num mundo de rápidas e progressivas mudanças tecnológicas, o significativo seria desenvolver aptidões cognitivas e uma capacidade de gerenciar as múltiplas

possibilidades que se abrem à existência; ao contrário, permanece a educação firme no seu aspecto de profissionalização, descabido num cenário de desemprego. “À medida que o jogo está na informação incompleta, a vantagem cabe àquele que sabe e pode obter um suplemento de informação. Este é o caso, por definição, de um estudante em situação de aprender” (LYOTARD, 1998, p. 93).

Entram em jogo aqui os elementos atinentes à própria liberdade de criação do sujeito: capacidade criativa para inovar na organização das novas informações; capacidade reflexiva para perceber os descaminhos dos modelos e seus conflitos; articulação de elementos incompletos durante o processo formativo; mobilidade para lidar produtivamente com a velocidade da informação, de modo a não ser passivo aos meios. Todavia, a formação não consegue implantar-se como autoformação, muito menos como formação cultural, o ideal romântico e burguês não consegue tornar-se latente, ainda que patente, em parte de seu discurso:

Ao contrário, a idéia de interdisciplinaridade pertence à época da deslegitimação e ao seu empirismo apressado. A relação com o saber não é a da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é dos utilizadores de um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas *performances*. Eles não dispõem de uma metalinguagem nem de um metarrelato para formular-lhe a finalidade e o bom uso. Mas têm o *brain storming* para reforçar-lhe as *performances*. (LYOTARD, 1998, p. 94)

No uso da liberdade, não é de se estranhar que o sujeito se dobre sobre si mesmo. A dúvida amedronta, a certeza apresenta-se com grande fascínio capaz de livrar a todos da agonia e do desespero da ausência de liberdade. A formação não consegue abrir os horizontes dos sujeitos, justamente por apresentar-se contrária a qualquer ontologia de nós mesmos.

Assim, para Lyotard, pós-modernidade não é algo posterior à modernidade, como inicialmente problematizado; a pós-modernidade antecede e acompanha a

modernidade, lembrando seus próprios limites, ainda que com características específicas em cada momento. Não estamos diante de uma questão cronológica, mas de um *ontos* histórico, para o qual, pensar o presente exige dialogar com temas esquecidos pelo *Lógos*, com um *lógos* mais plural e aberto, que não se restringe à sobreposição do cognitivo aos outros gêneros da linguagem.

Na ordem do existir, parece haver um deslocamento do ser ao parecer, o estilo passa a ditar o mote das relações. Baudrillard (1981, p. 240) dirá que “o lúdico do consumo tomou progressivamente o lugar do trágico da identidade”. Todavia, tentando fugir das crises de identidade, o eu entregue à compulsividade do mercado, acaba caindo ainda mais em sua trama.

Uma proposta fugidia das tradicionalmente feitas em Filosofia e Filosofia da Educação, esta, especialmente, ao tratar a formação, é discutir o que não está no foco do discurso e o que não foi (en)formado.

Como no ensaio jornalístico de Kant, desejamos participar da construção de nosso presente, orientando a construção de um sentido para o ensino que permita a contestação e não se reduza ao mercado de trabalho. O imperativo é a pacificação da estética com o *ethos* hodierno: caminho descuidado pela objetividade formativa, que reduziu o ser ao que se impõe a todos, o ‘tudo poder’ gera mais angústia do que a privação da liberdade.

Todavia, precisamos indicar outro elemento: necessitando abrir mão de pressupostos da modernidade para pensar o presente, especialmente a idéia de crítica, poderíamos dizer, então, que se há um mal estar, ele seria da própria modernidade?

Giddens (1991) pode nos ajudar a pensar a questão anterior. Vejamos,

(...) as sementes de niilismo estavam no pensamento iluminista desde o início. Se a esfera da razão está inteiramente desagrilhada, nenhum conhecimento pode se basear em um fundamento inquestionado, porque mesmo as noções

mais firmemente apoiadas só podem ser vistas como válidas ‘em princípio’ ou até ‘ulterior consideração’. De outro modo elas reincidiriam no dogma e se separariam da própria esfera da razão que determina qual validade está em primeiro lugar (p. 54)

Assim como Adorno, Giddens vê o desencanto da cultura como elemento embrionário da própria modernidade, implícito nas próprias exigências da razão. A crítica iluminista, particularmente às formas de se governar, caminhou para um desgoverno na medida em que pretendeu dizer do melhor modo, o racional, como as coisas são de fato. Aqui, então, situaríamos o pós-moderno como uma reação cultural ampla de perda de confiança no potencial do projeto iluminista, especialmente seu humanismo. É evidente que, em Adorno, essa contradição na modernidade é estendida dialeticamente ao movimento contínuo da história humana, na medida em que vai buscar suas origens antes mesmo de a modernidade se constituir, nos mitos Gregos, o que não faz parte do projeto de Lyotard.

Seria, então, melhor pensar a pós-modernidade como o momento de persistência de nossa menoridade, quando, num exercício de árduo empenho esta se reconhecesse como portadora de contradições, possuindo impossibilidades de realização e insuficiências para gerir uma totalidade multifacetada:

A ruptura com as concepções providenciais de história, a dissolução da aceitação de fundamentos, junto com a emergência do pensamento contrafactual orientado para o futuro e o ‘esvaziamento’ do progresso pela mudança contínua, são tão diferentes das perspectivas centrais do Iluminismo que chegam a justificar a concepção de que ocorreram transições de longo alcance. Referir-se a estas, no entanto, como pós-modernidade, é um equívoco que impede uma compreensão mais precisa de sua natureza e implicações. As disjunções que tomaram lugar devem, ao contrário, serem vistas como resultantes da auto-elucidação do pensamento moderno, conforme os remanescentes da tradição e das perspectivas providenciais são descartados. Nós não nos deslocamos para além da modernidade, porém, estamos vivendo precisamente através de uma fase de sua radicalização. (GIDDENS, 1991, p. 56)

Pensar a ‘pós-modernidade’, como apresentada anteriormente, significa não abandonar a necessidade da racionalidade crítica, na medida em que, levar a crítica a sério, apresenta-se como virtude necessária para confrontar-se com os pressupostos da modernidade. Assim, Adorno muito pode ajudar a pensar os limites do projeto de modernidade, discutindo, com especial esmero, a construção da experiência no ambiente de crise da formação cultural e a crítica como virtude ética.

3.2 O caminho da experiência formativa adorniana

Lidar com o tema da experiência no cenário da formação (*Bildung*) não é responsabilidade da pedagogia (ADORNO, 1996). Reformas pedagógicas isoladas não dão conta da resolução do problema; a sociologia não consegue, por sua metodologia, chegar à raiz da questão; portanto, à filosofia cabe desenvolver uma teoria geral capaz de alcançar a gênese de “uma espécie de espírito objetivo negativo. A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado...” (ADORNO, 1996, p. 389).

Partimos, com Adorno, da conversão da cultura como elemento dinâmico, fruto da liberdade humana, em um valor em si mesmo. A adaptação ao existente passou a ser determinante; a formação, como conceito, pretendia domesticar a natureza humana adaptando-a ao mundo. Claro que isto sempre gerou tensões filosóficas, Kant, Hegel, Schiller, Goethe são exemplos deste movimento. Definir um ideário formativo era imprescindível para o próprio ato de ensinar. A formação deve responder certa expectativa acerca do humano presente no homem, seja trazendo-o à tona desde seu interior, como em Rousseau, seja implantando a conformidade entre o ideal e o real, como em Hegel. Adorno nos apresenta a impossibilidade de conciliação entre estes momentos:

Esse duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver mas que, como simples cultura, não dispõe desse poder. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. (...) (ADORNO, 1996, p. 390 – 391)

A reconciliação é, na verdade, para Adorno, o mecanismo de dominação progressiva, distanciando-o da própria natureza, negando-lhe a magia com a qual diretamente se relacionava com o mundo. O poder se disfarça de reconciliação. Desse modo “(...) a formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purifica aos homens” (ADORNO, 1996, p. 391).

Na tensão entre o indivíduo livre, a sua própria consciência e o ideário coletivo, venceu o segundo por meio da repressão dos impulsos. O modelo burguês de formação, aponta Adorno, converteu a liberdade em lei e a adaptação em caminho; a formação cultural passou a ser, para o burguês, condição para seu desenvolvimento produtivo e economicamente rentável. É neste movimento que ele consegue diferenciar-se das virtudes da nobreza, onde o ser sempre antecedia o sujeito; agora, para o burguês, vale a máxima cartesiana, *Cogito, ergo sum*. O Ser depende dos mecanismos de posse subjetiva do mundo. A aparente liberdade de posse dos bens culturais esbarra nos mecanismos que estruturam sua dinâmica. “A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens” (ADORNO, 1996, p. 394).

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo o qual, de certo modo, corresponde à sua definição(...) o poder da totalidade sobre os indivíduos prosperou com tal desproporção que tem que reproduzir em si esse vazio de forma. (ADORNO, 1996, p. 396)

O espírito é devastado por imagens cedidas gratuitamente, no máximo, o preço é seu próprio consumo; a tradição não irrompe com a força pretérita, pouco peso resta ao passado como signo de determinação do presente; a filosofia perde em audácia, pouco lhe resta pensar, a determinação do real expulsa a dúvida e aprisiona a certeza, ‘a irrevogável queda da metafísica esmagou a formação’ (ADORNO, 1996, p. 398); a formação se concerte em qualificação, e esta em ‘palavrório dos vendedores’:

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessariamente de substituir as perdidas imagens e formas através da semiformação. (ADORNO, 1996, p. 399)

A disseminação da formação, necessária à construção de um novo modelo de mundo, mais livre, substitui o aprimoramento do espírito pela cultura, pelo preenchimento de todos os espaços do cotidiano de elementos culturais que penetram a consciência. O grau elementar, o semiformado, passa a ser a regra do homem cultivado. Adorno exemplifica o extremo de se colocar letras populares em temas sinfônicos, revelando o grau de idiotia e de mau gosto da semiformação. O semiculto quer se preservar, mesmo que, para isso, esteja alheio às condições subjetivas que engendram a construção do conceito e da experiência. Negar a experiência, perder a memória, é o caminho mais curto para a afirmação do ‘sabichão’ que de tudo sabe um pouco, comportando-se como o comprador em um supermercado, que toma para si produtos já prontos de acordo com seu interesse.

O semiformado já não reconhece nenhuma autoridade e, por isso mesmo, enfraquece seu próprio ego, pois do *alter* depende a singularidade do *ego*. O

semiformado não vê sentido no diferente, a existência caminha na tranquilidade do mesmo e do idêntico, o não idêntico é abolido da cena, prevalecendo a adaptação ao mesmo. A semiformação não atinge apenas a razão, a sensibilidade humana atrofia-se garantindo a preponderância estética do objeto tal qual dado e ao sujeito o imperativo de conservar a si mesmo.

Interessa-nos, agora, aprofundar a temática da experiência como meio para edificarmos uma compreensão atualizada da *Bildung*. Partimos do fato de estarmos vivendo uma crise da experiência formativa. A formação, enquanto processo de auto-reflexão do sujeito, não se esgota na dimensão da construção do conceito, mas sim se reapropria do conteúdo histórico que lhe é imanente, adquirindo assim uma outra relação espacial com o fenômeno, pois o sujeito se sente partícipe do processo de construção da própria cultura. A cultura reificada, ou seja, a cultura que não consegue cultivar sua própria humanidade, paga na mesma moeda o fato da humanidade tê-la afastada de si própria, ao anular a experiência que a engendra.

Já não há sentido, como visto, em afirmarmos grandes discursos, meta-relatos, e pensarmos a educação como caminho de conformação a este modelo. Adorno termina seu texto sobre a *Teoria da Semiformação* afirmando que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (1996, p. 410).

A encruzilhada está em superar a separação aparente entre sujeito e objeto (ADORNO, 1995). Ainda que metodologicamente pensemos a ambos de modo singular, a separação não passa de uma habituação ao modo de compreender a relação entre ambos. Somos entranhados ao nosso tempo e espaço; a realidade se nos apresenta exterior, quando, em verdade, também faz parte de nós mesmos. No mito a identificação entre o sujeito e o mundo que se lhe apresenta é ponto de partida. No mundo da ciência,

o espírito foi tomado pelo que lhe é distinto, a realidade como ele a percebe passa a ser a realidade como o mundo deve ser percebido.

Nesse ponto, na esteira da *Aufklärung*, Adorno supõe a idéia de sujeito como elemento central para pensarmos a crítica. Somente um sujeito capaz de se espantar com a realidade ao seu redor pode ser portador de crítica. Como pensar a *Educação após Auschwitz* (1996) senão com a intenção de que o holocausto não se repita; assim, para Adorno, que viveu intensamente a realidade da perseguição aos semitas, o holocausto, é necessário perceber o que origina o anticivilizatório na civilização, resgatar a consciência dos perseguidores. O caminho proposto é preocupar-se com a educação infantil e com uma idéia geral de esclarecimento.

Contra o fascismo, recalque de insatisfação do eu, cuidar para que a infância opere o desenvolvimento do eu, por exemplo, aprendendo a lidar com o medo, sem repressões, evitando que elas se tornem manipuladoras e incapazes de experiências, frias ante o mundo; eis uma alternativa ainda possível à educação. Novamente surge a experiência como meio para se desenvolver a *bildung*. Experiência possível de sensibilizar o sujeito ante o outro, o diferente que se encontra tanto fora de si como em si mesmo. Assim, o sujeito é sujeito de experiência, de sensibilidade frente o mundo, que é capaz, inclusive, de perceber o enredo da semi formação generalizada.

Com uma visão geral de esclarecimento, vista mais por sua incompletude que determinação, temos o caminho de construção da história não a partir de uma totalidade, mas de um inacabamento, um *ethos* comum a seu tempo e nunca estranho a outros. Em *Sobre Sujeito e Objeto* (1995), vemos que a primazia do objeto, comum na ciência, destituiu o sujeito de seu papel:

(...) a primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito. (...)

Potencialmente, embora não atualmente, o sujeito pode ser abstraído da objetividade; o mesmo não ocorre com a subjetividade em relação ao objeto. (1995, p. 188)

A possibilidade de se pensar a identidade do sujeito não está na *Intentio Obliqua*, momento determinado pelo objeto. É necessário compor uma teoria do conhecimento que realize um duplo giro copernicano: *Intentio obliqua* da *Intentio Obliqua*. Rompendo com o cativo de um sujeito oculto e determinado. Irrompe a subjetividade, não reduzida, como forma de valorização do sujeito. É necessário, para Adorno, pensar o pensamento; ao fazê-lo, ‘quanto mais o sujeito constitui o objeto’ (1995, p. 195). O sujeito, construção de ramificações históricas, é portador de um *principium individuationis* através do qual, na espécie humana, cada indivíduo se constitui como resultado e agente de sua experiência.

Por isso a pergunta: *O que significa elaborar o passado?* (1995) tem pertinência ao pensarmos a relação entre a experiência singularizante dos sujeitos e a formação para a emancipação no presente. Observar as formas de descaminhos do próprio pensamento. Como Adorno faz com o nazismo:

No referente ao lado subjetivo, ao lado psíquico das pessoas, o nazismo insuflou desmesuradamente o narcisismo coletivo, ou, para falar simplesmente: o orgulho nacional. Os impulsos narcisistas dos indivíduos, aos quais o mundo endurecido prometia cada vez menos satisfação e que mesmo assim continuavam existindo ao mesmo tempo em que a civilização lhes oferecia tão pouco, encontraram uma satisfação substitutiva na identificação com o todo. (1995, p. 39 – 40)

A afirmação de um *Ethos* não anula o papel dos sujeitos. Se ainda é possível pensar alguma emancipação, é porque algum sujeito ainda resta, capaz até de confrontos com o passado. “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas”. (1995, p.

49). Sintetizamos aqui que a “(...) elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu” (1995, p. 48).

Por isso mesmo a importância do resgate da memória, reconstruir as determinações do passado no presente, não meramente apontar como foi o passado, exercitando sua reconstrução integral, mas sim como este persiste no presente de modo consciente ou inconsciente. Não podemos aceitar que uma razão instrumental subordine a construção da memória, dotando-nos de certa amnésia geral, pseudo memória desligada das experiências vividas.

Se, para Adorno, a crítica fundada na memória é condição para se pensar a formação humana, transformada em semiformação, Lyotard joga um papel decisivo à imaginação, capaz de romper a pragmática do saber científico. Aqui, Lyotard (1998) emerge uma nova lógica para experimentar o presente. A enunciação do discurso pós-moderno, por Lyotard, permitiria o emergir de uma experiência estética que se apresenta, em si mesma, como crítica. Ao existir tal experiência, podemos apontar o momento mais autônomo da reflexão, pois esta estaria entregue a si mesma, aqui o crítico e o estético se tornam indissociáveis.

Chauí, discutindo a relação entre Universidade e Cultura, esboça o desencanto onipresente no cenário de criação acadêmica e a incapacidade de indagar, restaram apenas respostas:

O homem moderno, na qualidade de sujeito do conhecimento e da ação, é movido pelo desejo de dominação prática sobre a totalidade do real. Para tanto, precisa elaborar uma idéia acerca da objetividade desse real que o torne susceptível de domínio, controle, previsão e manipulação. Na condição de sujeito do conhecimento, isto é, de consciência instituidora de representações, o homem moderno cria um conjunto de disposições teóricas e práticas, fundadas na idéia moderna de objetividade como determinação completa do real, possibilitando o adágio baconiano: ‘saber é poder’. (CHAUI, 1982, p. 61 – 62)

Pensar a ruptura com o adágio baconiano exige um caminho diferente do tradicionalmente trilhado: exercício panóptico da razão. Mais próximo do caminho das metamorfoses do espírito proposto por Nietzsche (2002) no seu Zaratustra: abandonar os passos lentos do camelo conformado com o *ethos* de seu tempo; superar a segurança do leão na defesa intransigente de suas crenças morais; por fim, atingir a infância como espaço de silêncio produtivo onde o novo se produz, com veremos mais adiante.

Eis os caminhos: ajoelhar-se ante o inevitável, como o camelo, subordinando-se às determinações de uma totalidade, sedento da verdade peremptória que alimenta a certeza e organiza o mundo e as relações humanas; tornar-se um eu refulgente de tudo o que poderia existir, como se tudo já fora criado e pensado, um leão aguerrido na defesa do existente, do ‘tu deves’; resta, na metáfora nietzscheana, o último momento, menos cronológico e mais kairótico¹⁷. Sinaliza uma possibilidade reflexiva pertinente ao exercício da liberdade nas bordas do discurso educativo da ‘emancipação’, a criança é a intenção inocente e esquecida do movimento contínuo do sujeito, possibilidade assertiva e positiva, diferente do ‘*sapere, aude*’ kantiano, pois indisposta a qualquer subjugação e ansiosa por reconciliação.

À formação caberia dar as condições de possibilidade para a criação das virtudes necessárias à emancipação: decisão e coragem. Teríamos a educação como uma ciência ligada às artes de governo; a liberdade criativa e reconciliada seriam mais limitações ao projeto cosmopolita do que condição à sua produção. Teríamos um disfarce das condições que geram o desassujeitamento pela dinâmica do recalque da subjetividade.

Adorno, escrevendo em meados do Século XX, nas pegadas da Segunda Guerra e à sombra do holocausto judeu, faz-nos pensar os limites da política da verdade e do

¹⁷ Enquanto *κρῶνος* (cronos) quer significar a sucessão dos eventos no espaço, o princípio ordenador dos eventos, *καίρῳ* (Kairós) apela para o sentido significativo dos eventos, sua atemporalidade, caracterizando a intensidade com que os eventos são experimentados pelo homem.

caminho de formação – semiformação a que fomos todos convertidos pelos mecanismos subjetivos de autodomínio. A postura de Adorno é clara: não há outro caminho à educação senão preparar a todos para a contradição e a resistência.

Como Kant, que na segunda parte do texto *Resposta à pergunta o que é o iluminismo?*, cria formas de atuação da ordem política, por meio de seu exercício da razão como homem ilustrado – uso público da razão, Adorno, tal como entendemos a partir da ontologia do presente de Foucault, incentiva a forma ou arte de não ser governado senão fazendo uso da razão como crítica, um entusiasmo na construção de um *ethos*. Adorno, e os Frankfurtianos, estabelece um novo horizonte para o *Iluminismo*:

Dessa perspectiva, a filosofia dos frankfurtianos parece compreender a resistência como a principal herança do *Aufklärung*, e a este como um problema atual a ser enfrentado como uma auto-reflexão crítica sobre a nossa minoridade, como uma problemática ao mesmo tempo estética e ética, produtora de outra atitude do indivíduo sobre e no mundo. (PAGNI, 2005)

Pagni, observando o diagnóstico de Lyotard sobre a emancipação no tempo presente, continua:

Diante dessa constatação, que repõe em questão o tema da resistência como a única prática política possível no mundo atual, Lyotard argumenta que não se trataria apenas de retomar os ideais modernos, invocar a universalidade da razão e partilhá-la como um princípio universal. Tratar-se-ia de focalizar pelo e no pensamento aquilo que não poderia ser compartilhado, que encerra em cada um de nós um segredo intransmissível. Nesse sentido, Lyotard diz que Adorno teria compreendido melhor a mágoa a qual ele se refere, diante da queda da metafísica e da política, voltando-se para a arte não para acalmá-la, mas para testemunhá-la. (PAGNI, 2005)

Pagni conclui seu texto afirmando ser a atitude crítica a grande virtude necessária à educação, pois menos se relacionaria com o conhecimento do que com a ‘coragem’ e o ‘não ressentimento’, intimamente ligado a uma forma de realização de

um *ethos* como maneira de ser no mundo contrária à nova minoridade cujo diagnóstico do presente revela.

Chauí (2003), ao analisar o ensino superior público, propõe uma crítica clara ao modelo proposto:

Adotar uma perspectiva crítica muito clara tanto sobre a idéia de sociedade do conhecimento quanto sobre a de educação permanente, tidas como idéias novas e diretrizes para a mudança da universidade pela perspectiva da modernização. É preciso tomar a universidade do ponto de vista de sua autonomia e de sua expressão social e política, cuidando para não correr em busca da sempiterna idéia de modernização que, no Brasil, como se sabe, sempre significa submeter a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que sevem ao capital e não aos direitos do cidadão. (p. 14)

Tal como procuramos demonstrar, no mundo hodierno, existe grande dificuldade em se buscar a reversão do que assinala Chauí, dada a concepção unidimensional e autoritária da racionalidade contidas no ideal de formação da sociedade do conhecimento.

Lyotard argumenta, nesse ínterim, que a transmissão do conhecimento da era ‘pós-moderna’, facilitada pelos mecanismos tecnológicos, não necessitaria mais de preparação ou cultivo do espírito para prover-se de informações. A formação passa a ser algo obsoleto. Exige-se a crítica desconstrutiva ao conceito enquadrado como metarrelato, ou seja, como uma instância que paira alheia às contingências da cultura dominada pela revolução midiática.

Adorno também denuncia a impossibilidade da formação cultural na contemporaneidade, aos moldes da racionalidade operante. Como Lyotard, desconfia das grandes sínteses teóricas. O sujeito é paralisado no momento da exteriorização do espírito, emerge uma falsa síntese teórica responsável pela morte de milhões de judeus. No fundo, o campo de concentração é a redução da capacidade de produzir o novo. Vimos, com Adorno, que o conceito de formação padece do mesmo problema: não

contém a possibilidade de se contrapor como antítese ao estabelecido, aos ditames do mercado.

A educação, especialmente o ensino formal, tem papel singular na formação deste campo de atuação da *Bildung*, pois conduz ao mundo cotidiano elementos contidos na experiência estética. Para tanto, urge reformular o que seja a experiência formativa no ensino superior, incorporando à sua semântica e práxis a força contida na experiência estética do ensino.

Os três autores tratados neste capítulo nos alertam contra mecanismos de transformação da *Bildung* em mera superficialidade, semi-formação e adestramento. Críticos da modernidade, Nietzsche, Lyotard e Adorno, convergem na importância da formação como meio para se encontrar o humano no homem, evitando a ‘maquinização’ do sujeito pela modernidade produtiva e seu discurso científico. No centro das preocupações está o indeterminado da existência, o caminho através do qual a subjetividade se constitui. O caminho adotado aqui prescinde de mediação, pois o estético revestido de sublime, desde Kant, poderá ser o modo da sensibilidade artística que caracterizaria o moderno (LYOTARD, 1993), como veremos adiante.

CAPÍTULO 4

A infância do sublime: alternativa formativa no cuidado de si

Vimos que, tensionado desde os albores, o *Aufklärung* encaminhou um modelo de formação – *Bildung* – pautado pelo exercício da razão como forma de produção e governo de si e dos modos coletivos de vida, *ethos* de uma cosmovisão burguesa centrada no “ego” produtivo, na estabilidade das instituições, na produção em massa, na indústria cultural... Sujeitos desassujeitados pelas formas que deveriam gerar a liberdade para a produção de si mesmos.

Este *ethos* desencadeou processos formais e informais de produção da subjetividade que, conforme demonstrado, conduziram à crise do *Logos* e à necessidade de se pensar dialeticamente caminhos para a formação e auto-formação dos sujeitos. Nos processos formais, essa produção de subjetividade se manifesta com a possibilidade de experiências educacionais que ultrapassem a homogeneidade deste *ethos*. Nos informais, ela ocorre mediante uma crítica da cultura capaz de encaminhar novas formas de produção do *ethos* solidificado. Nesse movimento histórico, a estética, como cuidado de si, revela uma forma política de lidar com o presente:

Quizás podamos encontrar una alternativa a esta situación paradójica desde la comprensión ulterior de Foucault sobre la constitución de subjetividades autónomas. Si se concibe el sujeto y la ética misma como forma que uno debe dar a su conducta y a su vida, a cambio de ser constituido por técnicas de dominación del poder o por técnicas discursivas del saber, es posible pensar de outro modo la formación del sujeto político y la política misma. (...) El reto es el de inventar otras formas de participación política que den cuenta y al mismo tempo fortalezcan tales repliegues a partir de prácticas de si y del desarrollo de um arte de si relativamente autónomo de normas, convenciones y estructuras institucionales o disciplinares. (CUBIDES CIPAGAUTA, 2006, p. 104)

Tal atitude com relação ao governo de si revela a possibilidade de pensarmos a subjetividade contemporânea como produção, obra de arte, a possibilidade concreta

mais que encargo metafísico. Fazer de sua vida uma obra artística, poética da existência, é uma atitude política por permitir ao sujeito, que assume tal atitude, um inventar-se constante sobre si mesmo. O sujeito pode então opor-se ao universo ético etéreo e homogeneizador do grande mercado consumidor contemporâneo; o universo estético se prolonga nas escolhas éticas. Neste momento, a educação ganha relevo ainda mais decisivo.

En este punto tiene importancia decisiva el maestro o el preceptor. Frente a la labor que tiene la escuela de formar, debe preguntarse permanentemente cuál es el límite entre la orientación y la conducción de la conducta, es decir, entre la posibilidad que tiene el discípulo de gobernar-se a si mismo, con ayuda del maestro, o ser gobernado por él (...) la educación consistiría en contribuir positivamente para que, respetando la diferencia personal del educando, este vaya sendo artífice de su propia formación y se convierta en un interlocutor válido. (CUBIDES CIPAGAUTA, 2006, p. 104)

Como apresentamos, com a teoria de Adorno, podemos realizar profunda crítica das formas operantes, por meio de sua dialética, apontando os elementos que criam a antítese dos movimentos históricos e de produção de nós mesmos; enunciando uma noção de formação que contrarie a semiformação generalizada exigindo dos meios de formação mais do que o adestramento profissional. Pela noção geral de esclarecimento, vê-se expresso o movimento contínuo das formas de governo de si, ainda que desprovidos de um *telos*, de um finalismo, o que há é a mobilização de si num movimento que exige da consciência um duplo giro copernicano para, como no mito de Ulisses, não sucumbir ao canto da sereia. Ao processo formativo, cabe garantir a memória de experiências que impeçam a produção de personalidades autoritárias, enfim, garantir um caminho estético que afine a sensibilidade do sujeito para com seu tempo presente e passado.

Para o frankfurtiano, a arte é elemento singular dentro deste movimento de formação dos sujeitos:

Com efeito, a liberdade absoluta, que é sempre a liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não-liberdade no todo. O lugar da arte tornou-se nele incerto. A autonomia que ela adquiriu, após se ter desembaraçado da função cultural e dos seus duplicados, vivia da idéia de humanidade. Foi abalada à medida que a sociedade se tornava menos humana. (ADORNO, s.d., p. 11).

Parece-nos que precisamos caminhar da experiência do belo à experiência do sublime no ensino, para garantir possibilidades do homem, especialmente elementos de sua inumanidade. Enfrentando a indústria cultural, Adorno apontará a arte como forma de cultivo do sujeito; a antítese a essa sociedade racional selvagem é a afirmação de uma estética do sublime, apenas ela poderia formar sujeitos capazes de criatividade e liberdade para pensar, sentir e agir. Permanece, entretanto, o registro clássico de cultura: estão no objeto apreciadas certas condições objetivas que mobilizam a sensibilidade humana. Este direcionamento da experiência estética é necessário para romper com o *modus operandi* da indústria cultural. Adorno parece observar esta unidirecionalidade da experiência estética:

O que na arte se pode, sem bafio idealista, chamar a seriedade é o *pathos* da objetividade, que põe diante dos olhos do indivíduo contingente aquilo que é mais diferente dele na sua insuficiência historicamente necessária. O risco da obra de arte participa nisso, imagem da morte na sua esfera. Mas aquela seriedade é relativizada pelo fato de que a autonomia estética persiste fora de tal sofrimento, de que ela é a imagem e do qual recebe a seriedade. (ADORNO, s.d., p. 52)

A exigência da dignidade da arte parece compreensível dentro do exercício crítico da indústria cultural; a arte denuncia a pobreza estética da sociedade semiformada: pela poesia, pela pintura, pela música. Permanece, entretanto, a distância entre o em si da arte e o conteúdo da experiência da mesma. Adorno parece querer evitar toda intensidade das experiências do *hic et nunc* base dos fenômenos da indústria cultural, capazes de exaurir a aura da obra pelo simples processo de compra, próprio do modelo capitalista de produção. Esta frieza na experiência de contemplação estética ecoa nas experiências cotidianas; assim como máquinas, realizamos ações desprovidas

de sensibilidade. Não basta a instrução, ela pode produzir catástrofe ainda maior; é necessário cuidar da *Bildung*, incluir nela elementos da experiência estética:

Afinal, tanto esses processos constitutivos da produção do conhecimento quanto o núcleo artístico da educação e do ensino poderiam oferecer a pensamento um outro critério, senão racional, ao menos mais justo e mais sublime ao seu desenvolvimento, capaz de contrapor ao princípio de desempenho e à performatividade inscritas nessa atividade, polemizando com o instituído e abrindo outras possibilidades de pensamento e criação, de pensamento da criação e de criação de pensamento, em cada comunidade de cientistas. (PAGNI, 2005, p. 3)

Conforme Hermann (2006), em sua interpretação habermasiana, a estética caminhou da doutrina objetiva do belo, passando pela descoberta, na modernidade, do sentimento subjetivo do gosto, culminando “com uma total independência da arte de qualquer finalidade externa” (p. 62). No século XX, este caminho toma nova direção, na “perspectiva de um novo conceito de razão, que incorpora o sensível” (p. 63). Assim, surge a possibilidade de a razão ocidental ligar-se a formas de conhecimento que incorporem a percepção sensível no pensamento estético.

Lyotard tencionará a estética do belo com a forma de abandono provocado pelos ideais da tradição logocêntrica. No cotidiano mesclam-se o ser e a essência, o realismo e o ficcional. Vemos uma quebra nas formas como a lógica da experiência do mundo e de si se construía. Todavia, não estão pacificados os modos de percepção e os modos de percepção não são reduzíveis a conceitos, passa-se do sensato conceito ao arredo sensível e ambos se relacionam de modo ficcional. O sublime emerge como sensação que revela os limites da razão e do conhecimento.

Aponta Hermann, por outro viés (2006),

Em *O culto a Emoção*, Michel Lacroux também aponta que a busca desenfreada de emoções fortes pelo indivíduo moderno realiza um movimento paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que a sensibilidade triunfa, ela retira do homem a capacidade de sentir emoções serenas, jogando-o para o delírio. Diante da degradação da sensibilidade, reivindica um “protesto

iconoclasta”, de forma a evitarmos que o culto das emoções promova um retorno à barbárie. (p. 65)

Pensamos a estética como possuidora de uma dimensão utópica. Ela parte de uma experiência originária do artista, produz-se na originalidade do uno – a obra – dentro de uma multiplicidade de possibilidades – o universo como um todo. Ela traz à vida o ainda não existente, rompe com o cotidiano das formas e recria a intensidade da experiência num modo operatório próprio e, sobretudo, alça vôo das amarras do mundo empírico. Assim, a arte faz aparecer algo que não pode ser abarcado pelas descrições da razão:

É desse impulso da aparição, do efêmero, que a arte carrega a possibilidade de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando aparecer algo que ainda não existe. A possibilidade de verdade no âmbito da estética seria superior à própria reflexão filosófica, justamente pela afinidade da estética com a aparição e a aparência. (HERMANN, 2006, p. 67)

Por isso, recorremos a Lyotard para pensar a relação entre experiência estética e formação, concentrando-se no eu da experiência estética e não no belo objetivo natural:

Na experiência formativa, a alteridade com a infância assim repensada não é apenas um outro do outro a quem destina a arte pedagógica, com o intuito de formá-lo, humanizá-lo e governá-lo, mediante a cultura e com vistas à sua emancipação, que a infância problematiza. Ela é também um outro de si mesmo do educador, que o faz problematizar sua própria formação, humanização e suposto governo, mediante a percepção sensível de sua diferença com o outro e da menoridade de si mesmo. Ao perceber, a infância que se lhe apresenta, em si mesmo, o educador pode notar a sua deformação e inumanidade como executante de uma arte, no presente, a sua impotência diante da criação de uma experiência formativa para o educando e para si mesmo, podendo lançar um outro olhar sobre a experiência desse outro. (PAGNI, 2006, p. 52)

A possibilidade de o sentimento estético inspirar o juízo moral encontra-se na tensão, angustia e melancolia resultante da experiência do sublime. A lei moral, o imperativo categórico kantiano, não se estabelece como experiência em si da lei, mas

como “uma espécie de eco do respeito na ordem estética, isto é, na ordem da contemplação e não da prática” (LYOTARD, 1993, p. 218):

O que desperta o sentimento do espírito, que é o sentimento sublime, não é a natureza, artista em formas e obras de arte, mas a grandeza, a forma, a quantidade em estado puro, uma presença que excede o que o pensamento imaginante pode apreender, de um só golpe, numa forma – que ela pode formar. (LYOTARD, 1993, p. 53)

A lei moral, como máxima, só é verdadeiro valor quando se dirige à ação determinada. Estamos no campo do discernimento moral, quando a consciência julga, por meio do juízo, e escolhe o que lhe é melhor. Para que a consciência se dirija à escolha, é necessário certo interesse pelo exercício, certa compreensão e, mais ainda, certo gosto pela máxima moral capaz de determinar a vontade: amor moral. “É esse sentimento de ‘amor’ que o pensamento experimenta quando discerne (entende) a verdadeira moralidade, além a retidão factual” (LYOTARD, 1993, p. 219).

Tal ação, conduzida pelo sentimento do amor moral, produz um estado de felicidade, pela revelação das contradições de forma e aparência e pela adequação da razão com os princípios que essa deve produzir, com sua própria virtude. O pensamento engaja-se na virtude como objeto e o objeto produz assim uma transcendência das máximas, pois a motivação da ação será o gosto pela virtude, harmonia entre a capacidade de perceber e agir.

A experiência do gosto estético pela ação moral se constrói a partir de um sentimento estético necessário. Cultivá-lo exige um novo salto na experiência formativa: o sentimento do sublime, mormente ausente no ambiente de ensino tomado pela indústria cultural e a semiformação. Neste momento, o pensamento de Adorno e de Lyotard ganham complementaridade, tal como procuramos demonstrar.

O sentimento do sublime não é disposição do pensamento, ele desborda o próprio objeto da ação; o objeto é signo de um ‘destino supra-sensível’. “Julgar uma máxima moralmente estimável leva o pensamento a senti-la como bela. Julgar o ‘oceano

muito grande' para a representação leva a senti-lo como sublime" (LYOTARD, 1993, p. 221):

E se a própria virtude fosse sublime, seria porque o signo da liberdade que existe nela só seria apreensível pelo pensamento subjetivo ao preço de 'submergir' a fenomenalidade do ato virtuoso, desde então grande demais ou forte demais para ser representável. Esse ato não seria, pois um ato, a vontade pura e livre da qual ele seria o signo interditaria a vontade empírica de efetua-la, como o absoluto da razão desmorona a representação do fenômeno pela imaginação. (LYOTARD, 1993, p. 221)

O sentimento do sublime é determinante na persistência pela virtude, ele apóia o sujeito diante do medo e da insegurança de suas escolhas, fornecendo ao sujeito um horizonte absoluto para seu agir:

A idéia de absoluto não está aqui presente no pensamento sob a forma necessária do respeito, a idéia da finalidade sem conceito de uma forma de prazer puro não pode ser sugerida pela contrafinalidade violenta do objeto. Nem universalidade moral nem universalização estética, mas antes a destruição de uma pela outra na violência de sua contenda, mesmo considerada subjetivamente, ser partilhada por todo pensamento. (LYOTARD, 1993, p. 222)

O sentimento do sublime está além das qualidades do gosto; só toca nas grandezas capazes de exceder a percepção do sujeito; torna o pensamento incapaz de atingir seus fins; torna o sujeito usuário e partícipe da natureza; o pensamento desespera-se e abandona qualquer finalidade; o sujeito inebria-se com formas e grandezas que apontam a subjetividade do pensamento, uma experiência abrasadora. Produz uma pausa na certeza, pondo à escuta aquele que falava obviedades ululantes e orientando um exame crítico do mundo. Assumimos o sublime, enquanto experiência, como meio para lidar com o processo de banalização da experiência estética e ponto de partida para a solidificação de um novo *ethos* formativo.

A sensação e a intuição, no sublime, limitam seu alcance objetivo criando interfaces *tautegóricas*, ou seja, identidades entre forma e conteúdo em diferentes

movimentos de referência, nunca exaurido um ao outro, pois o sentimento estético ocorre na singularidade subjetiva, indeterminável um sujeito a outro. O sublime excede o objeto e transborda o sujeito.

No século XVIII, Immanuel Kant, na *Crítica da Faculdade do Juízo*, vai ressaltar o papel do jogo como mediador entre os juízos teórico e prático e associar a idéia de fenômeno estético ao “livre jogo das faculdades” racional e sensível, ou seja, Kant vê essa interação sujeito-objeto como um jogo que varia de indivíduo para indivíduo no âmbito da estética. A realidade pode não ser a mesma para dois sujeitos, já que cada indivíduo tem sua própria forma de ser sensibilizado – com prazer ou desprazer – pelas coisas que o cercam. Nesse jogo kantiano das faculdades – seja envolvendo a imaginação e o entendimento, no que concerne ao Belo, seja envolvendo a razão e a imaginação, no que tange ao Sublime – cabe à imaginação um papel secundário, como mera encarregada de dar subsídios à razão, esta, sim, a faculdade que controla, organiza e estrutura o mundo.

Vale notar que o caminho seguido por Lyotard, do belo ao sublime, encontrou sua fonte em Kant, ou seja, num autor do *Aufklärung*, contudo, como ao autor também, desejamos pensar o presente *perlaborando* a modernidade, ou seja, a modernidade não poderia ser tomada como mera circunstância temporal, pensá-la exige entender aquilo que a própria modernidade oculta, “no que, do acontecimento e do sentido do acontecimento, nos é escondido de forma constitutiva” (LYOTARD, 1997, p. 35) exercitando a imaginação de modo fluido, fazendo jus ao modo efêmero como o presente está construído. Problematisamos a questão tentando responder à pergunta: como responder aos problemas da formação com a estética?

O saber, na modernidade, tornou-se luxo da humanidade, o humanismo esvaziou-se, o projeto de humanidade feliz construída pelo exercício da razão de

homens emancipados sucumbiu. O projeto de educação como cultivo do intelecto e de formação como assimilação do *ethos* burguês exige um ponto dialético. Adorno nos aponta aquele caminho de indignação com o presente que já não causa nenhuma admiração, nossa formação já não nos indigna com os horrores do mundo, com a constante possibilidade de que Auschwitz se repita. Afirmamos, então, que tanto para Adorno quanto para Lyotard, Auschwitz é um absoluto negativo, uma irracionalidade produzida pelo movimento do esclarecimento que não pode ser ignorada nem explicada somente pela razão. Depois desse acontecimento, já não podemos pensar mais como antes fazíamos:

O pensamento de Adorno fornece elementos, assim, para pensarmos na arte de educar e na poética do ensino, assim como o problema da inaptidão da experiência, do indeterminismo da aprendizagem significativa e da submissão da educação aos jogos do poder vigente. Diante desses problemas, restaria ao labor artístico, assim como à filosofia tentar elaborar o terror e o medo suscitados pela incidência do passado sobre o presente a partir das experiências com o mundo e consigo mesmo (...) (PAGNI, 2005, p.08)

Vejamos como o próprio Lyotard reconhece que,

Adorno compreendeu melhor a mágoa de que eu falo do que a maioria de seus sucessores. Associa-a à queda da metafísica e sem dúvida, ao declínio de uma idéia de política. Volta-se para a arte, não para acalmar essa mágoa, que sem dúvida não pode ser remida, mas para testemunhar, e diria eu, salvar a honra. (LYOTARD, 1993, p. 115)

O clamor adorniano de uma sensibilidade capaz de evitar novo holocausto ressoa como uma necessidade ao complexo homem contemporâneo. Adorno propôs, como meio formativo, a resistência crítica como atitude. Não seríamos mais capazes de captar a totalidade, os universalismos produziram mecanismo de dominação do homem sobre o homem. Caminho próximo adotado por Lyotard, a perlaboração do humanismo, capaz de sensibilizar as pessoas às diferenças; ambos desejam evitar os absolutismos, gerados no interior do projeto de modernidade. Lyotard vê a alma do homem aprisionado por uma inumanidade. Podemos notar que, mesmo divergentes em vários pontos, e

historicamente separados, convergem em pontos fundamentais para se pensar a educação no presente. Opondo-se aos sistemas fechados, propõe, bem próximo à proposta de Adorno, a sensibilização ao diferente:

A consequência maior do sistema é fazer esquecer tudo o que lhe escapa. Mas a angústia, o estado de espírito assombrado por um hóspede familiar e desconhecido que o agita, fá-lo delirar, mas também pensar – se pretendemos excluí-lo, se não lhe damos saída agravamo-lo. O mal estar aumenta com esta civilização, a exclusão com a informação (LYOTARD, 1997, p. 10).

O humanismo se propôs a construir o humano no homem, pautado pela razão emancipadora, tudo determinou. Apontamos a necessidade de se pensar a inumanidade da educação, quando conduzida a determinado fim pré-estabelecido:

Desse modo, o filósofo francês almeja uma crítica ao iluminismo e perspectiva politicamente uma educação que implique na resistência ao totalitarismo e à barbárie, capaz de tornar as pessoas sensíveis às diferenças e dispostas a pensá-las, aproximando bastante das considerações de Adorno sobre o assunto (...). (PAGNI, 2005, p. 10)

Entretanto, mesmo próximos, vemos como Lyotard adota outra alternativa ao lidar com a temática da estética; alerta para aspectos que não podem ser compreendidos pela razão. Uma estética que toca a totalidade do singular, que mobiliza o corpo e nos retira da melancolia de nosso tempo, afirmando a experiência de nossa impotência (LYOTARD, 1997).

Na estética do belo, ponto divergente com Adorno, aponta Lyotard, a experiência submete a matéria ao poder da forma sintética, podendo ser experimentada unicamente pelo sujeito singular e nunca comunicada. Esta experiência do belo em si não é capaz de lidar com a crise que a experiência e a experiência formativa vivem em nossos dias. Como falar do que não pode ser comunicado? Ao comentar a distinção entre o que pode ser comunicado da música em termos de vibrações, altura e frequência chega à conclusão de que “o timbre e a nuance são justamente o que se subtrai a essa espécie de determinação” (LYOTARD, 1993, p 152). Desse modo, Lyotard se distingue

de Adorno ao propor à experiência estética no presente romper com os princípios que regem a estética do belo, desejando que o que nunca pode ser comunicado, mas pode ser indicado por aquilo que antecede a forma e a linguagem e se revela como presença:

A presença é o instante que interrompe o caos da história e reanima ou anima simplesmente aquele ‘há aqui’ anterior a qualquer significação disso que há aqui. É uma idéia que se pode designar pelo nome de mística, uma vez que se trata do mistério do ser. Mas o ser não é o sentido. (LYOTARD, 1993, p. 98)

A estética do sublime pode avivar no presente as infindáveis possibilidades de determinações das formas de experiência humana. O gosto unificado pela informação elimina a sublimidade da experiência; o refrigerante é o mesmo, a música é a mesma, o filme é o mesmo... e o pior, é a mesma a experiência advinda de inúmeros encontros estéticos. Fazer frente a esses mecanismos da semi-formação exige que a educação não se restrinja a ensino, transmissão do conhecimento, mas de encontros significativos, nem sempre redutíveis à sala de aula. No mundo dominado pela ciência e pela técnica, precisamos abrir nossa sensibilidade às nuances e ao timbre (LYOTARD, 1993).

Portanto, pensar a formação cultural e, neste caso, a auto-formação humana, exige uma alternativa no cuidado e condução de si, nos modos através dos quais conduzimos nossa existência, nos sentidos que damos ao mundo. A glossolalia de sentidos e experiências feitas exige uma alternativa ao Logos pretensamente civilizado. O civilizado é o possuidor de certos conteúdos e experiências que lhe singulariza, ao mesmo tempo em que o anula, pois é singularidade do mesmo. A possibilidade de descobrir sentidos ocultos encontra-se na procura de suas pressuposições patológicas que afetam a modernidade produzindo um estado de infelicidade; a atitude pós-moderna, em Lyotard, exige confrontar-se com essa tensão, permitindo à modernidade perlaborar-se a si mesma. A estética do sublime relaciona-se diretamente com a experiência formativa apresentando-se como anticiência.

Eis o momento quando o sublime da experiência encontra-se com a infância do homem em contraposição ao saber científico e à cultura estabelecida surgindo um novo élan de resistência: com a resistência crítica, em Adorno; com a sensibilização estética em oposição à legitimidade do saber, em Lyotard, na defesa de uma racionalidade sem a perspectiva universalizante da razão moderna e sensível ao diferente; em Foucault, pela percepção dos modos de condução de nós mesmos, construídos sobre discursos que operam como verdade no interior das práticas de poder da sociedade.

Na modernidade, a infância é signo de incompletude a ser emancipada. Pelo esforço da educação, a criança é retirada de seu estado bruto e conduzida ao ser, na forma adulta: racional e moralmente capaz. Papel importante exerce nesse processo formativo o saber acumulado, a *kultur*, instrumento capaz de humanizar o humano no homem bruto. Entretanto, ao seguirmos as pistas de Lyotard (1993; 1997), podemos afirmar que o conteúdo deste saber acumulado, torna-se um luxo indispensável à civilização hodierna, cada vez mais complexa na sua produção e mais eficaz na sua reprodução. A crítica ao presente exige a adoção do sentimento de melancolia de nosso ser separado de toda essência pela tecnociência; “o inigualável ou o irrepetível não reside nos encadeamentos. Esconde-se e se oferece em cada átomo sonoro, talvez” (LYOTARD, 1993, p. 76).

Chegamos então à conclusão de que a transmissão do conhecimento na era pós-moderna, facilitada pelos mecanismos tecnológicos que propiciam a criação e transmissão de dados de forma virtual e instantânea, não necessita mais de uma preparação ou cultivo do “espírito” para prover a veiculação e o recebimento das informações. A formação passa a ser algo obsoleto nesse contexto, e é por isso que a crítica desconstrutiva ao conceito, efetuada pelo pós-modernismo, enquadrou o discurso da formação na categoria de metarrelato, ou seja, como uma instância metafísica que

ficou pairando. Alheia às contingências da cultura dominada pela revolução tecnocientífica midiática, a formação passa a quase nada significar.

Com Adorno, exercitamos a crítica como forma de resistência à totalidade, o estabelecimento de uma unidade universal entre sujeito e objeto. Aqui, recorreremos à pedagogia como instrumento de reescrita da modernidade, retomada do que a modernidade abandonara, um luto por aquilo que morrera no projeto moderno, na medida em que é capaz de sensibilizar o sujeito às diferenças, e não o empenho pela unidade do Lógos.

De modo distinto de Lyotard, Adorno também denuncia a impossibilidade da formação cultural na contemporaneidade. Ele também desconfia de todas as sínteses teóricas, os metarrelatos de Lyotard. Devido à paralisação da dialética do Iluminismo, no momento da exteriorização do espírito, a totalidade que constrange a particularidade emerge como uma falsa síntese teórica, dando origem à mentalidade responsável pelos campos de concentração da segunda guerra. O conceito, paralisado, funcionaria analogamente como um mini-campo de concentração da linguagem. O próprio conceito de formação também não é livre desse questionamento, e nem pode ser contraposto como antítese aos totalitarismos de mercado, porque também acabou se curvando aos seus ditames. Em consequência, se o conceito é incapaz de veicular uma contra-ofensiva a esse estado de coisas, Adorno acaba abrindo mão da dimensão comunicativa da linguagem, para buscar exílio nas experiências da arte e da alta cultura.

No *devoir* da contemporaneidade, a formação cultural, *Bildung*, fora o caminho percorrido pela razão para livrar o homem de sua animalidade por meio de uma segunda pele advinda da cultura, esta meio de torná-lo adulto, moralmente capaz, socialmente produtivo. Assim, o sujeito do processo de formação cultural é caracterizado negativamente pela falta e incompletude:

Toda educação é inumana visto que não funciona sem contrariedades e terror, e refiro-me a menos controlada, menos pedagógica, aquela que Freud chama de castradora e que o faz dizer, a propósito da *boa maneira* de educar as crianças, que de qualquer forma será má. E inversamente, tudo o que é instituído pode, por vezes, deixar de transparecer infortúnio e a indeterminação é de tal maneira ameaçador que o espírito razoável não pode deixar de temer, justificadamente uma força de desregulação. (LYOTARD, 1997, p. 12)

Conforme Pagni (2006), não é possível depreender da obra de Lyotard uma Filosofia da Educação. Mas, ao abordar temas relevantes para a educação, contribui para se repensar o trabalho formativo, *lato e estrito senso**, a partir de outra ótica, antes periférica, da educação como arte, instrumento capaz de angustiar e gerar o pensamento criativo, mobilizada pelo sentimento do sublime. Logo, nenhum processo formativo poderia ser esgotado na objetividade de seu planejamento e de sua execução, como vê Lyotard:

Por isso, ele assombra o professor formado em uma cultura em que ele é quem sabe e quem comunica ao receptor aluno um saber ou uma habilidade, mas também pode admirá-lo tanto quanto o aluno. Por intermédio desse assombramento, o professor pode encontrar no isolamento do gênero poético, por meio dos jogos de linguagem e pela explicação dos *diferendos*, uma forma de dar voz ao incomunicável dessa comunicação, partilhar o sensível dessa relação, com o intuito de afetar os alunos: não para produzir uma empatia que se esgota em si mesma, mas para desafiá-los a pensar sobre o outro de si mesmos, o inumano ao qual deve resistir em face das coações do sistema, que são comuns a ambos. (apud PAGNI, 2006a).

Apontar possibilidades alternativas do cuidado de si surge como a premência de resistência ao inumano; no espaço – tempo do silêncio e assombramento dos processos formativos, resgatam-se meios de recompor a experiência expropriada no interior do

* Neste trabalho, partimos do *Bildung* como processo de formação cultural, depreendemos a formação em sentido estrito, a educação formal, como meio privilegiado de contribuir para a cristalização de um *ethos*, ainda que não o único.

ethos formativo contemporâneo, onde já não caberia falar da formação olvidando a dimensão estética da experiência formativa.

4.1 Silêncio e Formação: a experiência do incomunicável

Giorgio Agamben (2006), pensador italiano, em seu texto sobre a destruição da experiência, auxilia-nos a posicionarmos sobre o papel da experiência incomunicável que vai além da intenção formal de produzir efeitos formativos sobre o sujeito. Agamben está preocupado com a destruição da experiência no homem contemporâneo.

Partindo de referencial teórico benjaminiano, Agamben aponta a incapacidade do homem atual de comunicar a experiência do cotidiano; uma mixórdia de eventos toma-lhe o tempo, ocupa-lhe o espaço sem deixar marcas para se tornarem experiências. O dia-a-dia do mundo produtivo nenhum significado atribui ao ordinário, apenas o fantástico se apresenta como valoroso, perdendo-se também na sucessão dos eventos, diferentemente da valorização medieval, traduzida em contos, dos mais singelos acontecimentos que se adensavam na autoridade dos relatos, força que garante e testifica a autenticidade de uma experiência.

Não afirmamos aqui que o homem perdeu toda e qualquer experiência. Apontamos, com o autor, que as experiências se realizam fora do homem, dadas antecipadamente à sua realização, como se fosse possível determinar toda a beleza contida numa obra poética antes mesmo de se tomar contato com ela. O em si do belo negligenciou o para si do sublime, expropriando formas e espaços de singularidade das experiências. Como não podemos exprimir todo significado desta negação da experiência, pois isto já seria contraditório com nossa afirmação, encontramos na analogia uma forma de conduzir a compreensão: o homem moderno é como o turista endinheirado que deseja a todo o momento tirar fotos de tudo que vê, nega-se a

encontrar-se com o mundo senão por meio da lente que recorta e compõe a realidade segundo sua própria subjetividade; ao passo que o modelo, dentro da analogia, apontado como ideal seria o peregrino, que busca na intensidade do encontro com o novo, as novas experiências, meios para recompor sua própria experiência; não deseja recortes, mas encontros com o todo distinto de si.

Como vimos, trabalhando ao longo desta tese, a contradição entre o domínio da natureza, do cosmos, pela ciência e a afirmação do sujeito da experiência já estavam em germe no ideal de ciência moderno. Se Bacon deseja construir um mundo organizado pela ciência e Descartes fundara metodologia para tanto, no exercício da ciência e no aprendizado do método, instaurou-se o modelo que abdica da subjetividade subjetiva, portanto, do sujeito singular, do acaso e do sublime como modos de afirmação de si, os fatos se sobrepuseram a qualquer valor. Assim, a ciência nasce de uma desconfiança radical na experiência como até então entendida.

Na configuração desse *ethos* Europeu a experiência é conduzida para fora do homem, para o espaço preenchido pela objetividade do experimento e dos números:

Por que – como demonstra a última obra da cultura européia a ser inteiramente fundada sobre a experiência: os *Essais* de Montaigne – a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente sua autoridade. (AGAMBEN, 2005, p. 26)

Tal como Kant, discutindo o *Aufklärung*, participar das formas de condução de si exige certa objetividade no uso da razão pública, exercício de erudição de sábios, e obediência em seu uso privado, o que significa apontar a autoridade do saber no sujeito como meio de condução do próprio esclarecimento. Finda-se a tensão medieval entre o uno e o múltiplo e instaura-se a tensão entre sujeito e objeto. Por isso, conforme

Adorno, a necessidade do duplo giro copernicano ao exercitar a crítica: pensar o próprio pensamento aprisionado ao método.

Montaigne antecipa esta reflexão aproximando-se à morte, notando nela o limite extremo da experiência. Ainda que inexperienciável, algumas aproximações podem ser feitas, todas, entretanto, levam a crer que a autêntica experiência é sempre do sujeito singular, e não de um *ego cogito* universal. Pois...

(...) justamente porque o sujeito moderno da experiência e do conhecimento – assim como o próprio conceito de experiência e do conhecimento – tem suas raízes em uma concepção mística, toda explicitação da relação entre experiência e conhecimento na cultura moderna é condenada a chocar-se com dificuldades intransponíveis. (AGAMBEN, 2005, p. 30)

Convém notar, assim, que distinções como irracionalismo e racionalismo são frutos da releitura do renascimento não da antiguidade clássica, mas da antiguidade tardia. O caminho reivindicado aqui exige a experiência enquanto *fazer* do sujeito. “Dom Quixote, o velho sujeito do conhecimento, foi enfeitado e pode apenas fazer a experiência, sem jamais tê-la. Junto a ele, Sancho Pança, o velho sujeito da experiência, pode apenas ter experiência, sem jamais fazê-la” (AGAMBEN, 2005, p. 33). Pois a imaginação e a fantasia foram abolidas do conhecimento, tornando a intensidade da experiência extraordinária do comum e cotidiano em Dom Quixote como loucura ao *ethos* emergente.

Em Kant, pode-se observar a distinção entre o eu penso da consciência psicológica empírica. O sujeito da experiência é retomado aqui como eu empírico, entretanto, “em si disperso e sem relação com a identidade do sujeito” (AGAMBEN, 2005, p. 40). Determinando a possibilidade universal do conhecimento, identifica a consciência transcendental, fonte da unidade diante da multiplicidade das

representações. No autor, registra-se o último espaço no ocidente de desvelamento das contradições na compreensão da experiência.

Diversos autores na História da Filosofia pensaram a experiência, entretanto, não responderam à pergunta sobre a infância da própria experiência:

Uma teoria da experiência que desejasse verdadeiramente colocar de modo radical o problema do próprio dado originário deveria obrigatoriamente partir da experiência “por assim dizer ainda muda” (situada aquém daquela “expressão primeira”), ou seja, deveria necessariamente indagar: existe uma experiência muda, existe uma *in-fância* da experiência? E, se existe, qual é a sua relação com a linguagem? (AGAMBEN, 2005, p.49)

A resposta a essas duas perguntas conduzir-nos-á a uma nova forma de entender a experiência de infância e de pensar a relação entre formação e experiência. Como segue.

A linguagem é elemento chave para uma resposta rigorosa, mesmo Kant não percebera o vínculo entre a subjetividade transcendental e a linguagem por seu apego às evidências matemáticas:

Mas se nós (...) abandonamos o modelo de uma evidência matemática transcendental (que tem suas raízes tão antigas na metafísica ocidental), e buscamos as condições preliminares e interrogáveis de toda teoria do conhecimento na elucidação de seus vínculos com a linguagem, vemos então que é na linguagem que o sujeito tem a sua origem e o seu lugar próprio, e que apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a apercepção transcendental como um “eu penso”. (AGAMBEN, 2005, p.55 - 56)

Colocamo-nos junto a Benveniste, tomado por Agamben, e seu apelo à metacrítica do sujeito transcendental como forma de lidar com a subjetividade, entendendo esta como manifestação no ser de uma propriedade da linguagem. É a partir deste emergir que o sujeito se define e se designa como um *eu* de discurso, posicionado como locutor de sua própria fala. “O sujeito transcendental não é outro senão o ‘locutor’, e o pensamento moderno erigiu-se sobre esta assunção não declarada do

sujeito da linguagem como fundamento da experiência e do conhecimento” (AGAMBEN, 2005, p.57).

Se o sujeito é o locutor, toda experiência só se torna possível a partir de uma experiência muda, pois na palavra dita se expressa a expropriação do sujeito pelo conteúdo já definido. Assim, experiência muda é experiência de infância no homem, limitada pela própria linguagem, mas não reduzida a ela. Como num círculo, uma se referencia na outra, a linguagem como origem da infância e a infância como condição da linguagem. Jamais circunscrita a um tempo cronológico, a infância torna-se infância no homem:

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que preceda cronologicamente a linguagem e que, a certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originariamente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (AGAMBEN, 2005, p. 59)

Eis que o problema da experiência torna-se decisivo no processo de afirmação do eu pelo exercício de língua e fala, como unidade e diferença entre a invenção criativa humana e o dom, tensão diacrônica e sincrônica entre o eu da fala e a língua como limite *a priori* dos sentidos da experiência. “Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e lingüístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p.62). Logo não podemos apresentar a linguagem como uma totalidade, como a verdade que se comunica para apropriação do sujeito, mas sim como lugar em que experiência deve despontar como verdade. “O inefável é, na realidade, infância” (AGAMBEN, 2005, p. 63). Exercício místico de devotar-se à palavra, em que infância, verdade e linguagem se limitam e se constituem reciprocamente.

Todavia, ainda que remetidas uma as outras, apresentam-se de modo descontínuo. Entre a linguagem e sua apropriação pelo sujeito transformando-a em discurso há um interstício que atesta a historicidade humana:

O mistério que a infância institui para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem”. (AGAMBEN, 2005, p.65)

Apresenta-se como adequado, a fim de se responder às questões sobre a formação contemporânea, realizar uma aproximação entre o sublime de lyotardiano e o contínuo processo de silenciamento na construção da infância-linguagem.

Conduzimo-nos entre Agambem e Lyotard descortinando a descontinuidade necessária da experiência formativa; desconfiando da objetividade e universalidade que ronda o pensar e nega, como se estivesse fora dos limites do pensamento, o inexperenciável:

(...) é quando é solicitado que a imaginação tenha uma compreensão estética de todas as unidades incluídas por composição na progressão. Se todas as partes compostas sucessivamente não podem ser compreendidas de uma só vez, então o poder da apresentação, que é a imaginação, acha-se ultrapassado. Como o olhar sobre a aresta da pirâmide ou sobre o interior da Igreja de São Pedro pode sê-lo, se nos acharmos a uma tal distância que não se possa ‘compreender’ de uma só vez o que ele pode ‘compor’ sucessivamente. (...) No instante de passar além dessa medida absoluta, a síntese compreensiva da grandeza torna-se impossível, e a qualidade do estado no qual se acha então o pensamento imaginante inverte-se: tem medo deste ‘transcendente’ que é um além móvel e confuso. (LYOTARD, 1993, p. 104 - 105)

Lyotard não deseja invocar a universalidade da razão como princípio único na condução de processos formativos; esse processo de repetição deixaria de lado a criatividade produtiva do sujeito, tornando a performance superior à criação. Afinal neste ínterim, pouco espaço restou ao sujeito; sua emancipação, mais que posse de si

mesmo, converteu-se em apropriação de certas maneiras de conduta; sua formação, mais que descoberta de caminhos e novos horizontes, destina-o ao pertencimento a certa forma de ver o mundo, o *ethos* burguês, neste ponto, próximo à leitura adorniana da semi-formação generalizada.

Instaura-se um luto diante da falência do ideal iluminista da emancipação. O sonho humanista de busca do saber sucumbiu ante o conhecimento produzido de modo complexo e acelerado, já não há espaço para a criação de sentido, pois há urgência na assimilação do novo, e os processos formativos se destinaram à mediação de tais processos, tornando-se meio para a homogeneização e não instrumento para cultivo do espírito.

Desse modo, Lyotard deseja uma formação resistente à massificação partindo da crítica ao *Aufklärung* e seu fundamento: a razão. Resguarda uma forma de construção do sujeito pautada numa poética, numa sensibilidade estética capaz de mobilizar o sujeito para a solidariedade com o diferente, uma formação como arte, em que a infância surge como momento singular dessa auto-poiésis. Reivindicamos tal experiência de formação como um direito em nosso presente e a atitude política de defender tal direito como forma de construirmos os modos como queremos ser governados.

Na singularidade formativa permaneceria algo de comum: uma sensibilidade resistente, não definida pela vontade da ação do *Logos*, mas pelo exercício do encantamento artístico, uma infância constante capaz de gerar solidariedade com o mundo e sensibilidade aos acontecimentos. Esse exercício é cultura da infância, em especial dos encontros de partilha com os pais; é o ser da experiência no mundo que se antecipa a todo conceito da linguagem; é o estado de afetação do mundo antes mesmo que o sujeito possa nomeá-lo; é o espírito que ecoa em detrimento da lei; é a

sensibilidade que percebe a dor do outro antes de buscar qualquer explicação para tal; é corpo que se relaciona com o mundo sem a mediação da razão: é a experiência do sublime.

O sublime prescinde, como ponto de partida, do discurso da emancipação. Pois já não estamos no campo da determinação teleológica do sujeito, aquele projeto melancólico de emancipação, mas uma humilde aceitação dos limites desse mesmo projeto, donde não se dá resposta certa, entretanto, mantém-se a valorização do em si do sujeito, de sua própria condição de encantamento com o mundo, às vezes exercício de desaprendizagem para se permitir a resistência. Não se incentiva o resultado e a eficiência, como ensina o *ethos* burguês, mas predomínio do desejo de sabedoria, que não quer preencher o tempo com o vazio da ocupação e, sim, o perceber-se a si mesmo na escuta de cada nova experiência: experimentar a sublimidade da existência pelo jogo de razão e emoção, sem as amarras do entendimento e a negação do corpo, só assim poderia emergir o não comunicado.

A infância é a possibilidade de recomeçar, a experiência do sublime sua condição. Seu método o do *paseante* (MOREY, 2007), que abole a intencionalidade e torna todo passeio um primeiro passeio (p.349). O *paseante* diferencia-se do turista ou do colecionador de lembranças, que preferem as imagens exteriores, como as fotos, pois preferem o recordar da experiência:

Y allí donde se exalta el instante esta presente el conocimiento místico desde Parmênides hasta Nietzsche. El instante atestigua lo que no pertenece a la representación, a la apariencia. Es este testimonio enigmático de lo que está más allá de nuestra voluntad de reconocimiento, este Afuera de nuestros modos representativos, lo que el paseante persigue en su deriva. (MOREY, 2007, p. 350)

Eis o veio de convergência com a concepção de Agamben aqui defendida. Pois não poderíamos pensar a experiência do sublime como condição de uma percepção estética do cosmos sem estender a infância muito além de uma cronologia e sem

entender a experiência além de sua exterioridade. O encantamento poiético deve ser extensão da condição humana; esta possibilidade de recomeçar constantemente, de um homem sempre novo, enseja uma *Bildung* que tome a infância como mistério no homem, já não seu acabamento. A infância é sua pátria, pois nela silencia sua palavra para descobrir nova linguagem, não contida, mas descoberta, constante descontinuidade entra o falante e a linguagem. A determinação de juízos é suspensa para que possa emergir o novo; a viagem humana pela história requer a infância como condição de possibilidade, uma experiência muda que permita a descoberta da palavra nova, busca inveterada do paseante.

Assim, o silêncio da experiência ganha profundidade mística quando cindido com a virtude estética do sublime; já não qualificamos algo como possuidor de beleza, mas experimentamos a intensidade contemplativa, logo, silenciosa, de tal beleza, permitindo ao sujeito a consciência de si e do outro. Essa experiência formativa não advém de nenhum conteúdo formal da cultura, mas de seu próprio exercício, de silenciamento e não de mutismo. Do silêncio da experiência e da satisfação resultante dos limites da representação do conhecimento emerge o prazer atrativo da sensação de sublimidade. O ensino vê-se compelido a somar à sua episteme o paradigma estético para não abandonar suas próprias finalidades. É também pela experiência do que não pode ser dito nem comunicado que nos humanizamos e assim nos diferenciamos de máquinas de ensinar e aprender.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PRESENTE

Inseridos na tradição logocêntrica ocidental, esperamos de todo texto o critério de cientificidade cartesiano. Deve-se tomar um objeto por certo aspecto exaurindo suas características; dividi-lo em tantas partes quanto for possível; partindo de um aspecto mais simples conduzir-se em direção à complexidade ordenando o pensamento; para evitar os descaminhos é importante enumerar e rever todas as etapas; seguindo este caminho poderíamos afirmar dogmaticamente as conclusões obtidas. “Trata-se do uso do saber para exercício de poder, reduzindo o estudante à condição de coisa, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso” (CHAUI, 1982, p. 69). Desse modo, podemos ensaiar formas como não queremos ser governados, no espaço político do ensino, especialmente, por ser minha área de atuação, o superior privado. O ensino superior privado, tomado pelo espírito da semiformação, afeta a subjetividade dos atores no processo, oferecendo-lhes modelos da realidade, enquanto impede o acesso à mesma, e negando-lhes um caminho de formação que tenha a experiência autêntica como modo de cultivo de si.

Assim, o caminho percorrido até aqui faz-nos conduzir das certezas do *Logos* em direção a experiências de silenciamento, dúvida e agonia. Deparamo-nos com espaços de experiência humana, não traduzíveis na pura lógica da língua formal e da metodologia cartesiana da pesquisa. Por este motivo, a ousadia pavoneante da ciência exercita a humildade de seus limites compreensivos por estarmos num campo pantanoso onde mais falam as paixões do que as razões; onde a presença não é mediada apenas pela palavra que tudo comunica, tal como afirma Lyotard em seu *O Inumano* (1997):

A presença é o instante que interrompe o caos da história e reanima ou anima simplesmente aquele ‘há aqui’ anterior a qualquer significação disso que há aqui. É uma idéia que se pode designar pelo nome de mística do ser. Mas o ser não é o sentido (p. 98).

Como a literatura, que falando de experiências ocorridas transborda a compreensão dos conceitos, desejamos, como propusera Adorno em seu texto “Ensaio como Forma” (1998) expressar um modo de compreender a formação ensaiando conclusões, estas, mais próximas ao encantamento gerado pelo *Phatos* humano que à lógica e à racionalidade da ciência cartesiana. O ensaio permite maior proximidade à arte, à estética, ao silêncio... àquela experiência que apenas podemos experimentar quando seguimos o caminho do Fausto de Goethe ou do jovem Wilhelm em suas andanças. Observando os textos menores de Kant, seus opúsculos, vemos um *aufklär* indo da razão iluminista à ação, defendendo um modo de ser governado que lhe permite participar da produção das formas de governo enquanto erudito, seu empenho de convencimento é mais próximo a retórica do encantamento, tanto de Frederico II quanto da nação prussiana, que de sua razão pura, conaturalmente evidente, não nos espanta ser este texto próximo a um ensaio, divulgado pelo Mensário Berlinense.

Encontramos aqui, como no caminho seguido pela *Dialética do Esclarecimento*, elementos incontidos que afloram como uma reserva de irracionalidade. Se no mito de Ulisses encontramos elementos que afirmam enunciados da razão ainda que num cenário de afirmação do modelo de conhecimento mítico, o mesmo encontramos no *Aufklärung* que, para se tornar o *leitmotiv* da formação como emancipação, precisa converter-se em mito tomando para si a dignidade do universal e manifestando-se pelo entusiasmo de uma proposta não apenas epistêmica, mas também estética, a felicidade possível num estado cosmopolita construído sob os auspícios da razão.

Portanto, tal como Goethe e Kant ou Adorno e Benjamin, enunciamos ensaisticamente apontamentos sem a “vergonha de se entusiasmar com o que os outros

já fizeram” (ADORNO, 1998), como o infante que tateia o mundo e descobre a língua, mais por exercício de silenciamento e contemplação que por apreensão sistemática de signos, exercitando a fantasia da subjetividade e a espontaneidade da percepção. Apenas a criatividade do autor limita a competência do ensaio, pois não lhe são antecipadas prescrições.

Na contemporaneidade, com a substituição do mito pela ciência, e a conversão da ciência em mito, o artístico se distanciou do cenário da compreensão do mundo: o estético foi cooptado como instrumento de presentificação de toda experiência, determinando, por um lado, critérios para o belo e, por outro, recolhendo-se à transitoriedade do cotidiano, nesta última dicotomizada entre a intuição e o conceito. Assim, a arte estende as mãos à reificação, e o ensino superior à indústria cultural.

Pensar a formação nos dias atuais exige percebê-la como arte e, portanto, portadora de grande desafio estético, qual seja: perturbar as formas que regem a estética do belo com a intenção de aproximar o que de outra forma não poderia ser experimentado, pois sua presença não poderia ser representada uma vez que precede a forma. Este caminho exige:

(...) suspender a síntese das formas e o encadeamento das frases por um contraste das frases, um sobressalto, uma cesura, um vazio, uma catatonia, uma congestão, um derramamento. A bem dizer, a presença é somente um nome para aquilo que é constantemente esquecido, forcluído, ameaçado, pelos enredos subjetivos da linguagem, pelas ‘sínteses digitais’ da *tecnicência*, pelo estresse que domina nossa vida moderna obsidiada pela ansiedade ‘de não perder tempo’. (GUALANDI, 2007, p. 148 – 149)

O ensaio nos permite, ao contrário do *devir* de Heráclito, banhar-nos duas vezes no mesmo rio; simultaneamente, duvidar de Demócrito, suspeitando de tudo que afirma a permanência e revela alguma presença. Interpela o primeiro por ater-se ao efêmero e ao mutável, dando-lhes a dignidade que Platão não lhes dera em sua filosofia; o

segundo, por revelar a não identidade do ser, transmutado em infindáveis possibilidades donde verdade e eterno são somente possibilidades de formas de sua realização. O ensaio pode lidar com este paradoxo por sua dimensão antisistemática, assimilando o conceito tal como surge e se metamorfoseia tornando-se inteligível por meio das relações engendradas.

Como fizera Kant, em seu texto *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento*, o ensaio nos permite engendrar uma retórica necessária ao jogo de construção do presente. Ele é arma eficaz contra a ortodoxia e a verdade permitindo aproximações, recortes, blindagens... quase heréticas, à luz da episteme cartesiana, mas desvelando o que a objetividade mantera invisível. Assim, o ensaio é crítico, enquanto revela a transitoriedade do real, propositivo, enquanto conduz a experiências intraduzíveis em conceitos.

Por isso a inquietação inicial com a formação enquanto experiência e espaço de gestação do novo e o esforço por revelar as pretensões da *Bildung*. Tal exercício revelou como os elementos formativos do projeto burguês adquiriram efeitos suficientes para dirigir o *modus operandi* da cultura e da civilização, no primeiro pela marcante determinação do conteúdo em detrimento da experiência singular, no segundo, pela auto-suficiência do modelo, signo da encarnação do próprio bem a ser difundido como condição *sine qua non* do humano no homem; adquirindo força de coerção e justificação próprias, a razão convertida em ciência.

Nesse espaço de ação do Logos não couberam, no centro, temas como a infância e a experiência. Sobre a infância, tudo estava dito; restava cultivar o homem emancipado, aprimorando seu intelecto e moral, e superar a pueril indeterminação do sujeito. Sobre a experiência, restava assimilar sua dimensão objetiva, precavendo a humanidade dos impropérios da experiência como conhecimento inferior, inconcluso,

incerto; para tanto, o conteúdo da experiência converte-se na anterioridade da própria experiência, mecanismo que converteu a possibilidade singular numa determinação homogeneizada, controlada, dada e universal, negando-lhe qualquer provisoriedade.

O romantismo de Rousseau não faz frente aos mecanismos de condução de si do *Aufklärung*, como demonstrado na análise da Enciclopédia. A sinceridade de coração, em Rousseau, é elemento indeterminado para garantir um caminho de formação, a incerteza obnubila o caminho teleologicamente determinado, é um tema menos, provisório, de segunda categoria. Com Larrosa (2004), apontamos que não há *logos* da experiência, nem mesmo uma linguagem que tome a experiência como objeto a ser comunicado.

Por isso o imperativo de resgatar a experiência como forma de pensar as formas de governo de si, não pelo que comunica, mas pelo que deixa de revelar:

Entonces, lo primeiro que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian e rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitude, la vida... (LARROSA, 2004, p. 23)

Tal como afirma Lyotard (1997), esta minha subjetividade que só pode ser acessada por quem eu quero, quando quero, onde quero... é ali onde minha inumanidade se revela, para onde fujo para encontrar-me. Se no mundo contemporâneo a experiência é reduzida a um produto, restringindo potenciais criativos daquele discurso geral de formação, Lyotard nos apresenta o potencial inumano de sermos tomados, surpreendidos, assombrados por um outro desconhecido que não se esgota à sistematização da racionalidade, convidando-nos a novos desejos, criando novas imagens, recuperando o sujeito enquanto identidade a ser construída. A consequência da *Bildung* moderna para o sujeito é fazê-lo esquecer tudo o que lhe escapa; “(...) a

angústia, o estado de um espírito assombrado por um hóspede familiar e desconhecido que o agita, fá-lo delirar mais também pensar – se pretendemos excluí-lo, se não lhe damos uma saída, agravamo-lo” (LYOTARD, 1997, p. 10).

Dentro do caminho adotado para a pesquisa, nas pegadas de Foucault, dirigimo-nos àqueles temas não tomados como centrais na tradição logocêntrica; fomos à periferia da razão para pensar o que a razão relegara, procurando soar os sentidos olvidados.

Anunciamos, no *Aufklärung* kantiano, a pretensão cosmopolita da razão burguesa. Aqui, o ideal de formação deve conduzir o homem à emancipação, àquela forma do ser já contida em seu projeto, um vir a ser tal e qual a razão alcançou pensar o homem. A menoridade é apresentada como o contrário do projeto civilizacional, a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento, a condução de si por outrem. Incide a culpa no próprio homem que não toma as rédeas de seu entendimento. Se, em Kant, o grito proposto é *Sapere aude*, no caminho adotado para pensar uma alternativa à atual crise formativa o grito é silenciado no entendimento a fim de que o uso da razão, público ou privado, ceda espaço à experiência como singularidade intraduzível no Logos e revele os seus próprios limites, contradições e insuficiências.

Adorno nos revelou como a análise de Kant antecipou intuitivamente o que posteriormente Hollywood realizou conscientemente; as imagens já são pré-censuradas por ocasião de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas. O modo como percebemos o juízo público se encontra confirmado antes mesmo de surgir.

Na compreensão adorniana da *Teoria Crítica*, a teoria estética se revela como uma forma de crítica. Na experiência dos sentimentos do belo e do sublime, de estremecimento e espanto, de dor e esperança, há o despertar de uma sensibilidade que

pressiona a razão a fim de que a barbárie não retorne; o pensamento exercita-se de modo mimético desvelando a não identidade entre o racional e o real. Desde Adorno, da sua proximidade entre filosofia e arte como práticas socioculturais tencionadas entre si, nos afastamos do belo em direção ao sublime. Do em si, culturalmente proposto como belo, a obra, fomos em direção ao sujeito da experiência e sua experiência do sublime como caminho formativo.

Tendo que as forças que compaginam o belo são, historicamente, as mesmas que determinam o valor do útil na sociedade de consumo notamos, entretanto, que o belo se adianta na capacidade de exprimir sensivelmente os antagonismos censurados ao nível do Logos. Assim, a indústria cultural coopta a arte determinando-lhe sua possibilidade e características, antecipando-se ao que deveria propor. A arte como fato, nega aos sujeitos aquela experiência determinante no caminho do governo de si: o encantamento com a não realidade e a mobilização para sua consumação; o sentimento já está dado, resta-nos senti-lo. A autonomia da arte e sua contribuição no caminho de formação estão na antítese que coloca à sociedade, sua eliminação encontra-se em sua conversão em mercadoria dotada de valor de troca, mas sem valor de uso, pois lhe é negada sua sublimidade, operação banida do ensino pela certeza:

(...) a criança é eminentemente humana, pois a sua aflição anuncia e promete os possíveis. O seu atraso inicial sobre a humanidade, que a torna refém da comunidade adulta, é igualmente o que manifesta a esta última a falta de humanidade de que sofre e o que a chama a ser mais humana. (LYOTARD, 1997, p. 11)

No projeto de converter a experiência estética numa experiência de compreensão de mundo, um *ethos*, precisamos pensar a relação entre a formação, a infância e o sublime, como tentativa de dialetizar a semiformação a que se converteu o projeto burguês. Não é política de Estado nem da Moral burguesa pensar o não ser, a

crítica como conteúdo da cultura. Por isso, ainda encontramos espaço para pensar a *Bildung*, a formação e auto-formação subjetivas, no presente, e, ao fazê-lo nos colocamos como defensores do potencial da experiência reflexiva em educação, bem como, daquela experiência reveladora do não-idêntico, advinda da afetação do pensamento e da sensibilidade por elementos não comunicáveis pelo Logos. Espaços de silêncio que permitem que o novo se revele, tal como a matéria tomada em maior parte pelo vácuo; tal como a música, preenchida por vazios entre as notas. Sem este espaço não haveria matéria, não haveria música, não haverá experiência formativa completa.

Observa-se como este tema antecede e prossegue à modernidade, escondido em formas menores, mas visível ao pesquisador atento. Neste ínterim, foi necessário adensar a reflexão atualizando-se com autores que tematizaram a singularidade de nosso presente, inicialmente chamado de pós-moderno.

Não estando mais no campo explícito do que podemos entender pela e na razão, tratar-se-ia de focalizar pelo e no pensamento aquilo que não poderia ser compartilhado, que encerra em cada um de nós um segredo intransmissível, uma singular experiência de sujeito. Com Lyotard, saímos do pensamento crítico adorniano, que parece compreender melhor a resistência como a principal herança do *Aufklärung* e a mágoa que lhe acompanha diante da queda da metafísica e da política, voltando-se para a arte não para acalmá-la, mas para testemunhá-la, recorrendo àquilo que está antes mesmo da modernidade, porém fora negado pela experiência do *ethos* burguês.

Na literatura, a revelação de tal proposta pôde ser encontrada no caminho de andanças de Dom Quixote de la Mancha e seu fiel escudeiro Sancho Pança. O primeiro, alheio às ditaduras do real, salta em vôo intrépido de descobertas e experiências novas; o saudosismo das aventuras de cavalaria contrasta com o processo criativo do moderno, que exige obediência ao dado; Sancho é figura deste homem e desta experiência, tão

próxima e tão distante do sujeito: próxima, pela observação mas distante, pela ausência de envolvimento com o novo, ao menos inicialmente. O processo criativo opera com Sancho um envolvimento consciente, há qualquer momento deseja retornar ao regaço de sua família. Sancho não se entrega ao *Pathos* incomunicável pelo Logos, mas racionaliza os objetivos de sua convivência com o mestre. O artista, como Quixote, tenciona as falsas reconciliações, conceito e sensibilidade não se esgotam na experiência.

Lyotard nos fez adotar uma nova forma de se aproximar da estética, aqui não a forma de abandono provocada pelos ideais da tradição logocêntrica. O caminho adotado não é o da abstração, sensata e lógica, mas de ruptura, silêncio e paixão. Loucura se seguimos a crítica ao modo de perceber o mundo do cavaleiro andante; sensatez, se adotamos a figura de Sancho como modelo contido e domesticado do interesse, sua mais que desejada ilha determina sua paciência com os atos de seu mestre. O resgate de uma sensibilidade criativa dignifica a experiência singular e define uma nova atitude, um novo *ethos*. Apontamos na sensatez onipresente do ensino um meio de limitar o devir do sujeito.

Apresentamos a agonia e o êxtase que emergem com o sentimento do sublime. Localizado além do que pode ser comunicado, inassimilável e absolutamente grande em Kant, adquire em Lyotard (1993) o horizonte da pequenez, da sem-forma; provoca uma crise na linguagem acadêmica, pois aponta a importância do que não pode ser dito nem ser comunicado:

O sentimento contraditório que é o sublime atém-se exclusivamente à satisfação exultante, que a idéia de absoluto proporciona, e que só o pensamento raciocinante, a razão, pode representar este objeto irrepresentável, este que é propriamente uma idéia. Esse prazer é o componente atrativo da emoção (ou do abalo) sublime. A repulsa que apreende o pensamento e o impede de prosseguir a contemplação desse objeto provém de sua impotência em representá-lo através de uma síntese imaginativa. (LYOTARD, 1993, p. 211)

Esta atitude, na experiência, é impulso da aparição, do efêmero, é possibilidade artística e poética de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando aparecer algo que ainda não existe. A possibilidade de verdade no âmbito da estética seria superior à própria reflexão filosófica, justamente pela afinidade e sintonia da estética com a singularidade da experiência no sujeito; é a atitude de viver a própria vida, de chamar autenticamente a experiência de minha, não cedendo à performance e ao espetáculo do ensino que transforma o estudante em platéia da encenação da vida.

O devir da semiformação generalizada ocultou a experiência, dissimulando-a sob a pobreza da identificação com seu tempo; já nada distinto do sujeito, um homem novo, mas sempre velho a seu tempo. Esta é também uma forma de barbárie, pois ao negar a experiência nega-se também a possibilidade de criação de si, a redenção do sujeito sem a experiência é propósito da semiformação. O gosto estético atrelado ao belo, exige, por sua universalidade, o senso comum (LYOTARD, 1993), sua natureza formal o limita ao objeto, enquanto o sublime pode ser originado apenas daquilo que e colocado além de cada coisa, gerado por uma crise do simbólico, provocado por aquilo que não pode ser dito, que não pode ser “em-formado”.

Por meio da linguagem, uma infinidade de possibilidades de experiência pode vir à luz; essa é a sua condição de invocar as relações entre o sujeito e o mundo, num exercício utópico de idealização do real. Mas também a linguagem está atrofiada, ela não é mais silêncio de partida para compreensão, ela é mudez frente àquilo que não esteja dado de antemão; não se pode interromper certa ordem do pensamento e das coisas. O sujeito subjuga o objeto, pretensamente senhor do existente, olvidando-se o quanto de objeto há no sujeito.

Pensar a experiência formativa no presente do ensino exige resgatar o espaço de silenciamento significativo da linguagem e do ensino. O silêncio é a fonte de onde emanam novos sentidos à palavra ditadora e à experiência dada antecipadamente. O silêncio vai ao encontro do que ainda não é, mas que não pode ser exaurido nas palavras, no logos. As muitas vozes emudecem os sentidos. Restam, no silêncio contemplativo, novas possibilidades de gênese de sentido. Já não uma idéia geral de esclarecimento sem o silêncio que possa significar a descoberta da alteridade do outro ou de mim mesmo. O *ethos* burguês, por meio de seu modo de produção, organizou, segundo seus critérios, a linguagem e o próprio pensamento.

Eis porque jogar o jogo das formas de governo de si e do mundo exige uma pitada de rebeldia; rebeldia contra o dado, o certo, o instituído. Mas já não basta a rebeldia crítica que aprisiona a vida de muitos, urge mais uma passo: libertar os sentidos, as significações, não a partir da palavra entoada como continuidade, mas nas brechas infintas do silêncio de onde emana o conteúdo da palavra que ecoa. Não há receitas, precisamos descobrir o caminho no e pelo caminho.

Como Aganbem, afirmamos que uma teoria da experiência, que desejasse verdadeiramente colocar de modo contundente a questão do próprio dado originário, deveria obrigatoriamente partir não do dado, mas da experiência ainda muda, mas não emudecida, ou seja, deveria necessariamente indagar se existe de fato uma experiência muda, de outra forma, se existe uma *in-fância* da experiência.

Este exercício, aprendido não no logos, mas no estar no mundo, pode reduzir a estranheza que o presente sente de seu próprio tempo. Como a babá que cuida da criança sem tê-la parido, sentimo-nos viventes num tempo em que desconhecemos o parto. Já não vale impor os valores de um *ethos* alheio a nós mesmos, toda proposta ética recai em verborragia discursiva insipiente, porque é construída na e pela palavra

dada, mais alinhada à ontologia platônica que à sofística, como exercício corajoso de produção de nós mesmos.

Apontamos, no ensino, os limites em sua experiência formativa. Assim, cursos convertem-se em instrumentos de treinamento para aplicação de métodos e receitas, sem problematizar o próprio ensino. Ademais, incorporam elementos oriundos do mercado adotando a *performance* como critério de qualidade. A objetividade da ciência relega as dimensões artísticas e estéticas da educação a instrumentos e objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior. Defendemos como postura política um modelo de ensino superior que não formalize a vida pela disciplina e frieza, mas permita incorporar elementos não racionais, ou pré-racionais, pelos quais as pessoas são afetadas; ressalvam-se as pretensas reconciliações, uma estética do belo que pacifica as tensões entre conceito e sensibilidade. O novo poderá emergir do assombro provocado pela experiência, revelador da transitoriedade do real, esta será a experiência do sublime, alternativa à racionalidade instrumental.

Nesse sentido, recuperamos o mistério que a infância institui para o homem; fomos à história inconclusa do presente onde podem ser solucionados os impasses. Assim, descobrimos como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra, é ponto de partida e de chegada. Por isso, a conclusão de que a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo cronológico, mas é, na sua essência, silêncio e descontinuidade. É a infância constante no homem que produz novos sentidos a partir da experiência, espaço que urge ser reconstruído no ensino, mais sujeito à cooptação do mercado e à semiformação. Neste ponto não se nega os elementos objetivos do ensino, planejamento, disciplinas... ressalva-se a necessidade de garantir também os elementos que desbordam esta objetividade; outras narrativas poderiam ser

implementadas para permitir tal experiência e o emergir do novo: não temer o imprevisto, oferecer narrativas poéticas, permitir e aproveitar acontecimentos cômicos; não exigir o consenso, abrir-se ao acaso... enfim, não apontamos receituário, apontamos no sentimento do sublime em educação a garantia de que elementos indeterminados, inumanos, façam emergir comprometimento com o tempo presente.

A lealdade ao conceito de formação na atualidade estaria em lidar com o informe e com o processo contínuo de desaprender para lhe dar uma forma a si mesmo, enquanto que ao conceito de emancipação estaria em fazer continuamente esse exercício de pensar-se e cuidar-se para, ao se emancipar, poder ter experiência para pensar e cuidar da emancipação do outro, resgatando o eixo da formação superior; é essa atitude que apresentamos como tensão à semiformação generalizada.

Tal qual Morey (2007), recorrendo a Nietzsche em oposição a Kant:

“(...)lo que cuenta es el proceso antes que el (incierto) resultado; (...) y un proceso que se nos presenta como *experimental*, en el sentido fuerte del término, y efecto de una pasión, la más potente de todas; (...) que no tiene mas finalidad que la negación de todo termino: ir mas lejos (...) y (...) desde el cual, todo precipitado doctrinal que brinde cobijo o morada debe ser entendido como mero resultado de las usuras del viaje o de la fatiga del viajero (...) De este modo enuncia Nitzsche su replica al modelo arquitectónico kantiano, contraponiéndole um modelo nómada o transeunte – um modelo que es crítica de toda voluntad arquitectónica y de la experiencia misma a partir de la cual piensa la *carne sedentária*. El paseo, en lo que tiene de modelo de poética de la experiencia, encuentra aqui su última matriz épica y nos muestra, de rechazo, em que dirección apunta el filo de su agresividad. (MOREY, 2007, p.346)

Como o infante, o homem seduzido pela experiência do presente, redescobre a si e ao mundo, confronta-se com sua subjetividade e exercita a poiésis. Este seria o mecanismo de auto-governo capaz de propagar a resistência ao presente, não apenas pela transmissão da palavra que comunica o dado e nos prende no labirinto da linguagem, mas pela criação de sentido nem sempre traduzível em palavras, mas identifica uma atitude do homem frente a seu tempo, um tender para. Tal exercício

exige a humildade da razão em perceber que há sentidos que lhe escapam, que ela não pode descrever nem comunicar, por isso mesmo a entrada teórica nietzscheana como contraponto à tradição.

Trilhando o método do *paseante* de Morey (2007), apontamos a necessidade de uma nova política da experiência, não mais intencionada por um projeto arquitetônico; tomar a experiência como sempre nova para o homem; não superficial mas chocante. O turista quer apenas fotos que provem sua condição de viajante, o *paseante* deseja encontrar-se com a singularidade de cada paisagem, obra, construção... a abertura a cada encontro produz não apenas novas fotos, mas um sujeito que não teme o novo encontro e “nos libera de todo proyecto” (MOREY, 2007, p. 347).

Assim, educação, além de ciência, é arte, que anuncia mistérios e revela enigmas. Ensino como arte deve garantir a experiência dos mais intensos elementos de sublimidade, enunciadores da humanidade no homem. Tal como Adorno (2000), somamos à crítica uma concepção de formação, já não universalista, como exigência ‘ao não ser governado desse modo’.

Com Lyotard, apontamos como o “pós-moderno” torna-se uma expressão da crise do próprio pensamento e da formação por ele instituída. Restar-nos-ia buscar um novo estatuto que encaminhe o discurso formativo, já não logocêntrico, mas poético e estético, fiel à condição melancólica de nosso tempo e atento aos limites de nossa linguagem: aquele que não fizer por conta própria seu caminho de peregrinação, jamais terá a experiência das dimensões do caminho, por mais que outros lhe contem e mostrem suas fotos da viagem.

CONCLUSÃO

Reconhecendo os limites da *Bildung*, depois de reconstruir o caminho de cristalização do conceito pelo método genealógico, recorreremos aos frankfurtianos, especialmente Adorno, para realizar a crítica àquela proposta de educação emancipadora estabelecida por esta tradição; ideal de *Bildung* que cooperou na concretização do sujeito fragmentado, semiformado. Se “na época de Homero, a humanidade oferecia-se, em espetáculo aos deuses do Olimpo: agora ela faz de si mesma seu próprio espetáculo. Tornou-se estranha a si mesma, a fim de conseguir viver sua própria destruição” (BENJAMIM, 1980, p 28).

Realizamos o percurso de transmutação da *Bildung* – formação – na *Halbbildung* – semi-formação – também no ensino formal, ainda que não de modo exclusivo, pois a *Bildung* vai além do ambiente de formação escolar, assim como a *Halbbildung*. Tomamos de diversos autores conceitos que nos permitissem pensar e propor o modo como gostaríamos de ser governados. Em se tratando da *Bildung*, não parece viável pensá-la no presente, se não resgatando nela o que há de inconcluso, aberto à experimentação, incerto e misterioso; resgate que vale a pena quando tomamos a formação e a vida como faces de um mesmo prisma.

Apontamos o impulso da aparição, do efêmero, que a arte carrega como a possibilidade de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando experimentar algo que ainda não é conhecido pela razão ou que a desborde. A possibilidade de verdade, no âmbito da estética, seria superior à própria reflexão filosófica, justamente pela afinidade da estética com a aparição e o ser.

Assim, recuperando Nietzsche e o seu dionisíaco como ponto nevralgico e trágico que limita a pretensão da ciência em apontar o conteúdo da própria vida, nos

impulsionamos à compreensão do mundo pela arte, sua vivência pelo impulso dionisíaco. Não estando mais no campo explícito do que podemos entender pela e na razão, tratar-se-ia de focalizar pelo e no pensamento aquilo que não poderia ser compartilhado, que encerra em cada um de nós um segredo intransmissível, uma singular experiência de sujeito, um mistério, uma experiência sublime.

Tendo percorrido longo caminho, podemos apontar a dificuldade em se encontrar uma definição formal que explique, ou determine, o sublime. Talvez não deveríamos tentar imputar-lhe um sentido único, uma descrição coesa do sentimento sublime. Em “Lições sobre a Analítica do Sublime”, pudemos ver que Jean-François Lyotard (1993), ao fazer uma ‘releitura’ da obra de Immanuel Kant, “Analítica do Sublime”, dá algumas pistas na tentativa de compreender o sentimento do sublime. Compreender sem procurar precisas apreensões, sem simplificações nem reducionismos.

Tomando sua analítica como o meio para despertar “o sentimento do espírito”, entendemos não ser a natureza sua principal causa, mas a grandeza ou a pequenez que em muito excede o pensamento, não podendo ser apreendida de uma só vez, “de um só golpe”. Uma presença inapreensível; um sentimento que rejeita o absolutamente em si; um desbordamento; um distanciamento que nos permitiria a angústia e a inquietação.

Procuramos demonstrar como o caminho de formação (*Bildung*) distanciou-se do belo, mais ainda do sublime. O belo e o sublime podem ter a mesma raiz, mas são distintos em suas representações. O sentimento do sublime é contraditório, indeterminado por formas, por objetos, limitações. O belo pode ser expresso em palavras, compreensível, apreensível. A beleza pode estar na forma do objeto, na obra de arte do artista, na paisagem, na capacidade de julgar, no seu exercício mais elementar – este é o juízo estético, o sentimento do belo.

Assim, conforme a Analítica de Lyotard, o gosto, associado ao sentido de belo, exige, em sua essência, a característica de universalidade, de senso comum. Defendemos a idéia de que pensar a formação na contemporaneidade exige tomar a experiência singular como novo imperativo: já não o imperativo categórico universal kantiano da razão, capaz de encontrar em cada sujeito o princípio que rege e direciona a escolha, mas o imperativo da experiência singular que encontra no convívio com a angústia e a incerteza critérios que propiciam a fruição, um maior acesso à dúvida que gera reflexão e, portanto, o sublime.

Encontramos nesse novo *Ethos* formativo, sempre singularizante, uma atitude combativa frente à indústria cultural e à semi formação que adentram os espaços formais de ensino, adaptando os mesmos aos interesses do mercado por consumidores ávidos pelo novo, sempre comum a todos, e trabalhadores destituídos de vontade maior que a de garantir seu próprio emprego.

Tal como Kant fizera a razão gritar: *Sapere, aude!* Tomamos o grito da sensibilidade necessário para se pensar as formas como queremos conduzir-nos, ou, nas pegadas de Foucault, como não queremos ser governados. *Saber, silencie!* Não aceitamos ser governados sem participarmos, não apenas como eruditos, mas como sujeitos, do emergir das formas como seremos conduzidos. Queremos ser conduzidos também pela angústia e pelo silêncio. *Experiência, grite!*

Aqui, precisamos resgatar a infância, e o fizemos, com Agamben, não como algo que se possa ser buscado antes e livremente da linguagem. O homem jamais se encontra separado da linguagem e não o vemos no ato de inventá-la, pois por mais que tentemos construir o passado, nunca se chega a um início cronológico dessa linguagem. Afirmamos uma teoria da experiência desejosa de colocar de modo radical o problema

do próprio dado originário, obrigatoriamente partindo da experiência muda, uma *infância* da experiência, relacionada à linguagem.

Adotamos a infância não como uma etapa cronológica da vida, ao contrário, é a condição do homem, este não se constrói num tempo linear, isto é, essa construção é processo histórico, pois é algo de onde ele desde sempre se encontra na ação de cair na linguagem e na palavra, descobrindo o vazio que a engendra. Por isso é que não tomamos a história como o progresso contínuo da humanidade rumo a um *Telos*, aos moldes kantianos, mas, de modo dialético, a assumimos como intervalo e descontinuidade. O grito adorniano para que Auzchwitz não se repita ecoa na formação de uma experiência estética como crítica; numa temporalidade dividida entre o hoje e a eternidade, nem fora da história nem dentro dela, mas além do humano. Pensar a *Bildung* implica reconciliar-se com o passado que pode emergir de modo traumático e colocar-se na escuta do que permanece impensado.

Só assim faremos frente à transmissão do conhecimento na era ‘pós-moderna’, facilitada pelos mecanismos tecnológicos que propiciam a criação e transmissão nos dias atuais de dados de forma virtual e instantânea, sem necessidade mais de nenhuma preparação ou cultivo do espírito para prover a veiculação e o recebimento das informações, portanto, sem necessidade de ensinadores de conteúdos. O modelo formal de ensino passa a ser algo obsoleto nesse contexto, e é por isso que a crítica desconstrutiva ao conceito de formação, efetuada ao longo de nosso trabalho, enquadrrou o discurso da formação na categoria de metarrelato, ou seja, como uma instância metafísica que ficou pairando além das contingências da cultura.

Propusemo-nos, neste trabalho, colocar-nos em escuta para ensaiar uma possível alternativa à *Bildung* convertida em *halbbildung*. Pensar a formação nos dias atuais exige percebê-la como arte e, portanto, portadora de grande desafio estético, qual seja:

perturbar as formas que regem a estética do belo com a intenção de aproximar o que de outra forma não poderia ser experimentado, pois sua presença não poderia ser representada por preceder à forma – tomamos o sublime como essa alternativa.

Formar-se no toque, no tato,

O não dito,

O dito;

É

Silêncio.

Esbarra na alma.

Não se esgota no tempo: sublime.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, s.d.

_____. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, s.d.

_____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Teoria da semiformação*. In. Educação e Sociedade, ano XVII, nº 56, dezembro/ 1996.

_____. *Conceito de Iluminismo*. São Paulo: Nova Cultura, 1999. Coleção ‘Os Pensadores’.

_____. *Infância e História*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BAUDRILLARD, J. *A sociedade do consumo*. Lisboa: Edições 70, 1981.

BENJAMIN, W et alii. *Textos escolhidos*. Trad. José Lino et alii. São Paulo: Abril Cultura, 1980. Coleção ‘Os Pensadores’.

BOLLE, W. *A idéia de formação na modernidade*. In.: GHIRALDELLI JR, P. (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez e Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

BOTO, C. *A escola do homem novo*. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. Pp. (15 – 69).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de Outubro de 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

BRASIL. Decreto Federal n. 2280 de 1997. Regulamenta a educação profissional.

CHAUÍ, M. *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador*. In. BRANDÃO, C. R. (org) *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: Revista Brasileira de Educação, n. 24, Rio de Janeiro, Set – Dez, 2003.

CUBIDES CIPAGAUPA, H. *Foucault y el sujeto político: ética del cuidado de si*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidade central – IESCO, 2006.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann; apresentação e revisão de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. Vol. 1.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *O que é crítica? (Crítica e Aufklärung)* In: Cadernos da FFC: Foucault: História e destinos de um pensamento. Marília: Unesp Marília Publicações, v. 9, n. 1, 2000.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2000 a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GHIRALDELLI, P. (org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: CORTEZ, 1996.

GIDDENS, G. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GUALANDI, A. *Lyotard*. São Paulo: Estação liberdade, 2007.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Parte 1. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2001. 6ª ed.

HERMANN, N. *Ética, estética e alteridade*. In: In.TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (org.) *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

HOBBSBAWM, E. *A era dos extremos*. O breve século XX (1914 – 1991). 2 ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Artur Mourão. Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1964. 179p.

KANT, I. *Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

KANT, I. *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?* In.: KANT. I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1986.

LARROSA, J. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. In.: BARBOSA, R.L.L. (org). *Trajetória e perspectiva da formação de educadores*. São Paulo: Editora da Unes, 2004. Pp. 19 – 34.

LASTORIA, L. A. C. N. *Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T. W. Adorno e M. Horkheimer*. In.: Revista Educação e Sociedade, nº 76, outubro de 2001.

LIMA VAZ, H. C. *Escritos de Filosofia II. Ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1994.

LYOTARD, J. *O pós-modernos explicado às crianças: correspondências 1982 – 1985*. 2 ed. Lisboa: publicações dom Quixote, 1993.

_____. *A condição pós-moderna*. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

_____. *Lições sobre a analítica do sublime*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *O inumano: considerações sobre o tempo*. 2 ed. Lisboa: Editora Estampa, 1997.

MARRACH, S. (Org.) *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume, 1997.

MOREY, M. *Pequenas doutrinas de la soledad*. Madrid: Sexto Piso, 2007.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra*. São Paulo: Hemus, 2002.

_____. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Escritos sobre Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Puc; São Paulo: Loyola, 2004.

PAGNI, P. A. *O filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância: considerações a partir de Adorno e Lyotard*. In.: Childhood & Philosophy, Montclair (USA); Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 205.

_____. *Possibilidades da educação para a emancipação no presente: considerações a partir de Foucault e Adorno*. In.: Revista Sul Americana de Filosofia, número 5, Novembro de 2005. Disponível em www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/index.php?Url=textos/artigos_pedropagni.html. Acessado em: 30/05/2006a.

_____. *A. Infância, experiência formativa e filosofia*. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (org.) *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006b.

_____. *Da polêmica sobre a pós-modernidade aos 'desafios' Lyotardianos à Filosofia da Educação*. In.: Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da Usp, vol. 2, número 3, Setembro/Dezembro de 2006c.

PENTEADO, H. D. (org.). *Pedagogia da comunicação, teorias e práticas*. São Paulo: CORTEZ, 2000.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Sérgio Lilliet. São Paulo: Difel, 1979.

SCHWEPPENHÄUSER, G. *A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno*. In.: Revista Educação e sociedade, nº 83, agosto de 2003.

SILVA JR, J. R. (org). *O pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil*. Campinas: Alínea, 2007.

SOFOCLES; ESQUILO. *Rei Édipo, Antígona, Prometeu Acorrentado*. Tragédias Gregas. Trad. J. B. Mello e Souza. 16 ed. São Paulo: Ediouro, 1982.

TORRES FILHO, R. R. *Ensaio de filosofia ilustrada*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

WEBER, M. *Ciência e política. Duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1968.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)