

Formação de Profissionais da Educação



EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO CULTURAL E PLURALIDADE DE PERSPECTIVAS, ENTRE OUTROS (EN)CANTOS DAS SEREIAS

MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE*

AMARILDO LUIZ TREVISAN**

O conceito de *Bildung* (...) é, sem dúvida alguma, a idéia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX. (...) O conceito de *Bildung* torna evidente a profunda transformação espiritual que fez do século de Goethe ainda um nosso contemporâneo, ao passo que o do Barroco nos soa hoje como antiguidade histórica. Nessa época, os conceitos e termos decisivos com os quais ainda hoje operamos adquirem seu significado. (Gadamer, 1996, p. 37-38)

RESUMO: O trabalho discute a relação unidade-pluralidade a partir da proposta formativa, considerando o contexto de crise da educação. A partir dos novos contornos da razão, adquiridos com a virada linguística, a pesquisa norteia-se pela pergunta: Ainda é possível manter o discurso da formação (*Bildung*) no contexto de pluralidade das perspectivas contemporâneas que perpassam a educação? Com a destranscendentalização da razão, os fins pedagógicos relacionam-se diretamente com a forma de compreender o conhecimento e o sujeito na educação. A crise do conceito de formação, e seus reflexos no ambiente pedagógico, permite entender o próprio projeto da formação como plural. Dessa maneira, retira-se o conceito de *Bildung* do aprisionamento ao mastro da embarcação que conduz à universalidade totalitária, para compreendê-lo, também, no exercício das múltiplas possibilidades emergentes dos (en)cantos das sereias.

Palavras-chave: Formação (*Bildung*). Educação. Unidade. Pluralidade.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: maianeho@yahoo.com.br

** Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. E-mail: amarildolui@terra.com.br

EDUCATION, CULTURAL FORMATION AND PLURALITY OF PERSPECTIVES,
AMONG OTHER SIRENS' (EN)CHANT(MENT)S

ABSTRACT: Considering the crisis context of education, this paper discusses the unity-plurality relationship based on the training proposal. Taking into account the new contours of reason, acquired through linguistic shift, it is guided by the question: can we still maintain the formation (*Bildung*) discourse within the context of plurality of the contemporary perspectives permeating education? In fact, the detranscendentalization of reason directly related pedagogical ends to the way knowledge and subject are understood in education. The crisis of the concept of formation and its impacts on the pedagogical environment allow us to comprehend the very subject of formation as plural. We can thus untie the *Bildung* concept from the mast of the ship conducting to totalitarian universality and understand it in the exercise of the multiple emerging from sirens' (en)chant(ment)s.

Key words: Formation (*Bildung*). Education. Unity. Plurality.

Considerações iniciais

A o mesmo tempo em que as tecnologias mudaram nossa maneira de compreender os contextos e os relacionamentos, na sociedade atual os grandes relatos encontram-se em descrédito. No campo educacional, os reflexos dessas mudanças são sentidos na medida em que a função da escola e a sua credibilidade para arbitrar o conhecimento se complexificam. Por um lado, a escola representa o espaço para o desenvolvimento da razão subjetiva. Por outro, na contemporaneidade, ela tem recebido cada vez mais tarefas que antes eram desempenhadas pela família ou pela sociedade como um todo, ou nem tinham razão de ser, como a educação para o consumo, a educação para a leitura midiática etc. O visível descompasso entre as demandas sociais, as linguagens contemporâneas e as práticas pedagógicas institucionalizadas fazem com que as recorrentes propostas educacionais não sejam mais sentidas como objetivos reais.

A tentativa de vislumbrar caminhos para sair do que chamamos, atualmente, de crise na educação passa pela eleição de metas alcançáveis no momento presente. Os apontamentos que fazemos neste trabalho delineiam a discussão sobre os dilemas vividos na educação a partir

de sua proposta formativa, erigida concomitante com a própria invenção da escola, uma criação tipicamente moderna.¹ A empresa educativa orienta-se por objetivos respaldados em um paradigma centrado na autonomia do indivíduo, cujas relações estabelecidas com a cultura têm como fim o crescimento individual e social.

Ora, sabemos que as expectativas da formação humana alcançaram a sua mais alta expressão na noção de *Paideia* grega, tornando a atingir o topo de seu significado na modernidade com a assunção do conceito de *Bildung* (formação cultural). Esta última constituiu-se na utopia pedagógica do Iluminismo e entender em que sentido este modelo formativo pode ainda contribuir hoje é uma tarefa que exige um agir terapêutico,² não com a finalidade cartesiana de depurar os conceitos para dominá-los e conformá-los à vontade humana, mas para estabelecer um *telos* mínimo de regulação para a educação. Ao pensar a relação pedagógica queremos propor, então, uma reflexão que aponte suas aporias e forneça elementos para a compreensão da referida situação de mal-estar da educação.

De posse destas considerações, podemos configurar o problema da pesquisa nos perguntando se ainda tem validade o discurso da formação cultural (*Bildung*) no contexto de pluralidade das perspectivas contemporâneas que perpassam a educação. Neste contexto, elegemos discutir as contribuições que o ideal da formação cultural pode propor à educação na contemporaneidade, especialmente no que se refere às propostas emancipatórias, críticas, criativas e transformadoras da sociedade – narrativas estas bastante frequentes nos projetos político-pedagógicos e nos discursos dos educadores.

Propomos, então, uma hermenêutica de termos caros à filosofia e, neste trabalho, à Escola de Frankfurt, principalmente no pensamento de Adorno e Horkheimer – como o conceito de *Bildung* – vislumbrado na sua definição polissêmica, conforme interpretado por Berman, e a partir da ideia de que há uma unidade na pluralidade, segundo Habermas.

As articulações realizadas entre pluralidade e unidade têm, como perspectiva de pesquisa, o processo de formação num cenário caracterizado por Habermas (2002) de pós-metafísico. Os apontamentos em direção à pluralidade visam justamente promover articulações entre a tradição pedagógica e as novas tarefas da educação, de modo a não tomar as relações simbólicas como factuais. Isso seria possível de ser

atingido numa compreensão hermenêutica, desde que fosse permitido analisar o passado sem eliminar as contingências presentes. Na educação, estas pontes dão-se no debate público, quando a proposta formativa pode ser transformada em prática pedagógica; uma ação em que o compromisso coletivo traduz-se pelo entendimento de seu significado e pelo empenho em manter a veracidade do projeto norteador. Cremos que, por esse caminho, é possível delinear uma tentativa de atualização da ideia de formação cultural, tendo em vista as articulações entre unidade e pluralidade no paradigma da linguagem.

De volta aos (en)cantos das sereias

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

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

prazeres da existência. Já Ulisses, engessado e também sem poder ceder aos impulsos lúdicos, representa o senhor de terras, aprisionado, antes de qualquer coisa, ao aumento de seu poderio “burguês”. Assim, a crítica ao Esclarecimento traçada por Adorno e Horkheimer revela que novamente o homem recai no mito, pois, à medida que ele progride no campo tecnológico e científico, perde seu potencial libertário e retorna ao estado de servidão do controle externo.

Na contemporaneidade, podemos não só aproximar a atitude de Ulisses diante dos apelos exteriores à dimensão instrumental – expandida ao extremo pelo sistema mercantil –, mas realizar a crítica à unilateralidade mantida nas novas configurações. As descrenças nos grandes relatos – que privilegiaram o universal, o atemporal, em detrimento do particular, do mutável e do casual – abriram caminho para a destrancendentalização da subjetividade.³ Diante da complexidade ou da pluralidade, ter a efemeridade da autoconsciência trágica – admitindo que é impossível buscar a transcendência dessa realidade – como elemento referencial do sujeito e norteador de uma proposta formativa significa manter o abismo entre homem e natureza, tradição e inovação, individualidade e coletividade?

Acreditamos, por hipótese, que as sereias, para além de representarem o elemento mortal – aquele que desvia a razão do caminho emancipatório – nos alertam sobre as muitas possibilidades de produção de significados. Seus corpos⁴ colocam em dúvida a recomendação cartesiana de que, para entendermos o todo, basta dividi-lo em partes cada vez menos complexas. Na educação, o empenho em manter firmes os limites estabelecidos pela ciência é posto à prova logo que os sujeitos se deparam com as manifestações cotidianas. Neste cenário, nem tudo o que é observável pode ser compreendido racionalmente; de outro modo, nem todo o conhecimento racional é observável; ainda, os fenômenos naturais ou sociais não obedecem a uma ordem linear.

A distância entre as sereias e Ulisses – mantida consciente por este para sua preservação – delinea hodiernamente as discussões entre pluralidade e unidade, assumindo agora uma nuance muito mais elitista/conservadora do que vital. Fenômenos como a emergência das reivindicações das diferenças e o crescente desenvolvimento tecnológico, com os apelos do virtual em substituição ao real, fazem com que o plano da consciência se defronte com os limites do mundo da vida,⁵ permitindo a caracterização de uma nova forma de compreender o conhecimento: o

paradigma da linguagem. Assim, conforme Habermas (2002, p. 16) articula, “a guinada linguística colocou o filosofar sobre uma base metodológica mais segura e o libertou das aporias das teorias da consciência”.

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

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

Afastamento do caráter apaziguador da formação

A crítica que a educação faz à expansão dos domínios mercantis é, muitas vezes, incipiente frente à fragmentação da razão. Ela acredita também, por vezes, que a simples atitude de abarcar ou repelir as manifestações da indústria cultural⁶ pode dar conta de uma formação esclarecida. É claro que a educação, entre as demandas por emancipação e pelo domínio de conhecimentos úteis, não pode fechar os olhos

às inovações culturais, assim como não pode contemplá-las em sua totalidade. Promover a formação cultural do homem é uma tarefa que não se reduz a reproduzir os instrumentos e argumentos do mundo do espetáculo, mas passa pela sua discussão, possibilitando a visão de outros enfoques. Igualmente é problemático defender a atitude da educação de ainda ter como perspectiva uma formação cultural nos moldes do Iluminismo, dado que apenas reforça a polarização entre cultura erudita/clássica e cultura popular/contemporânea. Assumindo esta perspectiva excludente, também o lugar por excelência da formação se perde no tempo, não conseguindo incorporar as manifestações imanentes ao seu devir. É importante, assim, evitar que o conceito de *Bildung* seja entendido de forma unívoca. Ao utilizá-lo simplesmente para explicitar o contemporâneo, numa relação vertical entre ideal filosófico clássico e configurações atuais, recaímos nos abismos do diagnóstico de crise do conceito de formação. De outro modo, ao conhecer o caráter elitista da categoria *Bildung*, não cabe definir também uma atitude de rechaço a suas contribuições, fazendo, desse modo, uma interpretação fragmentada das novas configurações. Contudo, de que forma então escapar da burocratização e rotinização dos procedimentos educativos, se as demandas sociais são cada vez mais no sentido da utilidade?

Se “a irrevogável queda da metafísica” esmagou também o modelo de formação, conforme assevera Adorno (1996, p. 398), para que possamos tratar da ideia de *Bildung* sugerimos traduzi-la em bases pós-metafísicas. Nesta virada, o espírito transcendente – fundamento daquela formação – já não recebe qualquer cuidado, deixando entrever os (des)encontros e pontos cegos das leituras totalizantes. Estes elementos são também enriquecedores do processo educativo, participando na formação humana e na reorganização da cultura. Erigir sentido a partir da situação de fragmentação do sujeito, e contribuir desse modo para um processo de autonomia na educação, relaciona-se menos à construção de novas narrativas em favor da unidade e mais à significação do fazer cultural em sua pluralidade.

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

A virada linguística ocorrida na filosofia forneceu, então, meios conceituais para compreender a individualidade, problema insolúvel em termos metafísicos e que agora é discutido junto à própria crítica à filosofia da consciência. Sob o viés da linguagem, o conhecimento está intimamente relacionado com sua justificação racional, desviando-se, assim, da busca pela exatidão da representação. O sujeito capaz de fala e ação tanto é dependente como autônomo em um mundo aberto e estruturado linguisticamente, mas que se nutre de sentidos gramaticalmente pré-moldados, sempre validados ou rejeitados na prática do entendimento de uma comunidade de linguagem. Neste processo circular, afirma Habermas (2002), o sujeito transcendental não deixa qualquer vestígio.

Ao refletir sobre as concepções da filosofia da subjetividade, marcada por um modelo cognitivista de sujeito-objeto, Habermas estrutura uma teoria da comunicação sem fazer uma inversão completa no projeto moderno. Na tentativa de reintegrar as dimensões prático-moral e estético-expressiva à razão, tornada progressivamente cognitivo-instrumental pelo desenvolvimento da ciência e do modo capitalista de produção, o filósofo acena com o conceito de uma razão incorporada no agir comunicativo. Ao mesmo tempo em que ele não desacredita as conquistas e o conteúdo normativo moderno (emancipação, criticidade, verdade, justiça, por exemplo), remete-nos não mais para uma racionalidade forte ou unitária, mas para uma razão situada, em que a unidade é a perspectiva de chegada e não uma condição dada de antemão. O equilíbrio entre modernização e historicização dá-se por uma racionalidade fraca, “que levanta sua voz através de pretensões de validade que são, ao mesmo tempo, contextuais e transcendentais” (ibid., p. 175). Isso por que:

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

Com a virada da filosofia em favor da linguagem, é imprescindível que as discussões em torno da formação (*Bildung*) configurem-se para além de uma análise derrotista ou ingênua. Uma discussão polarizada

entre conceitos como, por exemplo, cultura/culturas, contexto/significados ou histórias de vida/história mundial, enquanto fixados inequivocamente, em nada ajudaria a dissolver as questões pragmáticas que se impõem. Nesta armadilha cairão aqueles que, não abrindo mão de toda a história da humanidade, saem em defesa da unidade e outros que, sabendo das mutilações causadas por uma racionalidade unidimensional, exaltam os momentos heterogêneos. Dessa forma, também “o contextualismo radical se nutre de uma metafísica negativa, que gira sem cessar em torno daquilo mesmo que o idealismo metafísico sempre visara sob o nome de incondicionado, sem jamais atingi-lo” (Habermas, 2002, p. 152).

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

Na tentativa de atualizar a proposta formativa, o elo entre *episteme* e *doxa*, subjetividade e intersubjetividade, particularidade e universalidade, identidade e alteridade precisa ser encontrado. Acreditamos que o afastamento do caráter apaziguador da formação cultural, admitindo a pluralidade como constitutiva deste processo, seja uma possibilidade significativa para o homem compreender sua trajetória. Esta quebra com o espírito absoluto aproxima as manifestações sociais das significações que lhe são dadas pela ação linguística. Encontrar a medida entre atribuir um caráter unitário aos fenômenos cotidianos, sem isolar-se em teorizações ou elitismos culturais, é expressão do sentido pleno de *Bildung*, contida já na origem do conceito.

Bildung sob o viés linguístico: a polissemia do conceito

Em seu caráter polissêmico, o linguista francês Antoine Berman, no artigo “*Bildung* et *Bildungsroman*”, identifica cinco usos do conceito de *Bildung*: enquanto *trabalho*, *viagem*, *tradução*, *viagem à Antiguidade* e como *prática filológica*. Vamos nos apropriar dessa discussão a partir da interpretação de Rosana Suarez, esboçada em *Notas sobre o conceito de*

Bildung (formação cultural). Como trabalho, *Bildung* é formação prática, isto é, formação de si pela formação das coisas. É assim que ela aparece em Hegel e em Goethe:

No famoso capítulo da *Fenomenologia do espírito* de Hegel, a dialética do Senhor e do Escravo, a consciência escrava se liberta por um processo de formação: à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma a si mesma. Já na obra de Goethe, *Os anos de viagem de Wilhelm Meister*, sequência de *Os anos de aprendizado*, o protagonista inscreve-se no círculo concreto dos deveres e tarefas, se esforça nos limites de uma atividade determinada – é levado a descobrir-se em meio aos diversos encargos e provas da vida material e social. Este círculo concreto é, por um lado, limitador. Por outro, em uma contrapartida dialética, essa autoresponsabilização tem efeito universalizante: uma vez “apropriada”, a ocupação não é mais limite para o indivíduo. (Suarez, 2005, p. 194)

Em outro sentido, a formação (*Bildung*) de Wilhelm Meister pode ser entendida como processo, como viagem em que o homem entra em contato com a alteridade. Nesse *tour* formativo, o viajante vivencia a experiência do que não é – pelo menos aparentemente – para, ao final, se reencontrar em si mesmo. Na *Odisséia*, ao encontrar-se com Polifermo, Ulisses rende-se às condições do monstro para ludibriá-lo. Diz ao ciclope – de um olho só, que se alimenta de carne humana – chamar-se *Oudeis* (ninguém), palavra homófona a Ulisses (*Odisseu*). Contudo, já na embarcação, para retomar a identidade, Ulisses grita seu verdadeiro nome a Polifermo e quase é atingido por uma pedra arremessada pelo gigante.

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

Esta procura no estrangeiro dá-se pela mediação de figuras-modelo, como, por exemplo, os companheiros que Wilhelm Meister encontra ao longo de sua jornada. A Alemanha do século XVIII constituiu-se, justamente, a partir do modelo ou arquétipo (*Urbild*) da antiguidade grega. Diante da completude da cultura grega, o projeto moderno mostra-se fragmentado e o retorno ao antigo configura-se – principalmente no

classicismo alemão – numa oportunidade formativa de alcançar uma cultura equivalente.

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

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

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

Ora, por ser a educação um processo humano, contínuo, social e individual (concomitantemente), nosso estudo pode pensá-la de maneira adiante dos discursos polarizados entre as dualidades contingente-permanente, subjetividade-intersubjetividade, teoria-prática. Dessa

forma, a necessidade de manter uma perspectiva unitária não pode anular o sujeito ou perdê-lo no pluralismo da diferença. A centralidade da linguagem coloca-nos diante de uma constatação indubitável: se as produções culturais e históricas do homem perfazem-se pela via da linguagem, qualquer investimento para a compreensão destes fenômenos deve começar numa reforma do próprio âmbito linguístico e não na esfera da consciência.

Sendo assim, a partir da ideia de Habermas, que há uma unidade na pluralidade, e de Berman, da polissemia de *Bildung*, podemos propor uma possível saída para os dilemas que alimentam o ambiente de crise da educação, no momento de colapso de suas metas formativas. As pesquisas sobre as histórias de vida dos professores podem então espelhar-se nos romances de formação (*Bildungsroman*) ou *Bildung* como viagem, cuja trajetória do homem perfaz um romance de saída e reencontro consigo mesmo. As propostas educativas que enfatizam a transformação social – entendendo que a categoria trabalho é o fundamento das mudanças no modo de produção econômica – podem ainda buscar forças na interpretação de *Bildung* como trabalho, em que a formação do mundo objetivo funde-se com a formação do próprio homem. Já as pesquisas que relacionam problemáticas contemporâneas e os modos de organização dos povos antigos podem perceber, na ideia de *Bildung* como viagem à antiguidade, uma possibilidade de avanço compreensivo. De igual modo, a busca de soluções e o espelhamento sugerido pela disseminação das literaturas estrangeiras podem ser compreendidos na versão de *Bildung* como tradução. E as tentativas de agregar visões de outros campos da cultura, relacionando seus arcabouços conceituais, podem refletir a partir do conceito de *Bildung* como prática filológica.

Creemos que, com esses exemplos, são apresentados alguns pontos mínimos de apoio, de onde se torna possível estabelecer condições que permitam as diferentes propostas pedagógicas dialogarem entre si para aprimorar as suas prerrogativas de atuação. Caso contrário, continuaremos sem critério para estabelecer um acordo que permita à educação caminhar para alguma direção factível, invalidando, desse modo, a clássica ideia de que ela acontece quando o indivíduo sai de um ponto de menor significado compreensivo para outro decisivamente mais aperfeiçoado.

Sabemos também que estas diferentes linhas de pesquisa podem suscitar críticas e, por vezes, alimentar equívocos. Assim, a ideia de entender *Bildung* em sua pluralidade não significa compreendê-la como uma justificativa para todo e qualquer discurso. Antes, chamamos a atenção sobre a falsa necessidade de termos que abandonar sua proposta para nos aproximar das manifestações contemporâneas.

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

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

no mundo da vida. Caso isso não ocorra, pode se perpetuar indefinidamente o ambiente de descrença, deixando a educação e suas diferentes propostas sem condições mínimas de estabelecer pontos de intersecção dialógicos e irradiação de valores sobre as suas práticas.

Considerações finais

Recuperamos aqui a alegoria do canto das sereias para lembrar, como dizia Kafka (2007), que “é possível que alguém tenha escapado do canto das sereias; mas de seu silêncio, certamente jamais”. Este trabalho procurou problematizar a íntima relação da educação com os pressupostos metafísicos que, por conta desse entrelaçamento, cerrou seus ouvidos para o canto enigmático das sereias. Tendo a astúcia de Ulisses frente às sereias, como modelo formativo, entendemos que a mera negação das múltiplas interpretações sobre o mundo da vida fragiliza a autoridade pedagógica, advinda justamente de sua capacidade em lidar com o plural, com o contingente. Se negasse as sereias, Ulisses teria seu fim nas águas por onde precisava passar; por pouco discutir as questões contemporâneas, a educação distancia-se cada vez mais de sua proposta emancipatória, perdendo-se no instrumental construído por ela mesma. Ao visar um sujeito formador do mundo, a proposta formativa da educação preserva forte ligação com o pensamento transcendental. Nela, a cultura, a história e o saber científico são tomados por uma razão formalizada, capaz de organizar o mundo por procedimentos instrumentais.

Nossa crítica tenta mostrar que, mantendo a todo custo o discurso de uma formação ideal, a educação pouco reflete sobre a crise do conceito de *Bildung* – diagnosticada pelos frankfurtianos –, desenvolvendo ínfimas ações no sentido de uma contra-educação. Desse modo, também o debate sobre o delineamento de outra racionalidade, capaz de norrear a formação humana, fica prejudicado, uma vez que a educação acredita na suficiência das práticas desenvolvidas para alcançar os fins propostos nos projetos político-pedagógicos.

Argumentamos que a destrancendentalização dos fins pedagógicos passa justamente pela forma de compreender o conhecimento e o sujeito na educação. Talvez os conflitos hoje sentidos na educação possam ser dissolvidos aos poucos, à medida que a tarefa de aculturação da escola seja transformada em uma entidade organizadora das

percepções, vivências e conhecimentos construídos nos diferentes espaços de participação dos sujeitos. Nesse sentido, com uma razão situada no agir comunicativo, quanto mais narrativas sobre as manifestações mundanas, tanto maior a contradição e a diferença. Assim, o contrário também se estabelece, pois quanto mais abstrato o acordo da comunidade interativa, tanto mais variados os dissensos, sendo também a unidade condição e garantia para a multiplicidade de propostas.

Nesta articulação, a diversidade subsidia o jogo das relações entre sujeito e sociedade, identidade e alteridade, homem e natureza. Portanto, o pensamento pós-metafísico aponta a possibilidade de tratarmos tanto o fundamento unitário do conceito de *Bildung*, quanto as contingências da contemporaneidade. A prática comunicativa permite aos sujeitos manterem o horizonte da unidade, ao mesmo tempo em que reconhecem a diferença do interlocutor como pressuposto irrevogável. Longe do estreitamento logocêntrico da razão, que tomou *Bildung* como um projeto exclusivamente de mão única, a racionalidade comunicativa conserva o acesso ao não-idêntico, pois não tem um enfoque objetivador, mas formador de vontades. Os processos de formação, fortalecidos pela polissemia do conceito, têm como condição primeira o contato com o múltiplo, com o estranho, constituindo-se numa viagem formativa de experiências com a alteridade e a construção da própria identidade.

A partir das considerações da ideia de *Bildung*, imersa na tensão entre unidade e pluralidade, é possível tratar dos diferentes discursos que perpassam a educação sem recair no “vale-tudo” do relativismo ou no absoluto totalizante. Com a centralidade da linguagem a razão ganha novos contornos, constituindo também uma nova sensibilidade para regular as discussões sobre o múltiplo, sem expulsar a unidade do horizonte da discussão filosófica. Percebe-se que a reivindicação por um fundamento último cai em aporia, ao tratar manifestações diversas com argumentos homogeneizantes da metafísica, tornando a própria crítica inócua. No paradigma pós-metafísico, a razão é situada nas ações do mundo da vida, guardando a dimensão universal como possibilidade e não como forma *a priori* incontestável.

O reconhecimento do agir no mundo, a percepção de que muitas noções tidas como verdadeiras são instituídas através da linguagem, é o primeiro e importante passo para darmos a entender que a instância cultural perpassa todos os outros campos do social – o político, o

econômico, o educativo, o jurídico. Situamo-nos numa virada linguística, em que a formação dá-se em um plano intersubjetivo, no qual tanto as ações quanto a realidade, em grande parte, ganham sentido pela mediação das percepções e interpretações humanas.

A perspectiva filosófica hermenêutica que apresentamos nesta pesquisa, diferente de catalogar ou classificar os objetivos intrínsecos às narrativas educacionais, configura-se como uma reflexão terapêutica dos discursos recorrentes na educação. Consideramos que tal análise não seja condição suficiente para emergir da crise de sentido em que as práticas pedagógicas se encontram, mas é condição necessária. A partir desta clareza, seja do significado, seja da complexa rede que as metas educativas exigem para sua realização, é possível aos educadores estabelecer uma relação mais íntima entre os objetivos propostos inicialmente e a atividade pedagógica com os educandos. Certamente, este movimento prescinde do silêncio para mover-se pelo (en)canto educativo das sereias.

Recebido em outubro de 2007 e aprovado em junho de 2008.

Notas

1. Já havia unidades educativas na Idade Média, porém esta função exclusiva de educar os jovens surge somente com as novas necessidades sociais de inserção e reprodução social. Nóvoa (1991) expõe algumas influências para a institucionalização da escola: *a burguesia instaura uma nova relação com o trabalho* (ele enobrece o homem), “desinibindo” o desejo de acumulação reprimido pela ética tradicional; *modelo de homem civilizado* (distanciado do modelo “natural” de criança), que cuida do corpo, da higiene; *desenvolvimento da nova concepção de infância* (a criança precisa ser protegida); *uma sociedade disciplinada*, que controla, mede e corrige os indivíduos, colocando-os em seus lugares (doentes, delinquentes e crianças tinham lugares próprios).
2. Por ser fiel à dimensão linguística, para Habermas é preciso retirar a sobrecarga do ato de fala de seus estrangulamentos. Seu diagnóstico é o de que a cultura se tornou ossificada ou reificada em fórmulas fixas e rígidas, porque perdeu contato com o mundo da vida, com o espírito de época e com as transformações ocorridas. É nesse sentido que os discursos reificados se transformaram em ideologia ou falsa consciência, a qual, segundo Freitag e Rouanet (1980, p. 21), acaba atuando em dois sentidos básicos na esfera pública: de um lado, acobertada nas visões religiosas, metafísicas e epistemológicas de mundo, acaba suprimindo do horizonte de discussão pública “temas e problemas” que a afrontam e, de outro, impedindo a abertura de canais de comunicação para os “discursos práticos”, que poderiam reorientar a ação no sentido da correção dos desvios patológicos da comunicação. Ainda de acordo com o diagnóstico de Freitag e Rouanet: “É assim que Habermas concebe a terapia como a tentativa de ressimbolizar esses conteúdos banidos, reintegrando-os na linguagem pública. E é também à base do modelo psicanalítico que concebe o papel da teoria crítica, como instrumento de elucidação

pedagógica: ela deve propor interpretações que levem os sujeitos, imersos na falsa consciência, a reconhecer-se em tais construções, por processos autônomos de auto-reflexão, assim como o analista propõe interpretações que, se verdadeiras, são apropriadas autonomamente pelo paciente, que com isso reconstrói fragmentos de sua autobiografia. A crítica da ideologia é uma espécie de “discurso terapêutico” (idem, *ibid.*, p. 21-22).

3. As tentativas da filosofia em garantir referências universais podem ser entendidas como fé filosófica e iluminação da existência (Jaspers), como mito complementador das ciências (Kolakowski), como pensamento místico do ser (Heidegger), como tratamento terapêutico da linguagem (Wittgenstein), como atividade desconstrutiva (Derrida) ou como dialética negativa (Adorno) (Habermas, 2002). Já os argumentos que contrapõem a finitude do espírito ao pensamento totalizador e auto-referente das grandes narrativas podem ser encontrados em Feuerbach (a subjetividade inserida numa natureza interior e sua confrontação com a natureza exterior), em Marx (o espírito enraizado na produção material e incorporado na totalidade das condições sociais), em Kierkegaard (a faticidade da própria existência e a interioridade do radical quer-ser-eu-mesmo *versus* a quimérica razão histórica) (idem, *ibid.*, p. 49).
4. Existem várias versões para o mito das sereias, monstros marinhos, filhas de Aquelos e da musa Caliope. Na *Odisséia*, elas são retratadas como seres metade mulher e metade pássaro. Segundo essa versão, as sereias pediram aos deuses asas para que pudessem procurar sua ama Perséfone, raptada por Hades, o deus dos infernos. Outra versão conta que Afrodite, enciumada com a beleza de suas concorrentes, transformou-as em sereias, mulheres da cintura para cima e peixes da cintura para baixo, não podendo, assim, usufruírem dos prazeres do corpo.
5. Para Habermas (2002, p. 96), o mundo da vida é composto pelos modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas da personalidade, “como se fossem condensações e sedimentações dos processos de *entendimento*, da *coordenação da ação* e da *socialização*”, constituindo o pano de fundo que subsidia o domínio de situações nas quais o sujeito age comunicativamente.
6. A expressão “indústria cultural” é cunhada por Adorno para enfatizar o caráter forjado do movimento das massas em direção ao consumo, diferente, assim, da “cultura de massas” ou “cultura popular”, cujos comportamentos são tecidos pela própria população. A necessidade dos consumidores não é fonte de inspiração para a produção da indústria, mas sim o alvo para manobrar e adaptar às mercadorias produzidas.

Referências

ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FREITAG, B.; ROUANET, S.P. (Org.). *Habermas*. São Paulo: Ática, 1980.

GADAMER, H.-G. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 6. ed. Salamanca: Sígueme, 1996.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

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

KAFKA, F. *Das Schweigen der Sirenen* [O silêncio das sereias]. Trad. Sérgio Tellaroli. Disponível em: <<http://www.lumiarte.com/luardeoutono/kafka/kafka.html>>. Acesso em: 6 abr. 2007.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.