



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Brasil

Flickinger, Hans-Georg

Herança e futuro do conceito de formação (Bildung)

Educação & Sociedade, vol. 32, núm. 114, enero-marzo, 2011, pp. 151-167

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319091010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# HERANÇA E FUTURO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO (*BILDUNG*)

HANS-GEORG FLICKINGER\*

*RESUMO:* A pedagogia contemporânea questiona a relevância contínua dos ideais iluministas. Falta, porém, a este debate o recurso ao processo da secularização e sua influência forte na articulação desses ideais. O ensaio quer preencher essa lacuna. Ora, as tendências à onipotência, ao domínio do saber, ou ao recalcado das imperfeições pessoais são expressões de um “complexo de Deus” (H.-E. Richter, 1979), o qual intimida o homem moderno a ocupar o lugar do Deus considerado morto. Denunciando essas pistas, o autor pleiteia em favor de que se reconsidera o significado das diretrizes iluministas na educação, destacando a importância pedagógica de uma nova cultura de conflito, de uma postura autorreflexiva dos envolvidos à base de irritações produtivas, e de uma ética do reconhecimento.

*Palavras-chave:* Formação. Educação contemporânea. Iluminismo. Experiência. Diálogo.

## HERITAGE AND FUTURE OF THE CONCEPT OF TRAINING (*BILDUNG*)

*ABSTRACT:* The contemporary educational theory is discussing the relevance of the ideals of enlightenment. Yet, this debate makes no reference to the secularization process and its strong influence on the articulation of such ideals. This text tries to fill this gap. The tendencies towards omnipotence, the mastering of knowledge, or the suppression of personal imperfections are expressions of a “God complex” (H.-E. Richter, 1979) that seems to summon modern men to take the place of a God considered as dead. Following these tracks, the author pleads for a reconsideration of the significance of the central ideals of Enlightenment in the educational area. He emphasizes the pedagogical importance of a new conflict culture, of a self-reflexive stance based on productive irritations of the involved partners and of an ethic of recognition.

*Key words:* Training. Contemporary education. Enlightenment. Experience. Dialogue.

## HÉRITAGE ET FUTUR DU CONCEPT DE FORMATION (*BILDUNG*)

*RÉSUMÉ :* La pédagogie contemporaine remet en cause l'importance continue des idéaux des Lumières. Cependant, ce débat ne fait nulle allusion au processus

---

\* Doutor em Filosofia e professor da Universidade de Kassel (Alemanha) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: ojs-sobottka@pucrs.br

de sécularisation, une lacune que ce texte vient combler. Les tendances à l'omnipotence, à la maîtrise du savoir ou à la répression des imperfections personnelles sont des expressions d'un "Complexe de Dieu" (H.-E. Richter, 1979) qui semblent sommer l'homme à occuper la place d'un Dieu tenu pour mort. A partir de ces pistes, l'auteur plaide en faveur d'une reconsideration de la signification des directives des Lumières dans l'éducation et il souligne l'importance pédagogique d'une nouvelle culture du conflit, d'une posture autoréflexive des personnes impliquées sur les bases d'irritations productives et d'une éthique de la reconnaissance.

*Mots-clés:* Formation. Éducation contemporaine. Lumières. Expérience. Dialogue.

**E**m busca de um referencial teórico, capaz de servir como modelo ideal para o processo educativo, a pedagogia remete frequentemente à tradição grega da “Paidéia”. Tratado como se fosse um ideal sacrossanto, este conceito continua despertando grande interesse, por diversas razões. Dentre estas, destaca-se a orientação da educação pelo bem comum em detrimento dos interesses individuais, cabendo ao educador levar o educando a uma postura virtuosa, expressa no ideal da “areté”. Destaca-se também o processo de aprendizagem, representado, antes de tudo, pela Odisséia e pela figura de Sócrates. A Odisséia tem a ousadia de projetar, em um mundo desconhecido e cheio de riscos, a condição necessária para o que hoje se chama experiência.<sup>1</sup> Ela é considerada o caminho por excelência da aprendizagem e deveria resultar no encontro do homem consigo mesmo. A figura de Sócrates, por sua vez, defende o diálogo como meio da descoberta de um saber que não se dá pela doutrinação unilateral, mas pela maiêutica; ou seja, pelo apoio dado ao educando na busca de um saber apenas oculto nele mesmo. Um saber sempre provisório, acompanhado pela descoberta do quanto de fato não sabemos.

A realidade político-social da polis grega, dentro da qual a Paidéia assumiu para a pedagogia a função de fio condutor, não é mais a nossa. A sociedade moderna baseia-se em outros pilares. Nela não há só uma pequena camada social capaz de participar nas decisões políticas da comunidade, tal como na polis. Muito pelo contrário, hoje, todos os membros da sociedade podem reivindicar o direito de participação política, independentemente de seu status social ou material. A atribuição de direitos subjetivos a todos resulta do reconhecimento jurídico-legal da autonomia e autenticidade do indivíduo. Ainda que o Estado liberal do direito denuncie as limitações políticas, vividas na sociedade grega, suas diretrizes novas não impedem que o recurso à antiga “Paidéia” contribua na identificação de questões substanciais, às quais também a pedagogia contemporânea tem de dar respostas. Dentre elas, quero destacar a base ético-moral do processo educativo, ou o papel da “phronesis” como saber legitimado pela experiência, e o diálogo como disposição de ouvir o outro e viver na linguagem. Tais questões continuam a ser itens centrais na pauta da pedagogia, já que a perda contínua de um consenso básico, no que diz respeito aos princípios norteadores do

processo educativo, vem ampliando as incertezas neste campo. Voltarei a esses aspectos após marcar a origem e a problemática do ambiente atual da educação, delineando assim o fio condutor de meus raciocínios. Em um primeiro passo, me aterei às heranças da educação contemporânea, para discutir, em um segundo momento, a necessidade de se reconsiderar o significado das diretrizes iluministas. Retomarei por fim as questões colocadas pela tradição pedagógica grega.

## A herança da secularização

Não surpreende que hoje, no campo da pedagogia, se intensifique a discussão acerca da validade contínua dos ideais iluministas.<sup>2</sup> Então, se quisermos nos certificar da dinâmica dos conceitos-chave da pedagogia moderna, a primeira expectativa é de que nos detenhamos nas experiências históricas que lhes subjazem. E já que a pedagogia moderna se alimenta do espírito iluminista, nada mais oportuno do que lembrar justamente os pilares principais dessa tradição. Por mais natural que nos apareça este alinhamento, ele não é suficiente, de modo que procurarei mostrar a necessidade de levar em conta a contaminação da tradição iluminista pela herança que lhe foi deixada – ainda que de maneira apenas implícita – pelo processo histórico anterior, conhecido como “secularização”. Minha tese é de que, se não levarmos a sério as raízes da pedagogia moderna no processo de secularização, os impasses do Iluminismo não se desvendarão. E a segunda é de que a pedagogia contemporânea continua sofrendo com a herança da secularização a ela trazida no bojo das ideias iluministas.

Estou convicto de que, se tomasse consciência desta sua herança, a pedagogia seria capaz de corrigir os efeitos problemáticos da mesma. Este não é por certo o lugar adequado para tematizar o processo de secularização na sua íntegra, sobretudo porque não há unanimidade quanto ao período histórico que ele abarca. Não existe tampouco consenso quanto à abrangência de seus efeitos. Existem autores que falam da secularização como fase de transição bem delimitada. Ela compreenderia, sobretudo, os séculos XIV, XV e XVI. Outros acreditam que até hoje esse processo não tenha chegado ao seu fim. Discute-se também até que ponto a secularização deveria ser interpretada como experiência que permeia praticamente todas as áreas sociais e políticas da vida moderna e aí deixa seus traços.<sup>3</sup> Sejam quais forem as divergências, não há como negar o fato de que a secularização lança raízes na contínua perda da convicibilidade histórica do domínio dos dogmas teológicos. Tanto as descobertas científicas – as ideias da *mathesis universalis*, da construção racional ou da perspectiva central –, quanto a conquista da autolegitimação do poder político como resultado do conflito de investidura nasceram da luta pelo reconhecimento do poder da Igreja; uma luta finalmente perdida. Favoreceu-se assim o surgimento de uma força

nova, disposta a impor suas diretrizes aos processos de conhecimento e sociabilidade. A razão humana, como referencial último do saber e do agir, assumiu o lugar desta nova força, oferecendo-se como solo aparentemente firme à implantação da visão moderna do mundo. A razão humana atribuiu a si mesma não apenas a tarefa de decidir sobre as condições do conhecimento objetivo, como assumiu também a responsabilidade pela construção dos ambientes social, cultural e político, de modo que o campo da educação não escapou dessas diretrizes iluministas. Muito pelo contrário, ele tornou-se uma das áreas de maior destaque na implementação dessas ideias novas.

A um primeiro olhar, a fé irrestrita na razão humana precisa ser vista como ganho enorme e grande progresso cultural. Em vez de depender de uma instância transcendente e, por isso, fora de seu alcance – tal como se deu sob a égide da Igreja cristã medieval –, o homem apostou agora no seu próprio poder racional. Uma vez desfeito o domínio das doutrinas teológicas, baseadas na ideia de um Deus supostamente onipotente, onipresente e onisciente, o vácuo assim criado viu-se preenchido pela razão humana como referencial único e último. A partir daí, a conquista da autonomia e da liberdade passou a ser vista como finalidade absoluta da existência humana, sendo que a educação recebeu um papel essencial neste processo. A formação do indivíduo nessa direção passou a ser sua finalidade primordial.

O que de fato aconteceu naquela fase de transição não se reduz a essa perspectiva aparentemente linear. O processo experimentado revelou-se como algo bem mais complexo. Para apontar ao seu núcleo principal e misterioso, quero tomar a experiência da criança na fase da descoberta de sua individualidade e autenticidade, na tentativa de uma experiência análoga. Sirvo-me dela para caracterizar a reação aos desafios que levaram as pessoas e a sociedade a modificarem seu autoentendimento e sua autoestima na fase de emersão do Iluminismo.

Acompanhemos a criança! No momento em que esta começa a descobrir e investigar seu ambiente, encontra-se numa situação ambivalente e até mesmo paradoxal. Forçada a afastar-se do espaço de proteção, dentro do qual vem gozando a segurança e a tutela dos adultos, sua curiosidade intrínseca a empurra para um mundo desconhecido, cheio de riscos e de experiências imprevisíveis. A criança vê-se jogada num espaço tenso entre proteção, conquistas e derrotas. Ao primeiro olhar, as expectativas parecem inconciliáveis. Porém, somente juntas elas condicionam a possível ampliação do espaço de vida a ser experimentado. Fato este que exige também certa cautela por parte dos adultos quanto ao modo suficientemente equilibrado do manejo dessa situação. Ao sair, pois, do espaço protegido e seguro para enfrentar o mundo, a criança não apenas conquista o mundo, como também se expõe à experiência do fracasso e de sua própria impotência. Ela depara com sua própria falta de habilidade e de conhecimento para vencer sozinha os desafios. Sua

reação a tais situações muitas vezes surpreende. Em vez de limitar ou até reprimir seu espírito desbravador, ela busca impor sua vontade a qualquer preço, ultrapassando naturalmente sua capacidade objetiva.

O que nos interessa nesse exemplo é a reação comportamental da criança à situação aí descrita, pois ela revela a tendência de compensar sua fraqueza e impotência diante do inesperado, insistindo na sua capacidade de dominar o ambiente. Para não se deixar intimidar pela experiência de suas próprias limitações, ela finge ser autônoma, buscando comprovar sua soberania tanto para os adultos, quanto para si mesma. Ao insistir, porém, neste seu suposto poder, ela sente-se simultaneamente onipotente e desamparada. Ora, para manejar esta sua insegurança, precisaria efetivamente da ajuda cautelosa dos adultos. Uma ajuda que nada mais é do que o ingresso no processo educativo.

Em seu livro *O complexo de Deus*, Horst-Eberhard Richter, psiquiatra alemão, caracteriza perfeitamente o processo ora descrito. Sua análise, com o subtítulo “história da ilusão da onipotência humana”, resulta na seguinte afirmação: “A impotência aniquiladora só pode ser afastada pela onipotência e o absoluto saber supercompensatórios” (Richter, 1979, p. 27). Essa afirmação, legitimada pela observação do comportamento de crianças ao longo do processo de construção de sua personalidade, marca um ponto nevrálgico. Pois igual à criança que, ao querer conquistar sua autonomia, experimenta sua real dependência no momento em que sai de sua rede de proteção, o homem do mundo secularizado, tendo perdido a rede protetora da religião construída pelo Deus-pai, vê-se jogado num mundo perigoso e imprevisível. Suprimida a tutela de uma instância transcendente que determine seu rumo, cabe a ele mesmo, de repente, assumir a tarefa de tornar o mundo uma criação sua, isto é, de determiná-lo como projeto seu. Agora no lugar do Deus-pai, cabe ao homem a função de instância criadora, atribuindo a si mesmo as qualidades divinas de um ser onipotente, onipresente e onisciente. Autonomia e liberdade, os grandes objetivos a serem alcançados segundo a visão iluminista, revelam desse modo um fundo surpreendente. Na verdade, tais objetivos brotam forçadamente a partir de uma exigência de legitimação que cria também, por sua vez, uma ampla responsabilidade, no que diz respeito aos efeitos da própria atuação. É uma experiência, portanto, também paradoxal. Autonomia e liberdade remetem a um fundo de necessidade herdada que pode transformar-se em um pesadelo. Esta herança é irrecusável. Ela inscreve-se no homem moderno. A única atitude que lhe resta, enquanto a desconhece, é reprimi-la. Seu manejo passa a ser uma questão decisiva para resolver a tensão que o atravessa.

Tal como o comportamento da criança perante o paradoxo ora descrito, observam-se no homem moderno dois modos complementares de reação entre si. Por um lado, podemos fazer da experiência da própria fraqueza um tabu, querendo

escondê-la; por outro, insistimos num gesto dominador compensatório que, tornado habitual, se consolida na postura narcísica. Os dois lados se condicionam mutuamente. Ora, na moderna cultura ocidental, a destematização das fraquezas individuais é comum na tentativa de garantir a autoimagem como um ser todo-poderoso. Tal atitude torna-se mesmo uma expectativa social. Seu exemplo talvez mais radical e eloquente encontra-se no tratamento social dado à experiência da morte. Sem dúvida, a morte representa a revelação mais extrema das limitações de nosso ser no mundo. Ela denuncia como farsa a ingênua autoatribuição de onipotência e eternidade ao indivíduo. Por isso, sua experiência vê-se excluída da e até mesmo tabuizada na vida cotidiana. Em vez de ser aceita naturalmente como parte do ciclo da vida, a morte é considerada um desastre. A vida para a morte é uma visão tida como não humana. Na tentativa de ocupar o lugar de Deus, o homem recusa o que lhe pertence essencialmente: sua limitação.

Embora menos radicais, as experiências do sofrimento físico ou psíquico, a doença ou a mera demonstração aberta de uma fraqueza também afetam a autoimagem narcísica do homem moderno. Devido a isso, a sociedade tem hoje tanta dificuldade de enfrentá-las. Dão prova disso a história do tratamento da loucura (Foucault, 1995) ou de grupos que sofrem exclusão social – idosos, deficientes físicos, desempregados ou homossexuais.

Com essas poucas indicações percebe-se o quanto repressivo é o ideal da onipotência humana, herança do processo de secularização. Assumindo o lugar de Deus, o homem vê-se forçado a evitar tudo o que poderia arranhar essa ilusão. E o preservar-se de agravos narcísicos transforma-se no objetivo primordial de seus esforços intelectuais e psíquicos. “Depois da supressão da proteção divina, a autoconsciência do Eu individual torna-se a garantia de uma sensação moderna de segurança”, escreve Richter (1979, p. 27); uma segurança, como vimos, traíçoeira, que exige o recalque das próprias fraquezas e insuficiências. Pergunta-se então como essa experiência se reflete nas teorias iluministas.

Não é possível aqui expor o desdobramento das ideias iluministas. Contento-me com a indicação do cerne dessa trajetória do Iluminismo filosófico no caso exemplar do Idealismo alemão, e com a exposição de alguns dos traços deixados por ele nos debates da pedagogia.

Em todos os representantes do Idealismo alemão, a questão eminentemente é a de como fundamentar a autonomia da razão sem impô-la na forma de golpe. Tal projeto – como sabemos – não se deixou realizar na sua íntegra. Foi Descartes que lançou o raciocínio básico do Idealismo ao pressupor, na verdade ingenuamente, um “espírito que faz uso de sua própria liberdade...” (Descartes, 1685). Procura-se, pois, em vão, em sua obra, a legitimação racional desse pressuposto. Seu mérito encontra-se, porém, na colocação clara do núcleo do problema em cuja solução o Idealismo

alemão se empenharia ao longo de todo um século. Kant o fez tentando salvar a autonomia da razão pela tese da necessária “autoprodutividade” ou “espontaneidade originária” do sujeito cognitivo, ou seja, lançando mão de um fundo pré-racional na própria razão.<sup>4</sup> Fichte fracassaria nas tentativas de modelar a estrutura autorreflexiva de uma atividade criadora absoluta do pensamento. Hegel o fez, por sua vez, remetendo ao mito de um espírito absoluto como agente da razão e da história universal. Schelling, afinal, após ter questionado a possibilidade de legitimar o Eu como o princípio por excelência da filosofia, chegou a elaborar uma filosofia da mitologia. Nenhum deles escapou, portanto, à armadilha que, em nome da reivindicada autonomia da razão, afeta qualquer teoria de autofundamentação da mesma. Pois todas essas tentativas remetem a um fundo racionalmente não legitimável, já que a razão não deve fazer uso dos meios providenciados por ela mesma, no sentido de garantir sua validade. Se o faz, vê abrir-se um abismo à sua base, o qual vem corroer a pretensão da própria onipotência. Trata-se de um abismo de legitimação, indicador do fracasso da razão em se por a si mesma como instância última do saber e do agir humanos.

Compensar a decepção quanto à precariedade do poder da razão humana tornou-se a seguir a tarefa prioritária, na qual os críticos do Idealismo alemão se empenhavam com certa malícia. Uma vez perdido o Deus-pai e experienciada a fragilidade da própria autonomia, restou ao homem apenas a alternativa que já apontamos na analogia com a criança: reconhecer o fracasso renunciando à imagem da onipotência do eu, ou autoendeusar-se e reivindicar, contra todas as evidências, o papel narcísico de criador e senhor do todo. É claro que a primeira perspectiva frustraria nele a autoilusão de ser dono de si e do mundo, ao passo que a segunda lhe permitiria desviar o olhar do abismo, sobre o qual se construiu a imagem da própria onipotência. Por ser muito mais atraente em termos de autoestima, é compreensível que ele favorecesse a segunda opção. Embora exigindo bem mais do homem do que lhe é possível alcançar, esta escolha na fuga ao constrangimento não surpreende: “Deus está morto; viva o super-homem” – eis a conclusão radical, considerada consequência implícita em tal postura, e festejada por Nietzsche. O super-homem não está disposto a aceitar ninguém superior a ele; nem um Deus, nem uma lei moral, nem a razão metafísica ou um espírito universal. Além disso, a saída nietzscheana oferece “certa fantasiada indenização pela perda de importância do indivíduo na época nascente da massificação, da burocratização, da utilização do homem como mercadoria” (Richter, 1979, p. 58).

Ao que tudo indica, a imagem forçada da onipotência da razão não abre para a autoconsciência do homem moderno apenas um abismo de legitimação; ela revela também um impasse referente ao manejo da mesma. A saber: ou se exige o seu obnubilamento, ou se há de encontrar caminhos para manejar abertamente as próprias limitações e fraquezas, abrindo mão da autoilusão quanto ao poder da razão. Ora,

o homem moderno não quer enfrentar a mentira narcísica em que se apoia. Mas tal comportamento cria a necessidade de uma afirmação incessante dessa automentira que o salva de afundar na depressão. Este, a meu ver, o maior risco em que o homem incorre com seu “complexo de Deus”, de que Richter fala e a que a visão iluminista está exposta. Trata-se de um impasse que bota o dedo na ferida herdada no processo de secularização, indicando que as ideias de autonomia e liberdade se alimentam desse fundo pré-racional narcisista. Enquanto não se der conta disso, a concepção iluminista do homem continuará presa a esta herança infeliz.

Defendo por isso a tese de que, para compreendermos o cerne de muitos problemas atuais da educação, teremos necessariamente de voltar-nos às suas raízes na tradição da secularização, de onde, estou certo, extrairemos respostas e soluções importantes.

### A reinterpretação dos objetivos da educação

Os debates acerca das diretrizes que orientam a educação contemporânea indicam certa ignorância no que diz respeito à herança do processo de secularização. Eles sustentam apenas um lado do ideal iluminista sem enxergar seu avesso. Falo, é claro, do ideal de autonomia do indivíduo, pressuposto de modo inquestionável, mesmo que sua legitimação racional já tivesse mostrado falhas muito sérias. O fato de o homem não conseguir preencher a lacuna, deixada por um Deus-pai onipotente, faz com que seu suposto domínio irrestrito assuma o caráter de mera ficção. E, ao continuar apostando tudo nesse ideal do “eu individual autônomo”, a pedagogia negligencia este fato. O que questiono aqui, portanto, é o papel prático desse ideal como diretriz orientadora no campo da educação.

Levar o educando à maioria é uma medida pedagógica consensual. Ela parece marcar a razão-de-ser das instituições educativas na sociedade moderna. No entanto, o modo de sua concretização não encontra unanimidade, já que suas interpretações jurídica, social ou política remetem a critérios bastante diversos (Flickinger, 2005). Mesmo assim, o núcleo comum e orientador de todos os esforços pedagógicos está na necessidade de oferecer ao educando as condições de sair do espaço de proteção familiar – no caso dos jovens –, ou de outra dependência social qualquer – no caso dos adultos –, com a finalidade de permitir-lhes o entrelaçamento amplo na cada vez mais complexa estrutura social da sociedade civil, conscientizando-os simultaneamente de sua liberdade social e política. Ora, a interpretação desse objetivo na pedagogia está comprometida com o significado a ele impresso pela perspectiva iluminista. Com isso e em consequência do que já foi exposto, a pedagogia corre sérios riscos de pleitear em favor de ideias envenenadas pelo modelo do homem senhor-de-si e disposto a impor-se ao mundo em sua prepotência. Com isso, ela cai na

armadilha denunciada antes como “herança da secularização”. Ser dono da verdade; tornar-se capaz de manejá-la ambiente social e natural; ou fazer valer suas próprias regras do jogo – eis algumas das diretrizes à base do entendimento unilateral da proposta de autossuficiência do indivíduo. Aí, não há espaço para fraquezas; menos ainda para o fracasso, pois qualquer demonstração de insuficiência pode colocar em xeque a maioridade como privilegiado objetivo pedagógico.

Na prática, a orientação pelo ideal da autonomia e perfeição domina a realidade cotidiana nas instituições educativas. A exclusividade com a qual esse ideal se impõe parece-me contribuir, em larga escala, para o surgimento de uma série de problemas que marcam o dia a dia da experiência educacional, entre outros: a introdução do espírito de concorrência entre alunos e entre professores; o uso de meios de violência como reação desamparada a uma fraqueza pessoal; a reivindicação do direito da última palavra como expressão do domínio situacional; ou a perda de espaços para o diálogo vivo, cuja substituição pelos meios tecnológicos faz cada vez mais prevalecer a força visual em detrimento do diálogo. Tais experiências não caracterizam apenas a situação dos educandos. Elas valem também para grande parte dos professores, cuja formação vem sofrendo até hoje os impactos das mesmas diretrizes unilaterais antes enumeradas. A expectativa de dominar as situações difíceis na sala de aula; a repressão das próprias fraquezas; o medo de não dispor de conhecimento suficiente para enfrentar o aluno, que faz com que o educador evite expor sua identidade intelectual em sala de aula; ou ainda a tendência de fugir a um saber supostamente objetivo, a fim de se desresponsabilizar pelos conteúdos – todas estas estratégias revelam posturas profissionais comprometidas com o respeito pelo ideal de onipotência e autonomia. É óbvio que sua implementação exige a repressão contínua das falhas e imperfeições pessoais. Resta-nos, portanto, perguntar acerca da possibilidade de evitar a armadilha narcísica. Em minha opinião, a saída passa por uma revisão da concepção iluminista, sem, no entanto, abandonar os objetivos finais nela contidos. Dito de outro modo, se a ideia de maioridade deve continuar sendo o objetivo primordial do processo educativo, ela precisará ser rearticulada, desvinculando-se da reivindicação daquela falsa onipotência e, com isso, da imagem do ser humano como senhor-de-si. Só assim a maioridade deixará de tornar-se obrigação e, no caso extremo, pesadelo. Tal rearticulação recuperaria, simultaneamente, o outro lado dos ideais iluministas, o que aponta para a processualidade que os constitui dentro dos charcos da experiência real, com suas perdas e ganhos. O significado desses ideais não deve ser visto, enfim, como determinado por um modelo racional que o fundamentaria de antemão. Pelo contrário, sua força está justamente em ter de ser elaborado sempre de novo, dependendo dos modos de convívio social. Dito em termos pedagógicos: uma das tarefas primordiais de qualquer projeto educacional está na abertura de vias que levem os educandos a sempre novas e mais complexas experiências concretas.

Numa outra oportunidade, desenhei a rearticulação do ideal de autonomia como fim a ser alcançado pelo processo de formação. Destacando seu significado social, opus-me à sua interpretação como mera característica pessoal (Flickinger, no prelo). O próprio Idealismo alemão já havia percebido a importância desta qualidade da autonomia. Foi, sobretudo, a filosofia de Hegel que trouxe esta base social à luz. Segundo ele, querer levar o indivíduo à maioria equivale à tarefa de ajudá-lo a se autoentender como ser social. A autonomia, segundo Hegel, resulta de uma aprendizagem social que passa pela figura do reconhecimento. Aprendizagem sem a qual os educandos permaneceria no estágio de seres egoístas, presos à ficção de sua onipotência e incapazes de aceitar sua própria inserção na rede social. Kant estava certo ao diferenciar o estágio inicial de arbitrariedade selvagem da criança em relação àquele da responsabilidade moral do adulto. Segundo ele, caberia à educação abrir para a criança o caminho de passagem do primeiro para o segundo nível de consciência e atuação. Só assim, os envolvidos não mais correriam atrás do fantasma de uma autossuficiência todo-poderosa. Teriam de construir sua própria autenticidade e individualidade por meio do reconhecimento pelos outros. A interdependência mútua entre autonomia e reconhecimento foi o que me levou a apostar no verdadeiro fundo social dos ideais iluministas.

A pedagogia não deve nem pode negligenciá-lo; muito pelo contrário, cabe a ela sensibilizar, quanto a isso, os parceiros do processo educacional. Para dar força a este argumento, faço outra consideração. A “arte de educar” – assim Kant qualifica o trabalho dos educadores – consiste na ajuda dada ao educando no sentido de aceitar sua responsabilidade perante o ambiente social. Chamando a educação de “arte”, Kant a diferencia de sua qualificação meramente técnica. Ela não se esgota na aplicação de uma ferramenta para alcançar um objetivo imposto de fora ao educando, senão cria algo não inteiramente premeditado ou previsível. Para que se compreenda seu significado positivo, vale lembrar o que a tradição grega entendeu como estando embutido no processo artístico. Naquela época, que não diferenciava ainda a arte da filosofia como áreas diferentes de articulação e expressão do saber, o artista – o poeta, o escultor, o arquiteto, entre outros – assumia a missão de expor uma verdade socialmente relevante ao explorar o potencial inherente ao material com o qual trabalhava. O escultor extraía somente uma das possíveis formas ideais da pedra; o poeta criava o mito do homem valente, apresentando-o como modelo da vida na polis; e o arquiteto trazia à luz – através da construção do templo – não apenas o lugar sagrado, mas também a figura do próprio Deus que o habitaria. De modo que a tradição grega tomava ao pé da letra a “exposição” artística dos conteúdos de verdade: expor significava mostrar para a polis o que nela estava oculto como potência do bem comum. A passagem da “*dynamis*” a “*énérgeia*” era tida como realização de um potencial ainda não efetuado.

Remeto a essa concepção grega da arte por ver nela uma concepção-modelo para todo o processo educativo, pois a arte de educar é idêntica à ajuda cautelosa do

educador que traz à luz o potencial intrínseco ao educando, tornando-o produtivo para o contexto social. Aliás, uma conotação que se inscrevia já na reivindicação articulada no século XIX por Humboldt, ao dizer que caberia à política educacional do Estado providenciar as condições mais amplas possíveis para que o educando pudesse ativar e fazer valer os potenciais nele inscritos.

Resumindo: a pedagogia deveria levar em consideração a caracterização social da ideia de autonomia para não cair na armadilha do ideal de onipotência, herdado do processo de secularização. Nisso consiste a reinterpretação dos objetivos da educação. Enquanto diretriz principal da pedagogia, a construção social da autonomia e da maioridade vem marcada pela conexão íntima com o reconhecimento intersubjetivo. Tendo defendida, em outra oportunidade, a tese de que “autonomia pressupõe reconhecimento e reconhecimento é impossível sem autonomia” (Flickinger, no prelo), não detalharei aqui a argumentação da qual me utilizei. Prefiro destacar ainda alguns traços do desenvolvimento contemporâneo do sistema de formação, na medida em que os mesmos se explicam a partir da herança do processo de secularização e de sua transmissão equivocada pelos ideais iluministas.

### O cenário atual – a luta dos herdeiros

A tentativa da fundamentação racional da ideia de autonomia corrói a naturalidade com a qual a pedagogia a trata como finalidade indiscutível do processo educacional, pois nela está embutida, como vimos, a legitimação da onipotência do ser humano (compensatória da perda da instância religiosa do Deus-pai). Em consequência disso, faz-se necessário traçar outro caminho de conquista da autonomia e da maioridade; um caminho não comprometido com a herança da dita morte de Deus, a qual, enquanto “complexo de Deus”, leva ou à postura de narciso, ou ao menosprezo social daquele que não quer ou não pode corresponder às normas de prepotência e perfeição, tal como inscritas na sociedade. Tampouco o processo de formação pode mais contar com a certeza de verdades últimas como solo firme do ensino. Não há como defender este solo diante da experiência de que o poder da razão se apoia em um fundo pré-racional ou, antes, existencial. Em suma, os princípios iluministas não se podem mais legitimar através da razão; menos ainda as diretrizes pedagógicas que recorrem a eles. Torna-se, portanto, necessário encontrar um modelo de formação capaz de manter a pretensão de verdade, mas sem dar a esta a qualidade de última palavra.

Com isso, vê-se invalidada também qualquer tentativa unilateral de definir os caminhos certos da formação, pois os objetivos do processo educacional, por não poderem mais obedecer apenas a critérios racionais, passam a depender de mais de uma fonte de legitimação. E é disso que o mais perfeito currículo não consegue

dar conta. Devido à precariedade de qualquer postura meramente técnica que corre o risco de negligenciar o caráter aberto do processo educativo, os envolvidos na educação deveriam estar dispostos a colocar sempre em xeque suas certezas e convicções. O processo de formação exige uma postura pessoal aberta, capaz de levar a sério todos os argumentos novos.

Os referidos itens remontam a questões já apontadas no contexto da “Pai-déia” grega: a experiência de um processo maiêutico; a inverdade de qualquer certeza apodíctica perante o fundo pré-racional do conhecimento; e a disposição de entregar-se ao risco de ver questionadas as próprias bases do conhecimento e do agir. De um modo mais ou menos explícito, a preocupação com essas questões parece-me permear toda história do conceito de formação. Ainda que às vezes disfarçadas, elas vêm acompanhando a reflexão pedagógica até hoje. Assim, por exemplo, Schleiermacher, Humboldt, Adorno ou Freire, representantes do pensamento pedagógico de diferentes épocas e correntes teóricas, só podem ser compreendidos a partir desses três enfoques. Os debates atuais na pedagogia também não fogem deles.

Para concluir, quero colocar algumas observações acerca da dinâmica da formação contemporânea, tendo em vista os argumentos ora desenvolvidos. No que se refere ao caráter maiêutico da práxis educativa, observa-se hoje uma negligência assustadora em vários aspectos, do que dá prova uma série de experiências que vai desde a orientação exclusivamente profissionalizante da formação até o excesso de regras burocráticas. Para exemplificar, refiro apenas um indicador típico. Trata-se da crescente perda do que se pode chamar de uma “cultura de conflito”, pois as normas de comportamento social, defendidas nas mais variadas áreas do cotidiano, veem-se apresentadas como se não houvesse chance alguma de serem contestadas, muito menos ignoradas. Elas impõem-se simplesmente como exigências inquestionáveis de comportamento. Quaisquer que sejam as diretrizes, sejam elas transportadas, por exemplo, pelas mídias, por ideais estéticos ou manifestas na avaliação niveladora da atuação profissional, é de seu cumprimento que depende tanto a valorização social quanto a autoestima das pessoas a elas expostas. A fundamentação de tais diretrizes é, no entanto, difusa; trata-se de uma normatividade estruturalmente ancorada no dia a dia da vida social, com pouca chance de identificação de seus autores ou de seus critérios de definição. Contudo, quem se recusa a reconhecer a validade dessas normas corre sempre o risco de ser menosprezado ou mesmo excluído socialmente. O homem “unidimensional”, do qual Marcuse fala nos anos de 1970, ou a crítica da cultura de massas, de Adorno, apontam nessa mesma direção. Ambos denunciavam na sociedade moderna a falta de disposição de repensar seus próprios pilares, os quais – eles o viram muito bem – se alinharam à racionalidade instrumental ou utilitarista, tornando-se ideológicos.<sup>5</sup> Por sua vez, porém, essas mesmas tentativas de denunciar tal perversão são rotuladas como

contendo motivação meramente ideológica. São disputas inúteis em que os parceiros insistem, obstinadamente, em suas convicções, recusando-se a reconsiderá-las. E se tem nisso apenas o temor de perder o chão firme das próprias certezas. No entanto, uma verdadeira cultura de conflito depende inteiramente da disposição dos parceiros em aceitar o debate e em fazer dele o espaço de abertura a horizontes temáticos inesperados. Esse espaço dialógico deveria ser visto, ademais, como chance de exercitar a convicibilidade das convicções.

Ao longo das últimas décadas, vem aparecendo com a tecnologia eletrônica um modo muito peculiar de suprimir os impulsos de autorreflexão e de revisão de nossas certezas. Com a “sociedade excitada” – para usar um termo de Tuercke (2010), o bombardeiro incessante da mente-corpo das pessoas com “choques sensuais” passou a dominar a vida cotidiana, exigindo dos indivíduos uma postura de presença incisiva. Como que um vício, intensificando o desejo de aumentar cada vez mais a dose dos choques, essa postura reprimiria, segundo Tuercke, qualquer impulso de distanciamento crítico.

Forja-se assim uma experiência diametralmente oposta a uma cultura de conflito, na qual os parceiros seriam antes incitados a abrir-se a e escolher perspectivas diferentes de pensar e de atuar. Aliás, o mal estar difuso, experimentado a essa supressão crescente de tal cultura de conflito, é o que leva hoje os debates pedagógicos mais sérios a lembrar o diálogo socrático como modelo pedagógico ideal.

Juntamento com a denunciada escassez de oportunidades de autorreflexão, a pedagogia perdeu também de vista algo que chamo de “espaço necessário de irritação”. Segundo as experiências predominantes nas instituições educacionais, a petrificação de normas – didáticas, curriculares, diretrizes profissionais, por exemplo – dificulta e, às vezes, até impede a construção de espaços e procedimentos que abram a chance de experimentar algo não definido de antemão e, por assim dizer, inesperado. São poucas as possibilidades de se contestar o gesto apodítico e institucionalmente legitimado do ensinar. Tanto a prescrição de conteúdos, quanto a validade de modos de procedimento e de metodologias obedecem muito mais à racionalidade de uma instituição total (no sentido de Goffman), do que à lógica de um processo investigativo de questionamentos e de descobertas. Busca-se em vão, por exemplo, a liberdade de articular utopias concretas, de trocar a adscrição de papéis sociais ou de experimentar modelos de comportamento social institucionalmente não aceitos. Reduzido ao mero cumprimento de expectativas provindas, sobretudo, do mercado de trabalho e de suas demandas profissionais, o processo de formação não consegue explorar o potencial do educando; muito pelo contrário, impõem-se-lhe exigências que o empurram a tomar caminhos predefinidos sem o questionamento de sua concreta adequação. O sistema de formação jamais toma as alternativas culturais e suas práticas, vividas fora dos espaços institucionalmente organizados, como sinais

de contestação da “normalidade” social. De fato, a pedagogia moderna dá pouca importância às atividades subculturais que se praticam hoje em todas as camadas sociais e faixas etárias.

Lembro os exemplos das auto-organizações de grupos de jovens, de idosos, migrantes ou desempregados, na busca de estilos autênticos de vida social, aparentemente estranhos se comparados com a realidade cotidiana tomada como norma. Expressões da irritação quanto à imposição – como que natural – das normas sociais por parte da maioria da população, tais subculturas protestam contra as regras vigentes. “A cultura juvenil como resistência” ou “o gozo da resistência” são títulos de publicações vinculadas à assim chamada “Escola de Birmingham”, dos anos 70 de século passado, atestando que as questões aqui lançadas já têm uma longa história.

Outro exemplo, que diz respeito à minha própria experiência como professor, é que, hoje, nem as escolas, nem as universidades oferecem aos alunos e estudantes o que entendo como fases de profunda desorientação que os levem a ver-se irritados nos seus hábitos, interesses ou ideais; desorientação esta que vejo como imprescindível para que esses jovens descubram e identifiquem seu verdadeiro potencial, sem se deixar desviar no seu próprio impulso, menosprezar ou até mesmo repudiar a instituição sob o rótulo fácil da inadequação ou da ineficiência.

Tais experiências mostram-nos até que ponto a pedagogia contemporânea ainda está longe de enxergar e atender às demandas de uma formação não reduzida à tarefa de profissionalizar o educando para integrá-lo o mais rápido possível ao mercado de trabalho. Fica cada vez mais claro que o atual sistema de formação precisa superar intimidações de uma racionalidade meramente instrumental e ampliar sua atuação para além dos espaços institucionalmente definidos como suas áreas consideradas legítimas. Tanto a concepção da formação enquanto busca do saber e dos modos adequados de atuação, quanto aquela da importância de espaços institucionalmente não administrados são reivindicações de relevância inquestionável.

O direito civil permite que se renuncie a uma herança indesejada, sobretudo no caso de uma herança endividada. O mesmo, porém, não acontece com a herança histórica, mesmo que suas dívidas sejam de tamanho assustador. De fato, o sistema de formação contemporâneo tem dívidas extraordinárias. Buscar maneiras adequadas de manejá-las é uma tarefa urgente, um desafio que, em função da razão utilitarista vigente, exige experimentos inusitados e a reconsideração da legitimidade dos princípios que regem os processos de formação modernos até nossos dias. Felizmente, os primeiros passos já estão sendo dados. Remeto apenas a alguns. Surgiu no Brasil, há pouco, uma preocupação expressiva com campos informais da educação, isto é, com experiências educacionais fora de instituições tradicionais, como família, escola ou internatos. Provisoriamente arroladas no âmbito da “pedagogia social”,

essas experiências vem sendo gradativamente aceitas como parte integral do sistema de formação, pois as instituições tradicionais da formação dificilmente conseguem oferecer aquelas oportunidades experimentais de que falei anteriormente. Tal como na ludoterapia, os campos não formais de educação e aqueles autodeterminados pelos próprios atores abrem um leque amplo de experiências novas, não restrin-gido de antemão por regras implementadas de fora.<sup>6</sup> Este fato os torna atraentes e promissoras no sentido de uma ideia de educação experimental e, por isso mesmo, complementar.

Também as experiências feitas a partir da concepção pedagógica de Freire dão a entender que o processo educativo é um processo essencialmente autorreflexivo, que provoca profunda irritação tanto nos alunos e educandos, quanto nos defensores da concepção tradicional da pedagogia. Os projetos – mesmo que ainda tímidos – de fomentar e ampliar espaços para um aprender investigativo atestam avanços na conscientização referente às insuficiências do sistema de formação institucional-mente definido. Desde o trabalho em grupo até a implementação de pesquisas qua-litativas ou análises biográficas, observa-se uma nova dinâmica em ação, que traz à luz reivindicações reprimidas pela submissão do processo educacional à ideologia utilitarista.

Resta-me colocar ainda uma última, e nem por isso menos importante, obser-vação que se deduz dos raciocínios anteriores. Desde a tradição grega até a peda-gogia atual, a teoria pedagógica preocupou-se com a determinação de sua própria base ético-moral.

No caso da Grécia, o fundamento ético dos diálogos platônicos já foi amplamente investigado (Gadamer, 1985). O mesmo se deu com a educação medieval, que fincava suas diretrizes ético-morais nos princípios da educação religiosa, baseada em dogmas tidos como inquestionáveis. Desde as revoluções burguesas, a socie-dade moderna passou a ver na ética utilitarista ou pragmatista o seu referencial legitimador (Dalbosco, 2010). Porém, dando-se conta recentemente da fragilidade da legitimação dessa concepção iluminista, ficou óbvio que a pedagogia hoje não deveria mais continuar aderindo, de modo irrefletido, aos ideais do Iluminismo. Sua revisão, no entanto, ainda é tímida e demorada. Ora, desde os anos 80 do sé-culo passado vem-se argumentando em favor de uma nova base ético-moral para a pedagogia. Observa-se a influência crescente de uma ética do reconhecimento, de-fendida nos trilhos da teoria crítica. Nela, a precariedade do ideal de onipotência e de autonomia do indivíduo vê-se substituída pela construção da autenticidade e da autoestima pessoais, a partir do fato de que qualquer forma de sociabilidade tem de pressupor o reconhecimento social no âmbito intersubjetivo.<sup>7</sup> Trata-se de uma concepção ousada, já que sua aceitação como pressuposto ético-moral traz consigo um duplo desafio. Se, por um lado, fundando no âmbito intersubjetivo a construção

da autonomia e autenticidade do indivíduo, a ética do reconhecimento lhe permite a realização de seu potencial, por outro, este mesmo processo exige da pessoa a disposição de deixar transparecer, sem pudor narcísico, suas próprias falhas e fraquezas. Aceitando, assim, o outro no seu ser diferente e como desafio no que diz respeito a nossa própria autoimagem, alcançamos uma postura de responsabilidade que nos obriga a lançar sobre nos mesmos um olhar reflexivo, desapiedado e crítico. Olhar este que, em minha opinião, é o grande desafio para o atual sistema de formação e, não por último, sua chance de aprender e lidar com sua malfadada herança.

## Notas

1. O conceito alemão “*Erfahrung*” mantém ainda viva a origem de nossas experiências, feitas nas viagens pelo mundo.
2. Vários projetos de pesquisa do próprio GT “Filosofia da Educação”, da ANPOF, enfocam essa temática. Ver, p. ex., Cenci, Dalbosco e Muehl (2009).
3. Ver, entre outros, Catroga (2006) e Ritter, Gründer e Gabriel (1992).
4. Ver Kant (1980), na dedução transcendental dos conceitos puros do entendimento (parágrafos 15 e 16).
5. Ver, recentemente, Dalbosco (2010).
6. Ver a coletânea publicada sob o título *Pedagogia social* (Silva, Souza Neto & Moura, 2009).
7. A fundamentação mais ampla da ética do reconhecimento encontra-se em Honneth (1994).

## Referências

CATROGA, F. *Entre deuses e césares – secularização, laicidade e religião civil*. Coimbra: Almedina, 2006.

CENCI, A.V.; DALBOSCO, C.A.; MUHL, E.H. (Org.). *Sobre filosofia e educação – racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: EDUPF, 2009.

DALBOSCO, C.A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DESCARTES, R. *Meditationes de prima philosophia*. Amstelodami: Typographia Blaviana, 1685.

FLICKINGER, H.G. *Autonomia e reconhecimento* – dois conceitos-chave da educação. (No prelo).

FLICKINGER, H.G. Dimensões da maioridade e a educação. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 15-28, 2009.

- FOUCAULT, M. *História da loucura*, São Paulo: Perspectiva, 1995.
- GADAMER, H.G. Platons dialektische Ethik. In: *Gesammelte Werke*. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1985. v. 5.
- HONNETH, A. *Kampf um Anerkennung – zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MARRAMAO, G. *Säkularisierung*. In: RITTER, J.; GRÜNDER, K.; GABRIEL, G. (Hg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel-Stuttgart: Mathews, 1992. p. 1133-1161.
- RICHTER, H.-E. *Der Gotteskomplex*. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen. Hamburg: Rowohlt Verlag, 1979.
- RITTER, J.; GRÜNDER, K.; GABRIEL, G. (Hg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1992. v. 8.
- SILVA, R.; SOUZA, J.C.; MOURA NETO, R.A. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão & Arte; FAPESP; UNESCO. 2009.
- TUERCKE, C. *Sociedade excitada*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

---

Recebido em outubro de 2010.

Aprovado em dezembro de 2010.