

FORMAR PARA A EMANCIPAÇÃO NO CAPITALISMO TARDIO PERIFÉRICO: HORIZONTE UTÓPICO DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU PROPEDÊUTICA REVOLUCIONÁRIA CONCRETA?

EDUCATING FOR THE EMANCIPATION IN PERIPHERAL LATE CAPITALISM: UTOPIAN HORIZON FOR REGULATION OF EDUCATION OR CONCRETE REVOLUTIONARY PROPAEDEUTIC?

Adolfo Miranda Oleare¹ e Robson Loureiro²

RESUMO

A partir das provocações de Educação e emancipação (ADORNO, 2000), este artigo problematiza a demanda pela tematização de relações possíveis entre as noções de emancipação e Bildung. Adorno aborda as determinações radicalmente alienantes da história ocidental, tanto no mundo feudal, governado por instâncias transcendentais, quanto no mundo capitalista, regido pela hegemonia da razão instrumental. A formação emancipatória constitui-se, concomitantemente, como horizonte concreto de regulação do sistema educacional, cujo telos é a promoção da maioridade e da autonomia, e como propedêutica revolucionária, a partir do debate sistemático acerca das contradições estruturais do capitalismo e das condições objetivas e subjetivas para o processo revolucionário. Sustenta-se a hipótese de que ainda é atual e profícuo o investimento teórico na constante reelaboração

1 Professor de Filosofia do Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória. Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo e mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: adolfomoleare@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3351-0771>

2 Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado em Filosofia - School of Philosophy da University College Dublin (Irlanda), sob a supervisão do professor Brian O'Connor (2013-2014) - bolsa Capes. Estágio de Capacitação em Filosofia (Teoria Crítica) sob supervisão do professor Dr. Christoph Türcke (Hochschule für Grafik und Buchkunst - HGB, Leipzig, Alemanha - 2018/2). Doutor em Educação (História e Política) pelo PPGE / UFSC - Brasil (Bolsa Capes). Doutorado Sandwiche (2003-2004) na School of Education e do Department of German da University of Nottingham (Inglaterra, Reino Unido - Bolsa Capes). E-mail: robbsonn@uol.com.br;robson.loureiro@ufes.br; robsonloureiro.ufes@uol.com.br. Nepefil na Web: <http://nepefil.ufes.br> ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8272-5368>

do conceito de Bildung, entendido como formação crítico-negativa, cujo escopo é implementar e consolidar a justiça social, o que significa eliminar da sociedade todo tipo de exploração que oprime e promover o máximo possível de liberdade, a partir das potências de perfectibilidade inscritas nos processos de humanização. Portanto, ainda que haja na atualidade pensadores para os quais a aquisição de conhecimento está cada vez mais distante da ideia de formação do espírito, o debate estabelecido aqui nos leva a assumir uma posição contrária. Entendemos que a questão da Bildung, da formação cultural, do cultivo de si, da constituição imanente da subjetividade não é algo de que indivíduos e sociedades possam abdicar, assim como não é um problema que venha a chegar a termo, numa solução definitiva.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Bildung. Capitalismo periférico. Propedêutica revolucionária.

ABSTRACT

The article discusses the demand for thematization of possible relations between the notions of emancipation and Bildung based on Education and Emancipation (ADORNO, 2020), a work in which he addresses the radically alienating determinations of the Western history, both in the feudal world, governed by transcendental instances, and in the capitalist society, governed by the hegemony of instrumental reason. The emancipatory education is constituted at the same time as a concrete horizon of regulation of the educational system, whose telos is the promotion of adulthood and autonomy, and also as a revolutionary propaedeutic, based on the systematic debate on structural contradictions of capitalism and objective and subjective conditions to the revolutionary process. It supports the hypothesis that it is still current and fruitful the theoretical investment in the constant re-elaboration of the concept of Bildung, understood as critical-negative education, whose scope is to implement and consolidate social justice. It means eliminating from society all types of exploitation that oppresses and promote as much freedom as possible, from the powers of perfectibility inscribed in the humanization processes. Therefore, even if there are thinkers for whom the acquisition of knowledge is increasingly far from the idea of education of the spirit, the debate established here leads us to assume a contrary position. We understand that the issue regarding Bildung, cultural education, cultivation of the self and immanent constitution of subjectivity is not something that individuals and societies can abdicate, just as it is not a problem that ends in a definitive solution.

Keywords: Education. Emancipation. Bildung. Peripheral capitalism. Revolutionary propaedeutic.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que é emancipação? O que é emancipar pela via da formação cultural e da educação? Sob quais condições esse movimento se faz possível? Quais elementos nos processos formativos não-emancipatórios têm valor de impulso à busca pela emancipação? Como se caracteriza a formação não-emancipadora? A emancipação é um estado absoluto, estático, ou um movimento interminável? Tornar-se emancipado é tornar-se quem se é? Em que medida a formação pode promover a superação das desigualdades estruturais do capitalismo? A que finalidades a educação deve conduzir? Em torno dessas questões e, fundamentalmente, a partir de *Educação e emancipação* (ADORNO, 2000), neste artigo defendemos a tematização de relações possíveis entre as noções de emancipação e *Bildung* como problema atual do campo educacional.

A filosofia de Adorno é marcada pela pesquisa sobre os limites da concepção moderna de uma racionalidade técnico-científica calcada no método positivista, segundo a qual “[...] a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças sobrenaturais ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Tal racionalidade tem suas raízes no contexto do capitalismo empreendido pela burguesia comercial e é bem retratado nas filosofias de Francis Bacon e René Descartes. Pioneiros da moderna *Aufklärung*, tanto o empirista quanto o racionalista extraíram o seu “[...] credo científico” de um “[...] otimismo triunfalista” (GIACÓIA JUNIOR, 2005, p. 136) que conferia à razão, à ciência e à técnica um suposto poder de dominar as forças da natureza, solucionar os problemas mais aterrorizantes da existência e instaurar a justiça entre os homens (GIACÓIA JUNIOR, 2005).

A partir deste interesse epistemológico, ético e político, Adorno dedicou-se à problematização do seu *Zeitgeist*. Empreendeu uma crítica radical ao domínio exercido pela dinâmica da sociedade capitalista, ancorada na instituição de uma lógica pragmática fundamentada na razão técnico-instrumental, a qual determina as ações no campo da cultura, das ciências, da tecnologia, da educação etc. A razão libertadora da *Aufklärung* é contraposta, em sua filosofia, ao seu devir totalitário, ao controle da natureza e à

dominação econômica entre classes sociais. A técnica capitalista transformou a força pretensamente emancipatória da razão moderna em irracionalismo, repressão, barbárie e destruição (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Também o triunfalismo kantiano teve frustradas as suas esperanças. A filosofia moderna mostrou-se incapaz de cumprir a tarefa que se propôs, legando ao pensamento contemporâneo a investigação acerca dos elementos que geraram esse fracasso. Nesse sentido, entendemos que o pensamento de Adorno oferece elementos críticos potentes para a pesquisa em educação no século XXI (BRITO; HASSE, 2004).

SOBRE A EMANCIPAÇÃO EM GERAL

No livro *Educação e emancipação* (ADORNO, 2000), Helmut Becker afirma a Theodor Adorno que “[...] no fundo não somos educados para a emancipação” (ADORNO, 2000, p. 169-170). O fato de que na segunda metade do século XX a educação alemã estivesse seccionada por critérios classistas, subdividida em instituições voltadas para pessoas altamente dotadas, para medianamente dotados e para os desprovidos de talento, indicava o distanciamento entre a formação praticada e a ideia kantiana de esclarecimento, resgatada por Adorno (2000) como condição de possibilidade para a realização da emancipação (intelectual, moral, política, estética) e, em consequência, da efetivação da democracia.

Com base em uma pesquisa realizada por estudiosos contemporâneos da Psicologia e da Sociologia, Becker (ADORNO, 2000) salienta que o talento, tomado como base para a organização segregacionista da educação alemã, não poderia ser compreendido como potência inata dos indivíduos, mas, ao contrário, como propriedade desenvolvida em cada um, a partir de desafios e motivações diversos. Adorno (2000) corrobora o argumento. Para ele, os condicionamentos classistas, por seu caráter excludente, são marcas da ausência de liberdade das sociedades:

[...] o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de

modo que o mero pressuposto de emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade (ADORNO, 2000, p. 171-172).

Temos aqui um problema que atravessará o debate exposto em *Educação e emancipação* (ADORNO, 2000), o qual consideramos extremamente atual, sobretudo em países de capitalismo tardio-periférico, como é o caso do Brasil, onde sempre se impõe a pergunta sobre como conceber a emancipação efetiva em cenários sociais caracterizados por desigualdades radicais, as quais obrigam a classe trabalhadora a se submeter a condições de vida precárias e violentas, decorrentes da estrutura da econômica política, a qual limita as reais condições de possibilidades de homens e mulheres potencializarem suas existências a partir do mundo do trabalho. Posto isto, seria o caso de se observar os entraves à formação emancipadora, desistir de idealizá-la e manter o foco da investigação na sua posição fundamental frente aos processos de transformação socioeconômica e política.

Ainda que vivessem em um país de capitalismo avançado, bem-sucedido do ponto de vista socioeconômico (GUIMARÃES, 2014), Adorno e Becker (ADORNO, 2000) não se furtam a tratar a educação emancipadora como um problema mundial. Eles concordam quanto à dúvida sobre a possibilidade de superação do estágio alienante e conservador da educação contemporânea. Adorno (2000) afirma ser surpreendente que na literatura pedagógica daquela época (década de 1960) não se encontrasse uma “[...] tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação” (ADORNO, 2000, p. 172) e Becker questiona o fato de ter sido alçada à categoria de finalidade da educação infantil a ideia de adaptação da criança ao ordenamento social (ADORNO, 2000). O teor das considerações deixa patente que a intensificação da pesquisa e do debate acerca da formação emancipadora continua sendo um elemento chave para os avanços democráticos reivindicados incessantemente por imensas parcelas da população mundial, como demonstram os mais de 100 levantes populares ocorridos, em diversos países, de 2008 até os dias de hoje (CASTELLS, 2013).

Marco do Iluminismo, a concepção kantiana de esclarecimento – na qual se pauta o diálogo entre Adorno e Becker (ADORNO,

2000) – pode ser sintetizada na consideração de que cada um, desde que esteja decidido, pode atingir a maioria intelectual e passar a valer-se autonomamente do próprio entendimento, sem apegar-se às autoridades impostas e à tutela de outrem, pondo de lado as mistificações e fazendo uso público da própria razão para defender ideias e posições de forma livre e responsável. É em *Resposta à questão: O que é esclarecimento?* que Kant (1784) trata do tema e atribui a culpa pela menoridade aos indivíduos acomodados, conformados e preguiçosos:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorennis*), comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, etc, não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa. Que a maior parte da humanidade (e especialmente todo o belo sexo) considere o passo a dar para ter acesso à maioria como sendo não só penoso, como ainda perigoso, é ao que se aplicam esses tutores que tiveram a extrema bondade de encarregar-se de sua direção. Após ter começado a emburrecer seus animais domésticos e cuidadosamente impedir que essas criaturas tranquilas sejam autorizadas a arriscar o menor passo sem o andador que as sustenta, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentam andar sozinhas. Ora, esse perigo não é tão grande assim, pois após algumas quedas elas acabariam aprendendo a andar; mas um exemplo desse tipo intimida e dissuade usualmente toda tentativa ulterior (KANT, 1784, p. 1-2).

Nesse pequeno texto, clássico libelo contra a repressão intelectual, Kant (1784) não considera os condicionamentos socioeconômicos e não aborda a questão educacional. Defende, sim, uma etapa formativa marcada pela direção da criança pelos

adultos, contudo, não faz nenhuma menção a questões classistas e a instituições de ensino a elas correspondentes. Para o filósofo, cuja crença na razão levou a contar com uma progressiva e finalística pacificação da humanidade³, inserir-se no esclarecimento era uma tarefa moral do indivíduo com o conjunto da humanidade, tanto agora como na posteridade.

[...] Um homem pode, a rigor, pessoalmente e, mesmo então, somente por algum tempo, retardar o Esclarecimento em relação ao que ele tem a obrigação de saber; mas renunciar a ele, seja em caráter pessoal, seja ainda mais para a posteridade, significa lesar os direitos sagrados da humanidade, e pisar-lhe em cima (KANT, 1784, p. 6).

Para Kant (1784), portanto, a viabilização, por cada indivíduo, da própria participação no Esclarecimento, é um ato de coragem moral, diretamente motivado por uma decisão de comprometer-se com a efetivação dos ideais de liberdade, autonomia e emancipação de toda a humanidade.

SOBRE OS CONDICIONAMENTOS IMPOSTOS AOS EDUCADORES

Passados cento e oitenta e cinco anos da publicação do texto de Kant (1784), e vinte e quatro do término da Segunda Guerra Mundial (marcada pelo holocausto nazista), Adorno (2000) vê-se diante de um cenário digno de um *slogan* poético cunhado por Nietzsche (2007), para quem a desertificação cultural crescia de forma galopante na modernidade capitalista. Como se simbolizasse o deserto nietzschiano, Adorno (2000) contesta o modo devastador por meio do qual, em sua época, os mecanismos de controle da ciência pela universidade impediam o desenvolvimento de “[...] pensamentos não-assegurados” (ADORNO, 2000, p. 171), sobretudo entre os professores da classe dos assistentes, o que acabava por configurar uma ciência excessivamente empalidecida e estéril, a qual, para se manter de pé, precisava curvar-se a valores que, em tese, contestava (ADORNO, 2000).

3 Em artigo intitulado *As falácias da ideia de progresso segundo Nietzsche*, Bittencourt (2011) trata das críticas nietzschianas à ideia de progresso presente nos sistemas filosóficos de Kant e de Hegel.

O destaque do filósofo (ADORNO, 2000) nos leva a pensar no quanto as instituições educacionais, supostamente voltadas à livre elaboração da ciência e do pensamento, são, concomitantemente, promotoras do conservadorismo, reprodutoras de hierarquias modeladas em instituições militares ou empresariais, uma vez que coagem seus docentes a assumirem o papel de "[...] empresários de si mesmos. [...]" (GOULART, [201-], não paginado), isto é, a se adequarem à lógica produtivista do mercado, tanto por meio de dispositivos repressores difusos nas relações, quanto por mecanismos quantificadores aplicados por gestões institucionais e agências de fomento à pesquisa, focadas na produção de indicadores estatísticos que demonstrem o cumprimento das determinações governamentais, num movimento de reprodução da lógica fundamentada na razão técnico-instrumental. Não sendo, como se sabe, simples oásis de pura crítica, criação e transformação, as instituições educacionais reverberam muitos dos valores e práticas não-emancipadores em circulação na sociedade estratificada. Nesse sentido, os cuidados necessários à construção da atmosfera emancipatória tornam imprescindível que sejam afirmados, ampliados e amplificados os embates e conflitos de cunho teórico e político, para que se explicitem as orientações e os fundamentos das versões em disputa na batalha de ideias, de modo que nenhuma delas se cristalice por imposição autoritária.

Se essa tensão se desfaz, instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito proíbe elevar-se, por decisão individual, acima do dado, do positivo, e pela pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles a deformidade que se pensava ter dominado, a agressão. Tal é, conforme Freud o vê, a razão do mal-estar que a cultura carrega em si. A sociedade inteiramente adaptada é o que na história do espírito demonstra esse conceito: mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest* (sobrevivência dos mais aptos) (ADORNO, 1996, p. 390).

Assim como Kant (1784), mas fundamentado em uma lógica dialética afim ao materialismo histórico, Adorno (1985, 1996, 2000) postula a superação da barbárie e do autoritarismo. Ele pensa na educação emancipadora como uma alavanca para esse processo.

Seu diagnóstico, contudo, não é animador. No seu ensaio *A filosofia e os professores*, Adorno (2000) avalia o sentido da prova de filosofia dos concursos para a docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen (ADORNO, 2000), surpreendendo-se com a postura mecânica e engessada dos candidatos em relação ao livre exercício do pensar:

A consciência dos candidatos em questão procura por toda parte encontrar proteção, normas, caminhos já consolidados; seja tentando se afirmar por vias já comprovadas, seja inclusive procurando normatizar o próprio curso do exame, evitam-se justamente aquelas perguntas que afinal constituem a motivação de todo o exame. Para resumir: depara-se com a consciência reificada ou coisificada. Mas esta, a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto, constitui uma contradição evidente com tudo o que nos termos do exame pode ser pensado de modo racional e sem *pathos* como sendo a 'verdadeira formação do espírito', o objetivo das escolas superiores (ADORNO, 2000, p. 60).

Na realidade brasileira, as redes educacionais, tanto na educação básica como no ensino superior, são pautadas pelas diretrizes econômicas de grandes corporações transnacionais, as quais determinam a formação de profissionais – técnicos e bacharéis – e a produção de conhecimento instrumental, por meio de pesquisas concentradas nos setores de seu interesse (em geral as engenharias, tecnologias e biomédicas). Portanto, se os professores estão castrados por um sistema acadêmico que promove repressão, hegemonicamente atrelado ao grande capital, como esperar que os alunos não sigam justamente aquele caminho que desvaloriza a perspectiva crítica e libertadora – cujo alvo é formar para a emancipação –, em favor das garantias prometidas pela reprodução acrítica do *status quo*? Aqui, convém fazermos uma alusão à alegoria central do conto *Teoria do medalhão*, de Machado de Assis (1994), e à caracterização do tipo último homem, de Assim falou Zaratustra (NIETZSCHE, 2003a): a receita por meio da qual o indivíduo ascende socialmente na sociedade capitalista se constitui, entre outros elementos, por doses de docilidade, obediência, submissão,

conformismo, convivência e autoengano quanto a um suposto desfrute da liberdade. É certo que as instituições educacionais não são as únicas instâncias de formação cultural de crianças, jovens e adultos, mas são elas, contudo, as que cabem na moldura desse artigo.

SOBRE A SITUAÇÃO CULTURAL DOS EDUCANDOS

Entre Immanuel Kant (1784) e Theodor Adorno (1985, 1996, 2000), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2001 apud CEI, 2012) também se ocupou da precária situação cultural da Alemanha do século XIX e das reverberações desse quadro histórico no campo educacional. Em um relatório apresentado ao Ministério Real de Assuntos Musicais, Escolares e Eclesiásticos, Hegel (2001 apud CEI, 2012), à época (1822) docente da Universidade Real (Berlim), trata de um tema que também se mostra atual: o desconforto psíquico ao qual se submete a categoria docente, confrontada cotidianamente com a hegemonia de uma cultura danificada, enfraquecida e enfraquecedora – Adorno (1996) trabalha com o conceito de *semicultura* (*Halbbildung*) –, que na sociedade contemporânea baseia-se na superexcitação dos sentidos mediados pelos aparatos do audiovisual (TÜRCKE, 2010). Tal situação certamente sublinha a impotência da educação no que se refere ao acúmulo de toda a resistência necessária para a transformação da brutalidade do sistema, mas, ao mesmo tempo, ao apontar a fragilidade reitera a validade da luta pela emancipação. De sua parte, no relatório citado Hegel (2001 apud CEI, 2012) manifestava imensa frustração diante do despreparo dos ingressantes na Universidade, egressos dos liceus.

Enquanto membro da Comissão Científica dos Exames à qual o Ministério Real permitiu que me associasse, pude constatar que a ignorância das pessoas que vêm buscar um certificado para entrar na Universidade passa por todos os graus possíveis e que, por vezes, a preparação que seria preciso organizar para o número mais ou menos considerável de sujeitos dessa espécie deveria começar pela ortografia de sua própria língua natal. Dado que ao mesmo tempo sou professor nesta Universidade, não posso evitar ficar assustado, tanto por mim quanto por meus colegas; notadamente quando penso que estamos destinados a ensinar tais pessoas

e que somos supostamente os responsáveis se, apesar dos esforços que lhe são consagrados, o fim almejado pelas universidades não é atingido: ora, essa finalidade quer que não somente cumpramos com a formação profissional das pessoas que deixam a Universidade, mas que tenhamos ainda formado seu espírito (HEGEL, 2001 apud CEI, 2012, p. 67).

Pela similaridade, outro relatório nos interessa aqui. O documento sistematiza os resultados da pesquisa *O discurso da agenda pós e a concepção do futuro professor-cientista sobre ciência, natureza e tecnologia* (LOUREIRO, 2015). Pautado pela Teoria Crítica da Sociedade, trata-se de um estudo destinado a conhecer os graus de criticidade cultivados por estudantes ingressantes e finalistas dos cursos de licenciatura e bacharelado em Biologia, Física e Química da Universidade Federal do Espírito Santo. Ao apresentar a análise dos dados colhidos em suas entrevistas, Loureiro (2015, p. 90-114) indica, a partir de Marcuse (1967, 1969, 1999, 2009 apud LOUREIRO, 2015) e de outros autores da tradição crítica, que a lógica da razão técnico-instrumental tem sido dominante no campo da educação científica contemporânea, basicamente em função do apartamento entre a filosofia crítica e as ciências, processo intensificado a partir da 1ª Revolução Industrial (1750). Isso permitiu que fossem subtraídos dos processos de transmissão da tradição científica os elementos crítico-reflexivos necessários para a realização de uma formação *omnilateral* acerca do sentido social das ciências. A partir da análise de seis questões centrais⁴, o autor constata que, de modo geral, a educação universitária oferecida não se enquadra no escopo de

4 Seguem os temas das questões elencadas por Loureiro (2015) em sua pesquisa: 1) fontes que contribuem para o estabelecimento da concepção pessoal de ciência, natureza e tecnologia; 2) opinião sobre o papel da natureza, da ciência e da tecnologia no processo de produção industrial de energia, alimentos, medicamentos e outros elementos demandados em grande escala por uma população mundial cuja expectativa de vida vem crescendo constantemente, inclusive em função dos avanços tecnológicos; 3) opinião (enquanto futuro cientista) sobre contribuição da ciência e dos recursos tecnológicos para a transformação do mundo; 4) opinião sobre a possibilidade de vivermos, hoje, sem os recursos tecnológicos, considerando se esse seria um cenário melhor ou pior que o atual; 5) opinião sobre a consideração crítica de que o conhecimento científico tornou-se mercadoria, a partir do fato de que a produção industrial destinada ao suprimento das necessidades materiais da população (remédio, alimento, energia, comunicação etc.) é baseada no registro de patentes por grandes corporações que investem em pesquisas científicas sem nenhum vínculo com a promoção de justiça social, objetivando, primordialmente, a elevação de sua lucratividade; 6) opinião sobre a responsabilidade do cientista em relação ao uso que a sociedade faz da ciência e às consequências sociais e ambientais da ciência.

uma formação emancipadora. Ao contrário, ela tem reproduzido a redução da razão científica à instrumentalidade técnica que alimenta o condicionamento das práticas científicas à elevação da lucratividade das grandes corporações capitalistas. Nesse sentido, Loureiro (2015) afirma que:

[...] alunos dos cursos de biologia, física e química, que serão futuros professores-cientistas, no momento da graduação universitária têm sido expropriados do conhecimento relativo à discussão histórico-filosófica de constituição da ciência e isto tende, por exemplo, a empobrecer todo o processo de formação. Salvo raras exceções, quando cursam disciplinas no campo das ciências da educação, na licenciatura, costuma-se ter acesso a alguns debates com as humanidades. Esse é o caso da disciplina obrigatória Fundamentos histórico-filosóficos da educação (LOUREIRO, 2015, p. 110).

SOBRE O CONCEITO DE BILDUNG

A partir do exposto até aqui, nossa proposta torna necessária a ampliação do debate por meio de uma abordagem do polissêmico conceito alemão *Bildung*, cujo cerne é a formação emancipadora da subjetividade. Nossa abordagem não contemplará dois conceitos comumente associados à ideia de *Bildung*: o grego *paideia* e o renascentista *humanitas*, mas seguiremos a concepção de que “[...] formar-se – conforme pensam Goethe e Nietzsche – significa pensar contra si próprio” (WEBER, 2006, p. 129). A instigante definição indica que na ideia de formação cultural permanece viva a disposição de, continuamente, pôr em xeque as próprias convicções, submetendo-as, sem medo, à constante investigação. Nessa direção, *Bildung* corresponde a um esforço extremo de construção e destruição do autoconhecimento, do conhecimento do mundo e do outro.

À ideia de formação vincula-se, organicamente, o conjunto dos valores que constituem o estabelecimento de seus propósitos. No século XIX, além de Hegel (2001 apud CEI, 2012), filósofos como Schopenhauer (2001) e Nietzsche (1999; 2003b) apontaram uma crise da formação cultural (*Bildung*) e da educação formal. Vale lembrar que, em estágios nacionais distintos, aquele período da era

capitalista já estava marcado pela industrialização da cultura; pela incorporação sensível da velocidade inscrita na produção industrial, na comunicação e no transporte; pela saturação da sensorialidade; pela compulsão ao consumo de bens e de informação; pelo ritmo massacrante do trabalho etc. Segundo expõe Alves (2019), antes desses pensadores, no século XVIII, Herder – considerado como fundador da conceituação secular de *Bildung* – e Humboldt dedicaram-se à fundamentação desse que é considerado o conceito mais polissêmico da pedagogia alemã e um dos mais fundamentais da modernidade. Influenciados por Leibniz, ambos se opuseram à visão mecanicista newtoniana, em favor de um organicismo que considerava a vida e a história “[...] como fenômenos dinâmicos em perpétuo devir” (ALVES, 2019, p. 4).

Essencialmente liberal, a concepção humboldtiana impunha a afirmação da liberdade individual, de modo que cada indivíduo se constituísse como ser humano autônomo, desobrigado de constrangimentos externos, em um processo imanente, alimentado pelo gozo de tempo livre, por acesso a recursos materiais, por disposição e iniciativa pessoais. Como pressuposto filosófico para a realização da *Bildung*, Humboldt (1986, 2012 apud ALVES, 2019) postulava uma secular e teleológica razão eterna, instância a-histórica, alheia ao espaço e ao tempo, junção de finitude e infinitude: “O verdadeiro fim do homem – não aquele que suas inclinações cambiantes prescrevem, mas aquele que lhe ordena a razão eterna e imutável – é a formação [*Bildung*] mais alta e equilibrada possível de suas forças numa totalidade” (HUMBOLDT, 1986 apud ALVES, 2019, p. 6). Além da liberdade, prescreve Humboldt (1986 apud ALVES, 2019), que a formação requer “[...] diversidade de situações” (HUMBOLDT, 1986 apud ALVES, 2019, p. 6). Tais exigências são dirigidas por ele ao Estado, na administração da educação formal.

Humboldt pensava o ideal de *Bildung* segundo o modelo da ação moral livre em Kant. Cultivar a si mesmo, esforçar-se pelo autoaperfeiçoamento contínuo de sua personalidade, é visto como fim em si, independentemente de qualquer razão utilitária ou pragmática, um verdadeiro imperativo categórico. (...) Os neo-humanistas se opuseram ao ensino utilitário e

realista defendido pelos iluministas, vendo a educação como o desenvolvimento proporcionado e harmonioso das forças do indivíduo. Por meio da educação, o indivíduo desenvolveria o conceito ou a imagem da humanidade dentro de si. Mais do que instrução formal, a tarefa do cultivo de si era vista como um processo sem termo, a ser perseguido durante toda a vida como fim em si mesmo. Assim, estava acima das realidades práticas da existência cotidiana como trabalho, salário e vocação. A ideia é que o Estado e a sociedade são mais bem servidos ao educar os indivíduos com total liberdade para desenvolver seu caráter único do que os sujeitando ao treinamento vocacional, que os tornaria apenas roldanas de um sistema mecânico (ALVES, 2019, p. 6-7).

Portanto, o conceito de *Bildung*, de origem medieval, ganha novos contornos no século XVIII, associando-se às ideias de emancipação, autonomia, maioridade, liberdade, razão, autodeterminação, autoatividade (MÖLLMANN, 2011, p. 20), todos inscritos naquele movimento de secularização da cultura que marca o espírito liberal, científico e democrático da modernidade capitalista (Iluminismo, Revolução Francesa, Revolução Industrial), com seus ideais de liberdade, igualdade e progresso. Para a consolidação desse novo ideário, alheio ao jugo do absolutismo, torna-se fundamental o papel da educação.

Bildung (alto-alemão antigo, *bildunga*; alto-alemão médio *bildunge*) originalmente circunscrevia uma aura de valor e significava o retrato, o símile, a imagem (*imago*), mas também a imitação (*imitatio*), a forma (*forma*) e a formação (*formatio*). Sempre pressupunha, no centro, uma imagem da divindade pensada como modelar, conforme a qual o homem deveria ser plasmado. No âmbito da mística tardo-medieval, *Bildung* tornou-se conceito chave da teoria da *Imago-Dei* no círculo de Mestre Eckhart. Em seu significado ligeiramente modificado como '*transformatio*', o conceito indicava a recuperação da paradisíaca inocência perdida, mas também significava tanto a transfiguração do homem marcado pelo pecado

original quanto a superimposição e reimpressão da imagem divina na sua alma (SELBMANN, 1994 apud ALVES, 2019, p. 3).

SOBRE OS IMPACTOS DA SECULARIZAÇÃO DO IDEAL DE ONIPOTÊNCIA NO CONCEITO DE BILDUNG

Sem Deus como instância transcendente de ordenamento da realidade terrena, o homem toma para si as rédeas de sua própria criação e da direção de seu mundo, a partir de um ideal metafísico de melhoramento contínuo das condições de vida pela via da racionalidade. O medo do inferno e a espiritualidade a ele correspondente dão lugar à reflexão intelectual quanto aos motivos do pensar, do julgar e do agir. Kant (1992) leva essa concepção secularizada às últimas consequências ao defender, em *A religião nos limites da simples razão*, que um ser supremo, caracterizado pelo sumo bem, é exigido pela racionalidade humana, cuja justificação encontra-se no desenvolvimento de uma moralidade que exclui de seus motivos as inclinações sensíveis e o amor-próprio.

Na esteira da secularização, o desenvolvimento industrial e tecnológico, alimentado pela ideologia capitalista, colocou no lugar dos ideais humanistas, supostamente abstratos e intangíveis, o crescimento econômico e a dimensão técnica, valores correspondentes à expansão comercial das potências capitalistas.

O afastamento entre formação cultural e crescimento econômico promoveu, assim, uma polarização que teve longo destino no imaginário da sociedade europeia, e outro ainda maior nas sociedades economicamente dependentes desta: de um lado, o intelectual guardava consigo a herança espiritual da cultura do Ocidente, do outro, o comerciante burguês insistia em manipular esse legado a fim de extrair dele seu lucro (BRITTO, 2012, p. 230).

Progressivamente, instrumentaliza-se a razão, impelindo-a à realização da burocracia estatal e da produção industrial-capitalista, o que desafia os propósitos clássicos das teses que enaltecem uma

formação fundamentada em um ideal de esclarecimento que visa a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Na moderna sociedade capitalista, a estrutura da economia-política foi responsável pelo abalo do estatuto ontológico do Deus cristão. Em seu lugar, insere-se a razão. Esse movimento, radicalmente inédito do ponto de vista cultural, toma a educação como instância central de difusão das ideias conformadoras do novo mundo.

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 aposta 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 (FLICKINGER, 2011, p. 154).

Em *Herança e futuro do conceito de formação*, Flickinger (2011) identifica uma inconsistência na interpretação do conceito de *Bildung* por parte da pedagogia contemporânea: narcisicamente, a secularização imprime na autoimagem do homem um ideal repressivo, antes atribuído ao Deus cristão, a saber, a onipotência. “Depois da supressão da proteção divina, a autoconsciência do Eu individual torna-se a garantia de uma sensação moderna de segurança” (RICHTER, 1979 apud FLICKINGER, 2011, p. 156).

A ideia de autonomia, razão de ser da *Bildung*, da formação emancipatória, se inviabiliza com essa fundamentação inconsistente, megalomaniaca e fugidia em relação à consciência da própria condição humana, concretamente finita, falível e imperfeita. As consequências do recalque das próprias fraquezas teriam sido devastadoras para a realização do propósito emancipatório (FLICKINGER, 2011). Assim, o autor atribui à inobservância dessa

característica moderna o motivo da desorientação dos debates pedagógicos atuais acerca da formação.

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 (FLICKINGER, 2011, p. 155).

Obrigando-se a ocultar os limites da própria razão, o homem envolve-se na expectativa frustrada de encontrar um fundamento para a suposta autonomia, postulada por Descartes no século XVII. Sem êxito, os pensadores do idealismo alemão tomaram para si essa tarefa e, do ponto de vista racional, lançaram mão de expedientes insuficientes.

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 (FLICKINGER, 2011, p. 157).

Sustentada por bases narcísicas pré-rationais (FLICKINGER, 2011), a onipotência da razão iluminista – que dominou a cultura moderna e reverbera na contemporaneidade – fez com que se impusesse uma concepção restrita e ilusória de autonomia e de maioria, contaminando de modo acríptico o estabelecimento das finalidades da educação. Ao enfatizar a importância da pesquisa acerca dos impactos da secularização narcísica moderna no campo educacional, Flickinger (2011) propõe que este campo assuma a ética do reconhecimento, filiada à teoria crítica (HONNETH, 1994), num movimento de superação das éticas utilitaristas e pragmatistas vigentes a partir das revoluções burguesas modernas (FLICKINGER, 2011).

Nesse sentido, a onipotência e a autonomia do super-heróico sujeito moderno se substituiria pelo reconhecimento social intersubjetivo (FLICKINGER, 2011) no enfrentamento dos desafios apresentados pela formação contemporânea, os quais, para Flickinger (2011), ainda na contemporaneidade estão pautados pelos seguintes princípios da *Paidéia* grega: base ético-moral do processo educativo; orientação da educação pelo bem comum, em detrimento dos interesses individuais; processo de aprendizagem por meio do encontro com o inabitual (a *Odisséia* como paradigma); diálogo como disposição de ouvir o outro e viver na linguagem, escapando do impulso à doutrinação e promovendo no educando a organização discursiva de saberes já germinados por ele (a maiêutica socrática como paradigma).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que, oficialmente, a sociedade delega ao campo educacional a operacionalização da tarefa de formar cidadãos e cidadãs – envolvendo nesse processo crianças, jovens e adultos de classes sociais distintas, situações e contextos geográficos variadíssimos e condições culturais e tecnológicas discrepantes –, o âmbito teórico, de interpretação e compreensão do sentido social desse campo, continua, como demonstrado, a estimular a pesquisa relativa ao conceito de *Bildung*, tomada como potência de formação da autonomia das forças intelectuais e sensíveis, com vistas à valorização das diferenças que marcam a vida social e à emancipação do indivíduo em relação aos discursos autoritários, manipuladores e

ideológicos – destinados, em última instância, à defesa conservadora da estrutura social vigente.

Em tese, a contenção da violência e da barbárie continua orientando os processos educacionais. Contudo, a dimensão reprodutiva das instituições de ensino tem alimentado diversas formas de opressão, referentes a condições de classe social, gênero, orientação sexual, orientação religiosa, raça e etnia, capacidade, compleição física, traços de regionalidade, elementos culturais etc. Na direção oposta, e sob a bandeira da emancipação, crescem, nas instituições de ensino (comumente sob algum tipo de repressão por parte do corpo gestor), formas contra-hegemônicas variadas de enfrentamento das atrocidades éticas e violações de direitos conquistados no seu cotidiano, nos seus currículos e nas relações intersubjetivas estabelecidas em seu conflituoso espaço.

Em favor da formação emancipadora, defendemos que a capilarização do estudo e do debate público acerca do pensamento crítico contemporâneo é condição *sine qua non* para a superação de uma cultura educacional ancorada na redução instrumentalizadora e em ideais metafísicos modernos (progresso, hipertrofia da razão).

Promover, a partir de uma ética da finitude, a assunção dos limites humanos e valorizar suas potências críticas, criadoras e transformadoras é, certamente, um caminho para a construção de subjetividades lúcidas, responsáveis, autônomas, libertas da submissão transcendental do feudalismo e da opressão técnico-instrumental do capitalismo. Cabe aludir à arquitetura formativa apresentada por Nietzsche (2003a) no canto *Das três metamorfoses*, em *Assim falou Zaratustra*: nem camelo de carga, sem vontade própria (carregador do peso do além-mundo, da tradição), nem leão hiper-voluntarioso (sobrepujador, dominador da natureza, carente do saber sobre suas limitações e ainda atrelado, negativamente, aos valores da tradição), mas criança – criação, leveza, alegria no conhecer, inocência, esquecimento, autossuperação (NIETZSCHE, 2003a).

A formação emancipatória se constitui, concomitantemente, como horizonte concreto de regulação do sistema educacional – cujo telos é a promoção da maioria e da autonomia – e propedêutica revolucionária fundamentada em uma *utopia negativa*, a partir do debate sistemático acerca das contradições estruturais do capitalismo e das condições objetivas e subjetivas para a elaboração de um

processo revolucionário. Nesse sentido, o investimento teórico na constante atualização do conceito de *Bildung*, aqui entendido como formação crítica e emancipatória, mostra-se atual e profícuo para a paulatina consecução da ininterrupta tarefa de construção de sociedades com o mínimo possível de opressão e o máximo possível de liberdade, a partir das potências de perfectibilidade inscritas nos processos de humanização do espírito humano.

No entanto, apesar da proposta emancipatória corresponder a diretrizes registradas em documentos oficiais reguladores da educação brasileira e também ao proselitismo inscrito em discursos de políticos e gestores, sempre supostamente comprometidos com a autonomia, a igualdade e a liberdade, concretamente o que se vivencia hoje é o avanço de perspectivas contrárias a ela, originadas, no mais das vezes, em movimentos de defesa de um padrão moralista de base confessional, vinculados a instituições religiosas severamente fundamentalistas, e em movimentos de defesa da reprodução da desordem social capitalista como âncora dos laços sociais. Tais iniciativas se caracterizam pela construção do inimigo demoníaco, numa fantasmagoria anticomunista paranóica⁵, simbolizada pela caricatura de um comunismo imaginário, concretamente ausente do atual cenário político (OLEARE, 2020). Em um artigo recente, ao se debruçar sobre o estudo do significado histórico do ideal alemão de formação (*Bildung*), Alexandre Alves (2019) aponta para o demagogismo da referência feita a esta tradição pela retórica pedagógica oficial brasileira na atualidade:

Nossa própria época, associada à globalização, à inovação tecnológica e ao cosmopolitismo, autodefine-se como uma sociedade do conhecimento ou como uma sociedade da informação, na qual a educação teria a tarefa de realizar o desenvolvimento integral da pessoa humana. Esse ideal, vinculado à tradição alemã de *Bildung*, está expresso em diversos documentos educacionais nacionais e internacionais. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, por exemplo, afirma que o documento “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a

5 Conforme é relatado em Silva (2001), Samways (2018), Motta ([201-], 2020), Moreira (2020), Mezarobba (2021) e Euduff (2021).

construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Porém, para além da declaração retórica de princípios, que visam produzir efeitos na ordem simbólica, é difícil ver como as práticas que são mobilizadas e a lógica em que estão inseridas possibilitam a formação humana integral. Um ensino que desvaloriza os saberes humanísticos, centrado na medição em larga escala de habilidades e competências, em que se perde a autonomia para aprender e ensinar, apontaria, antes, para uma educação utilitarista regida cada vez mais pelas lógicas neoliberais da gestão de capital humano (ALVES, 2019, p. 2, grifo nosso).

Como reforço à educação instrumentalizadora, uma avalanche de notícias falsas (*fake news*), compartilhada ininterruptamente pelos mais populares canais das redes sociais virtuais (Youtube, Instagram, WhatsApp etc), propaga elaborações discursivas delirantes, baseadas em supostos planos conspiratórios satanistas, e concorre, em nome de uma suposta emancipação – quanto ao conhecimento estabelecido e cultivado nas escolas e universidades –, para a desvalorização da ciência e da filosofia por parcelas conservadoras da sociedade, dentro e fora das instituições de ensino. Ao se descartar a tradição a partir de motivações místicas, religiosas e supersticiosas, sem com ela estabelecer qualquer diálogo, joga-se fora a criança junto com a água do banho. Aí está o emblema da intitulada era da pós-verdade, na qual a postura acrítica se reivindica como verdadeiro lugar da crítica.

Também a precarização do trabalho é um fator que inibe o desenvolvimento de uma formação cultural que extrapole, entre as parcelas economicamente mais vulneráveis, o sonho da ascensão social e a meta financeira de reprodução material da vida por meio do estabelecimento da desigual relação entre capitalistas e trabalhadores. Nesse cenário, vagas de emprego são violentamente disputadas. Os trabalhadores, cada vez mais desunidos pelo sistema produtivo vigente, se veem como competidores adversários, quando não inimigos. Em função de uma orientação mercadológica, a competição predatória é, de modo geral, naturalizada, de forma conservadora e alienante, nos mais diversos níveis de ensino da educação formal.

Mesmo diante da crise no campo do modelo laboral hegemônico, ancorado pela conservadora relação entre capital/

trabalho (patrão/empregado), o padrão educacional vigente continua reproduzindo seus pressupostos, ainda que sob a maquiagem cínica do empreendedorismo (PANDOLFI, 2015). Não avança, desse modo, a educação para o trabalho associado, para a cooperação e para a solidariedade entre trabalhadores. À compreensão das questões classistas não se dedicam esforços educacionais consistentes, o que faz com que se mantenha ideologicamente encoberto o conhecimento concreto da estruturação social e das contradições inerentes ao capitalismo, prática que contraria o ideário supostamente emancipador impresso nos documentos norteadores da formação (ALVES, 2019).

Apesar da proliferação de toda sorte de fontes informativas, o campo da educação se mantém como âmbito estratégico de formação na sociedade contemporânea, de modo que os trabalhadores nele atuantes são cada vez mais frequentemente alvos de acusações disparatadas, referidas a supostas ações de doutrinação.

É notório que na avaliação da parcela ultrac conservadora da sociedade brasileira, a realização de debates públicos sobre a atualidade social, política, econômica, artística, científica, filosófica, tem sido tratado como se fosse atividade subversiva, passível de criminalização. Esse julgamento é hoje insistentemente propagandeado pelas crescentes forças políticas de ultradireita, com seus propósitos reprodutivistas e adaptativos para a educação. Tal posicionamento se traduz em projetos de lei inconstitucionais⁶, castradores das liberdades de cátedra, pesquisa e pensamento, a exemplo daqueles motivados pelo movimento nacional Escola sem Partido.⁷

A ampliação exponencial da rede privada, movida pelo princípio da lucratividade, e o enfraquecimento da rede pública, espaço no qual se considera a educação como direito fundamental, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2016, p. 18, 29 e 123), também se constituem como desafios para a afirmação do trabalho educacional emancipatório, o que vale também para o condicionamento da carreira docente, nas redes pública e privada, à dinâmica produtivista do mercado, ao ensino adaptado à lógica da extração de mais-valia e à concentração

6 Conforme consta em Estadão Conteúdo (2018).

7 Conforme expõem Shaw (2016a, 2016b), Matuoka (2018) e Ximenes (2018). Para uma aproximação maior deste debate, conferir Frigotto (2017).

da pesquisa no movimento de ampliação da lucratividade das corporações no mercado (DAGNINO, 2010).

Os elementos que acabamos de relacionar como obstáculos à consecução de uma educação emancipadora são, ao mesmo tempo, justificativas robustas para o debate público sobre o tema. Ao contribuir com essa tarefa dialógica, consideramos que a noção contemporânea de *Bildung* corresponde à sofisticada e desafiadora postura política do comprometimento individual, em favor de toda a humanidade, com os esforços em torno do cultivo de si e com a decisão de afirmar a própria configuração existencial e o próprio modo de ser, a partir da assunção da finitude impressa nas limitações e do constante movimento de autossuperação. Isso inclui, sem dúvida, a disposição para igualmente afirmar a configuração existencial do *outro*, do diferente, do não idêntico, desde a compreensão de que não se nasce humano, de modo abstrato, mas torna-se humano, de modo histórico, por meio das interações sociais. Trata-se de tomar a si mesmo como um investimento contínuo no aprimoramento ético da humanidade em geral, posição provavelmente despropositada do ponto de vista pragmático-utilitarista.

Assumir esse princípio como propósito inegociável da educação não é algo impalpável, impossível ou inexequível. Apesar do terreno pantanoso imposto pela lógica da mera instrumentalização, há educadores que agem exatamente a partir dele no dia a dia da atividade profissional, contra a eleição do acesso ao consumo, e, de preferência, ao consumo de luxo, como justificativa legítima para a dedicação do corpo discente aos estudos. Nesse sentido, tais educadores trabalham para a formação da subjetividade, com todas as suas dobras existenciais, e valorizam o compartilhamento do conhecimento sistematizado (ciências, artes, filosofia, tecnologia) na dinâmica formativa, com vistas à possibilidade de uma *Aufklärung* – esclarecimento – libertadora, o que talvez só seja possível a partir de uma *utopia negativa* capaz de deslocar a formação educacional do destino a ela traçado pelo capital. Não se trata de soterologia, fixação de ideais orientadores, sacerdócio ou anulação da própria individualidade. Ao contrário, é um movimento de conquista da alforria em relação aos constrangimentos da heteronomia socialmente cultivada. É o trabalho artesanal de promover o aprendizado do gostar e do querer ser o que se é, na dinâmica de luta e conflito com as forças que empreendem a

semiformação (*Halbbildung*) e modelam modos de ser uniformes, domesticados e docilizados.

Nesse processo, o outro precisa ser reconhecido como existência digna de vida, autonomia e liberdade e não como meio para a realização de propósitos alheios à sua vontade. Trata-se de tarefa hercúlea e urgente, cujo empreendimento deve se dar continuamente no cotidiano das instituições educacionais. Sua realização torna fundamentais os cuidados para que os limites próprios a ela não levem os educadores e as educadoras à desistência, o que exige o reconhecimento de que a finitude e o dever produzem mais potência do que a ilusão teleológica de direcionamento da história a um estágio estabelecido idealmente, a partir de um princípio metafísico. A realidade não se deixa domar pelo impulso apaziguador do idealismo. Ao invés disso, constitui-se materialmente, a partir do trabalho humano de transformação. Nessa dinâmica concreta, fermentam-se as forças que sustentam a formação emancipatória.

Ainda que haja na atualidade pensadores como Lyotard (2000), para os quais a aquisição de conhecimento está cada vez mais distante da ideia de formação do espírito, o debate estabelecido aqui nos leva a assumir uma posição contrária. Portanto, entendemos que a questão da *Bildung*, da formação cultural, do cultivo de si, da constituição imanente da subjetividade, não é algo de que indivíduos e sociedades possam abdicar, assim como não é um problema que venha a chegar a termo, numa solução definitiva. Ao contrário disso, ela acompanha a humanidade em suas elaborações e conformações históricas, através dos tempos. Nesse sentido, a polissemia do conceito de *Bildung* é perfeitamente compreensível, uma vez que concepções distintas de humanidade produzirão posicionamentos distintos acerca da formação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO. T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO. T. W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO. T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, A. A tradição alemã do cultivo de si (*Bildung*) e sua significação histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623683003>. Acesso em: 2 ago. 2019.

- ASSIS, M. de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.
Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000232.pdf>.
Acesso em: 23 ago. 2021.
- BITTENCOURT, R. N. As falácias da ideia de progresso segundo Nietzsche. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 81-96, 2011.
Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/9139>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 [...]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.
- BRITO, M. R.; HASSE, S. H. Notas sobre a educação a partir de Nietzsche e Adorno. **Revista Margens Interdisciplinar**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 155-167, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2892>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- BRITTO, F. L. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 217-233, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gbGjJw8LhknNcktzk5MNXGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2019.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CEI, V. Machado de Assis educador: considerações a partir de Schopenhauer e Nietzsche. **Revista Lampejo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 62-73, jan./jun. 2012.
- DAGNINO, R. Uma estória sobre Ciência e Tecnologia, ou Começando pela extensão universitária... In: DAGNINO, R. (org.). **Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia**: abordagens alternativas para uma nova América Latina. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 281-311. Disponível em: <http://www.bibliotecadocomum.org/items/show/1>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- EDUFF. **Entrevista**: Rodrigo Sá Motta fala sobre nova edição de Em guarda contra o perigo vermelho. [S. l.]: Eduff, 2021. Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/index.php/noticias/968-entrevista-rodrigo-sa-motta>. Acesso em: 12 maio 2020.
- ESTADÃO CONTEÚDO. Projetos de escola sem partido são inconstitucionais, diz MPF: procuradoria pede ao STF que leis aprovadas nas cidades de Criciúma (SC) e Ocaçu (SP) sejam suspensas por violarem garantias ao direito à educação. **Veja**, [s. l.], 14 fev. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/projetos-de-escola-sem-partido-sao-inconstitucionais-diz-mpf/>. Acesso em: 12 maio 2020.
- FLICKINGER, H. G. Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y8sB6PGNsZvdpv3f5SWmjsG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- GIACÓIA JUNIOR, O. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005.
- GUIMARAES, A. Q. *et al.* Alemanha: o modelo de capitalismo social e os desafios no limiar do século XXI. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 22, n. 51, p. 55-75, set.

2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2020.

GOULART, A. P. Entrevista. Entrevistado: Joel Birman. **C/M comunicação & memória**, [s. l., 201-]. Disponível em: <https://revistacm.memoriadaeletricidade.com.br/post?id=66>. Acesso em: 23 ago. 2021.

KANT, I. **A religião nos limites da simples razão**. Lisboa: Edições 70, 1992.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** [S. l.: s. n.], 1784. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5158861/mod_resource/content/1/09.%20Kant.%20O%20que%20%C3%A9%20o%20Esclarecimento.pdf. Acesso em: 5 ago. de 2019.

LOUREIRO, R. **O discurso da agenda pós e a concepção do futuro professor-cientista sobre ciência, natureza e tecnologia**. Vitória (ES): Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens (Nepefil/Ufes), 2015.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MATUOKA, I. Por que o Escola Sem Partido vai contra o papel da escola. **Centro de Referência em Educação Integral**, [s. l.], 24 maio 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-o-escola-sem-partido-vai-contra-o-papel-da-escola/>. Acesso em: 12 maio 2020.

MEZAROBBA, G. Benjamin A. Cowan: o Brasil e a nova direita Historiador norte-americano lança livro sobre o conservadorismo religioso no século XX. **Pesquisa Fapesp**, [s. l.], ed. 305, jul. 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/benjamin-a-cowan-o-brasil-e-a-nova-direita/>. Acesso em: 12 maio 2020.

MÖLLMANN, A. D. S. **O legado da Bildung**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3671>. Acesso em: 12 maio 2020.

MOREIRA, D. S. O. Anticomunismo na política externa brasileira: passado e presente (1930-2020). **Hoplos**, [s. l.], v. 4, n. 6, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/hoplos/article/view/41153/24652>. Acesso em: 12 maio 2020.

MOTTA, R. P. S. **Anticomunismo e antipetismo na atual onda direitista**. [S. l.: s. n., 201-]. Disponível em: https://www.academia.edu/37518793/ANTICOMUNISMO_E_ANTIPETISMO_NA_ATUAL_ONDA_DIREITISTA. Acesso em: 12 maio 2020.

MOTTA, R. P. S. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. 2. ed. Niterói (RJ): Eduff, 2020.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

NIETZSCHE, F. W. **O anticristo: maldição ao cristianismo: ditirambos de Dionísio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, F. W. **Schopenhauer como educador**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

NIETZSCHE, F. W. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. *In*: NIETZSCHE. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003b.

OLEARE, A. M. *et al*. Vicissitudes da plutocracia semidemocrática brasileira: a cena fascista no cenário Bolsonaro-pandemia. *In*: GONÇALVES, E.; LOUREIRO, R.;

RAMALHETE, M. P. (org.). **Isolad@s**: reflexões artísticas e teórico-críticas sobre o isolamento social no contexto da pandemia. Vitória, ES: Nepefil/Ufes, 2020.

PANDOLFI, M. **Admirável mundo do empreendedorismo**: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no Curso Técnico em Administração do Instituto Federal do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP): UFScar, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7065>. Acesso em: 12 maio 2020.

SAMWAYS, D. T. A ameaça vermelha: medo e paranoia anticomunista. In: **CAFÉ HISTÓRIA. Café História – história feita com cliques**, [s. l.], 22 jan. 2018. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/anticomunismo/>. Acesso em: 12 maio 2020.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre a filosofia universitária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SHAW, C. Censura na Educação - entenda o que é o PL Escola Sem partido. **Anped**, Rio de Janeiro, 22 jul. 2016b. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/censura-na-educacao-entenda-o-que-e-o-pl-escola-sem-partido>. Acesso em: 12 maio 2020.

SHAW, C. De Olho na Mídia: Escola Sem Partido. **Anped**, Rio de Janeiro, 2 ago. 2016a. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-escola-sem-partido>. Acesso em: 12 maio 2020.

SILVA, C. L. **Onda vermelha**: imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

WEBER, José Fernandes. Bildung e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 31, n. 2, p. 117-134, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6848/4119>. Acesso em: 5 ago. 2021.

XIMENES, S. Desvendando o Relatório do PL Escola sem Partido. **Centro de Referência em Educação Integral**, [s. l.], 11 maio 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-o-relatorio-do-pl-escola-sem-partido/>. Acesso em: 12 maio 2020.

Submetido em 19 de outubro de 2021

Aceito em 16 de novembro de 2021

Publicado em 16 de dezembro de 2021

