

## Formação em outra perspectiva

Nadja Hermann

**Como citar:** HERMANN, Nadja. Formação em outra perspectiva. *In:* PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.).

**Biopolítica, arte de viver e educação.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-34.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-274-1.p21-34>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# CAPÍTULO 1

## FORMAÇÃO EM OUTRA PERSPECTIVA

*Nadja Hermann*

*O racional e o irracional estão sujeitos  
a ser contraditos de modo idêntico.  
Goethe (2000, p. 284 ).*

A exposição pretende situar as alterações produzidas no conceito de formação humana, diante dos processos contemporâneos de racionalização social e das formas de controle e regulação da vida. Para tanto, será retomado, num primeiro momento, o conceito clássico de formação pensado no âmbito do princípio da subjetividade e seus correlatos como liberdade, maioridade e autonomia. Num segundo momento, será feita referência a movimentos do pensamento ocidental, no século XX, que criticam a razão e o sujeito, com aportes metodológicos diferenciados, mas convergentes quanto a alguns resultados, sobretudo como crítica à violência ao corpo, às formas de expropriação do sujeito e ao fracasso da autorrealização individual. Ou seja, o conceito formação humana, constituído por longa trajetória, é afetado pelas experiências culturais e

sociais e movimentos intelectuais que dissolvem suas bases de justificação. Por fim, pretende-se mostrar que a formação no mundo contemporâneo requer ampliar o próprio pensar, isto é, é preciso desvincular-se de uma racionalidade meramente racionalista, que deixou o homem órfão, pois sua própria identidade resultou em máscara, porque perdeu o sentido. Mudar o ângulo de visão da formação, a partir de possibilidades presentes na racionalidade hermenêutica, que inclui dimensões discursiva, estética e metafórica, dá novas visibilidades a determinados problemas da condição humana, de uma forma não atingida pelo modelo estritamente racional, porque considera também motivos não-reflexivos, produzindo um conceito de formação ajustado às condições da finitude humana.

|

O conceito de formação/educação<sup>1</sup> está fortemente enraizado na tradição ocidental que conhecemos por *humanitas*, e aponta para uma dimensão ético-estética. Essa tradição é descoberta pelos gregos, que a chamam de *paideia*, e, no final do século XVIII, com o neo-humanismo e o romantismo, surge um retorno a esse ideal, que na língua alemã se conhece com o nome de *Bildung*, “[...] um refinamento do intelecto, da sensibilidade e do julgamento [...]” (REICHENBACH, 2002, p. 409), que nós costumamos traduzir por *formação*. Em grande parte, as discussões teóricas sobre *Bildung* encontram-se em Herder, Humboldt, Schiller, Hölderlin, Novalis, Goethe, Kant, Hegel, e são conhecidas como a “determinação do homem” (MASSCHELEIN; RICKEN, 2003, p. 140). Vinculam-se a uma visão antropomórfica, que aposta na condição da razão para promover o humano. Não me deterei em outros momentos expressivos da formação, como a *paideia* e a *humanitas* latina, por não ser de interesse para este momento proceder a uma reconstrução histórico-sistemática. Enfatizarei o significado da *Bildung*, pela sua profunda relação com a metafísica da subjetividade, decisiva na constituição do discurso moderno sobre o tema.

---

<sup>1</sup> Como esse tema específico já foi objeto de estudos em outras oportunidades, retomo, com breves modificações, parte das análises desenvolvidas sobre o conceito de formação nos seguintes textos: HERMANN, Nadja. *A procura de vestígios da formação* e HERMANN, Nadja. *Formação e experiência*.

A *Bildung* tematiza a subjetividade a partir de dois princípios: o princípio da autonomia ou autodeterminação e o princípio da unidade das diferenças. Nessa concepção, a educação é a capacidade de autodeterminação racional, uma liberdade do sujeito na criação de si. A subjetividade aparece sob duplo aspecto: como uma capacidade pressuposta para a autonomia<sup>2</sup> e como realização dessa autonomia pela educação. Esse princípio da autonomia não vale apenas para o indivíduo singular, mas para a humanidade como um todo, pois a história tende para a perfectibilidade do homem como ser social. Daí que a educação não se define apenas subjetivamente, porém, mediada na relação com o mundo, e a reconciliação (ou a harmonia) é o *telos* das experiências contraditórias, a unidade conciliadora das diferenças, como propôs o idealismo hegeliano. O indivíduo, enquanto ser racional, é capaz de elevar-se ao universal e interiorizar a ideia de humanidade. Por isso, Gadamer (1990, p. 18) dirá que Hegel desenvolveu com agudeza o conceito de formação (*Bildung*), associando a ideia de ser espiritual e racional, capaz de romper com o imediato e o natural para chegar ao mais alto nível de abstração, capaz de integrá-lo na totalidade. Vale lembrar que essa superação do imediato sempre teve força em nossa herança cultural, para distinguir o homem educado como aquele que alcança a universalidade, que une nosso eu a toda a humanidade.

A formação é a criação de si, vinculada ao mundo no qual o sujeito está inserido, ou seja, um sujeito que age de acordo com a moral universal, de maneira autônoma, criativa e independente. Para Humboldt, um dos importantes formuladores da teoria clássica da educação, o homem forma a personalidade livre e singular numa multiplicidade de experiências autodeterminadas, numa ação recíproca entre o homem e a cultura. Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo. Assim se expressa Humboldt: “O verdadeiro fim do homem [...] é a formação máxima e o mais proporcional possível de suas forças, para integrá-las num todo. Para

<sup>2</sup> A autonomia é um conceito moral baseado na vontade de sujeitos racionais, conforme Kant o apresenta na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785): “Autonomia da vontade é a qualidade da vontade, pela qual ela é uma lei para si mesma (independentemente de toda a qualidade dos objetos do querer)” (1974, p. 74). Esse conceito se constitui num importante ideal que orienta o projeto iluminista e o idealismo alemão, na perspectiva de libertar o homem de todas as determinações externas, e é assumido como uma orientação fundamental do projeto educativo moderno. É um conceito ligado à ideia de maioridade, também defendida por Kant.

isso a liberdade é a condição primeira e indispensável.” Mas essa liberdade deve estar associada a uma “multiplicidade de situações”, pois, mesmo “[...] o mais livre e independente dos homens, deslocado para circunstâncias uniformes, forma-se de modo mais restritivo.” (1960, p. 64). Nietzsche também levou água para esse moinho, afirmando que o indivíduo que tem poucas oportunidades de escolha se torna cativo de princípios:

Poucos motivos, ação enérgica e boa consciência constituem o que se chama força do caráter. Ao indivíduo de caráter forte falta o conhecimento das muitas possibilidades e direções da ação; seu intelecto é estreito, cativo, pois em certo caso talvez lhe mostre apenas duas possibilidades; entre essas duas tem que escolher necessariamente, conforme sua natureza, e o faz de maneira rápida e fácil, pois não tem cinquenta possibilidades para escolher. O ambiente em que é educada tende a tornar cada pessoa cativa, ao lhe por diante dos olhos um número mínimo de possibilidades. (NIETZSCHE, 1988, v. 2, p. 192).

O homem, então, forma-se no confronto de suas experiências, não sendo determinado nem pela natureza nem pelo fundamento teológico, mas pelas suas próprias ações e escolhas, por meio do pleno desenvolvimento de suas forças – uma experiência de si. Para Humboldt, considerando a finalidade do homem – formação máxima e o mais proporcional possível de suas forças – todo seu pensar “[...] é apenas uma tentativa do espírito de tornar-se compreensível a si mesmo e seu agir uma tentativa de querer se tornar livre e independente [...]” (1960, p. 235). O homem educado busca a si mesmo, participando do ideal de humanidade, o que projeta um programa de transformação social (uma teleologia ou finalidade), através da formação da identidade do eu e da formação do caráter.

Esse sujeito livre, independente e integrado numa totalidade social, como é expresso na *Bildung*, revela-se um conceito ambicioso demais, pois o indivíduo, ao contrário de uma soberania plena, encontra-se determinado numa rede de relações e de dependência, segundo as críticas conduzidas pelo pensamento filosófico no século XX, de sorte que nem sempre se conduz com autonomia e autodeterminação.

## II

Diversos movimentos do pensamento humano, no século XX, produziram discursos que convergiram naquilo que se convencionou chamar “crise do sujeito”<sup>3</sup>. O modo como esses discursos constituíram certos conceitos nos permite esclarecer os efeitos instaurados na formação. Um dos movimentos mais destacados é o pensamento de Freud, que questiona a base racional da liberdade, indicando que o homem não é senhor de sua própria casa, que o eu é entretido de contingências e demonstra uma fantástica capacidade do inconsciente em inventar estratégias de ação. Freud, contudo, faz parte de um movimento que tem como precursor Nietzsche, no século XIX. Ele antecipa a ideia do sujeito movido por forças pulsionais, que, contrariamente ao que se acreditava sobre a confiabilidade dos testemunhos da consciência, não é transparente a si mesmo. O irracional em Nietzsche é o limite de todo o conhecimento, nunca redutível à objetividade e, por isso, utilizamos metáforas para nos referir à verdade e ao conceito. O descobrimento de Freud e de Nietzsche consiste em que “[...] o desejo (ou a vontade de potência) estava desde já presente como força não racional *dentro* da argumentação racional e da consciência moral” e só pode ser considerado “[...] um descobrimento caso se parta das idealizações do racionalismo.” (WELLMER, 1985, p. 72). Esse tipo de construção teórica se constitui num ferimento narcísico, na medida em que questiona o poder do sujeito para a autonomia e para a autodeterminação.

Outro movimento importante é a crítica desenvolvida pela filosofia de linguagem, em especial a crítica à intenção do sujeito em definir o sentido dos signos linguísticos. Wittgenstein cria uma filosofia inovadora, pela qual defende que o significado provém do uso público da linguagem, rompendo com a tradição racionalista da filosofia da consciência ou da representação, que concede ao sujeito a primazia do significado. Há, portanto, uma negação da autonomia do sujeito na constituição do sentido. Estamos imersos em jogos de linguagem, “formas

---

<sup>3</sup> Essas análises foram desenvolvidas no fim dos anos setenta e início dos anos oitenta do século passado. Para uma visão sistemática do problema, sugiro ver HONNETH, *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*; WELLMER, *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne*; WELSCH, *Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*.

de vida”, que incluem nossas práticas sociais, linguísticas e não-linguísticas e institucionais. O homem vive em diferentes mundos de linguagem e pode ser de diferentes modos. Extremamente desestabilizador da identidade do sujeito, Wittgenstein oferece uma visão em que o significado não é dado psicologicamente nem está posto na realidade. A descentração do sujeito aqui “[...] não significa uma ofensa ao narcisismo, como é o caso da descentração psicológica; antes disso, significa o descobrimento de um mundo linguisticamente ‘aberto’, que nos é dado mutuamente dentro da razão e do sujeito.” (WELMER, 1985, p. 83).

Foucault parte de uma crítica diferenciada das anteriores, mas converge no desmascaramento das ilusões do iluminismo. Não se trata de uma crítica psicológica, tampouco do âmbito da linguagem: ele se detém na análise do crescimento do poder e da violência, que gera o disciplinamento dos corpos. A disciplina – que seria necessária à racionalização, com vistas a alcançarmos a maioria pretendida pelo iluminismo – se converte num adestramento perfeito. Todavia, a análise da teoria de poder, que só aparece mais tardiamente em sua obra, revela preocupação “[...] com estratégias institucionais e cognitivas de integração social.” (HONNETH, 2009, p. 132).

O poder está nas relações, um modo que rompe a direção única do opressor ao oprimido, para colocá-la numa relação mais fluida e onipresente, que produz certos discursos, que produz saber. Foucault contraria a tese da ciência política clássica de que o poder, por contrato jurídico, é transferido para alguém, assim como também se opõe à teoria marxista, que envolve uma ideia de poder como apropriação de um aparato estatal ou de uma classe. O filósofo localiza o poder nas redes de relação social, nas quais o sujeito permanece preso numa rede discursiva e não tem controle de si mesmo pela consciência, mas o controle é feito pelos corpos. Estabelece-se um governo da vida, que a modela, lhe dá determinadas direções, favorece seu crescimento. Por isso, Foucault ressalta que seu procedimento investigativo quer “[...] livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica.” (FOUCAULT, 1985, p. 7). Há aqui uma denúncia da impotência da constituição do sujeito nos moldes da *Bildung* clássica, ou seja, somos subjetivados numa rede de relações da qual não dispomos com plena liberdade.

Teve igualmente um papel de destaque, em nossa autocompreensão, a crítica de Adorno à razão instrumental e à lógica da identidade. A civilização caminhou rumo a uma crescente racionalização, onde as ações humanas se revestem em violência e manipulação. Disso resulta a repressão da natureza interna do homem, que reprime a natureza interna e se torna vítima subjugada pelas forças incontroláveis. Uma repressão dessa ordem conduz ao fechamento do sujeito em sua própria interioridade, impedindo que o eu se abra à alteridade e se reconheça na cultura. Em *Minima moralia*, Adorno escreve um aforismo notável sobre as consequências da falsa identidade: “Em muitas pessoas já é um descaramento dizer ‘Eu’.” (1992, p. 42). Revela-se aí uma radical expropriação da experiência de si.

A partir da segunda metade do século XX, Adorno dedicará suas reflexões ao problema da educação, diante do horror de Auschwitz, retomando a questão da barbárie. Aguçando ao máximo a tensão entre a crença na força do esclarecimento e o caráter regressivo da razão, dirá que “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (1995, p. 121). Contra a servidão que torna indignas as pessoas, restaria “[...] empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.” (1995, p. 138). Isso não deixa de ser uma afirmação surpreendente, uma vez que Adorno sempre desconfiou das certezas emancipatórias. De qualquer modo, o filósofo reconhece que a educação seria nossa possibilidade para que não recaíssemos na barbárie, desde que desencantássemos seu conceito de um pensamento objetificador que conduz à uniformização, gerando a fraqueza do ego, raiz das formas latentes de fascismo.

Honneth chama a atenção que Foucault e Adorno têm aspectos comuns na crítica que fazem:

[...] ambos os autores compartilham a pressuposição de que o processo superior de racionalização aperfeiçoa os meios técnicos de dominação social sob a aparência encobridora de uma emancipação moral, produzindo, ao mesmo tempo, o indivíduo moderno obsessivamente homogeneizado. O aumento da dominação e a formação da identidade são duas caras de um único processo de racionalização instrumental. O custo desse processo de racionalização, que transcende as épocas, se torna evidente ao considerar aquilo que Foucault chama o “reverso obscuro”, Adorno e Horkheimer a “história subterrânea” da modernização européia: é a história do sofrimento, só oculta

pela superestrutura jurídica, do disciplinamento e submetimento progressivo da subjetividade viva. ( 2009, p. 137).

Todas essas críticas têm em comum o fato de provocarem um abalo nas crenças mais enraizadas da cultura ocidental, especialmente aquelas que constituem a base da ação educativa, desde a modernidade: as certezas emancipatórias, a identidade do eu, a autonomia e a maioridade como decorrência do ser racional, a libertação do homem pela moral e pelo conhecimento, herdadas da racionalidade iluminista. Essas observações se referem aos efeitos teóricos da crítica, que apontam os limites de nosso próprio agir. Quer dizer, essa crítica oferece uma visão desiludida da autodeterminação pressuposta no conceito de formação (*Bildung*). Além dessa crítica desenvolvida no plano teórico, há uma crítica proveniente do campo prático, expressa numa torrente de queixas e lamentações de professores, tanto em relação às políticas públicas, como em relação às instituições e aos alunos que teriam perdido o amor pelo conhecimento, pelo trabalho intelectual, o respeito pelos clássicos. Longe de buscar a mediação por processos simbólicos, de compreender a ideia de humanidade no mais alto nível, estamos circunscritos ao imediatismo, ao consumismo e ao interesse do agir limitado pelos nossos desejos. Encontramo-nos disponíveis para diferentes tipos de sedução, especialmente aqueles que estimulam uma vida sem esforço, e também expostos aos ataques de poderes econômicos e do consumismo que favorecem o egoísmo, a frivolidade e a indiferença, gerando um sujeito alienado em relação ao outro. Percebe-se uma alteração no contexto histórico que fragilizou o vínculo do homem com um projeto de mundo e que força a repensar a *Bildung* num novo contexto.

### |||

No meu entendimento, pode-se esclarecer de modo mais adequado o conceito de formação, se pensarmos que as condições da cultura têm reciprocidade com a formação, ou seja, têm mútua inter-relação, pois, como lembram Løvlie e Stantdish, a própria “[...] ideia de *Bildung* é em si mesma parte deste processo de autotransformação.” (2002, p. 320). Com isso, afirmo a possibilidade de pensar a formação à

luz de outra racionalidade, justamente porque somos hoje sabedores de limites da razão, entendida nos termos de uma razão abstrata e obtusa. O tempo e a cultura nos forçam a revisar nossas compreensões de mundo. E o diagnóstico que não deve ser desconsiderado se refere às insuficiências do racionalismo metafísico, que criou um conjunto categorial seguro e estável a respeito do ser, insensível à pluralidade das formas de vida e excludente das forças vitais e da corporeidade.

É possível elaborar novas interpretações da formação, na perspectiva de outras racionalidades que incluem elementos até então desconsiderados, como o mito, a dimensão da estética, as emoções, a finitude, a fantasia. Tais elementos jogam um papel na formação da consciência, da cultura e do viver dos homens. O equívoco do racionalismo, ao supor que haveria uma evolução que nos conduziria do mito ao *logos*, é, nas palavras de Blumenberg, “[...] um desconhecimento perigoso”, pois isso poderia nos levar a crer que, em algum momento, houve “[...] um salto irreversível para adiante, que deixou algo definitivamente para trás, decidindo, a partir de então, não seguir senão avançando.” (BLUMENBERG, 2003, p. 35). O desconhecimento perigoso de que fala Blumenberg resultou justamente na pretendida possessão de sentido pelo racionalismo iluminista, desmascarada nas críticas de Freud, Wittgenstein, Adorno e Foucault, entre outros. A formação buscou sempre a segurança das certezas e dos absolutos, trazendo expectativas inatingíveis, sem conseguir enfrentar nossos próprios medos. Eliminou o acesso a um fundo de imagens, à capacidade imaginativa, à corporeidade, reduzindo a própria autocompreensão de nós mesmos. Isso gerou, por um lado, uma interpretação salvacionista da formação, pela confiança excessiva na soberania do sujeito e na absolutização da verdade, e a consequente dificuldade em reconhecer a fragilidade do processo educativo. Por outro lado, empobreceu a experiência, uma vez que a emancipação ligeira e banal prometida pela sociedade de consumo dificulta a experiência de si como autodeterminação. Por trás da aparência de escolha entre muitas possibilidades, tende-se à uniformização. Portanto, uma formação apoiada numa racionalidade controladora, unificadora e objetivante não nos permitiria dar conta das exigências contemporâneas.

Pode-se dimensionar um conceito de formação que seja capaz de interpretar adequadamente as críticas que tem sentido, com base

na potencialidade da experiência, tal como a entende a racionalidade hermenêutica, na proposição de Gadamer, que já rompeu com a ideia de unidade e com os fundamentos do idealismo, para assumir nossa radical inserção no mundo, a “temporalidade do estar aí”.<sup>4</sup> Reivindica dizer o mundo a partir da finitude e da historicidade, de onde emerge seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, não apenas sob critérios da medida, mas um saber que também se deixa interrogar por outras experiências, como a experiência estética, considerando o caráter intersubjetivo e dialógico na constituição de sentido. É com essa racionalidade, menos ambiciosa, que reinterpretamos o conceito da formação como experiência.

O que significa experiência? A tradição fenomenológica e hermenêutica compreende o significado de experiência como acontecimento, no qual a coisa mesma aflora, ou seja, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer. Esse conceito retoma a perspectiva dialética da experiência em sua estrutura de negatividade, como Hegel a concebeu, sem vinculação a nenhuma totalidade: ela é sempre o que ainda não é, um porvir. Quer dizer, a experiência não é o que havíamos suposto, e no seu movimento se alteram o objeto e nós mesmos. Ela inclui o sofrimento e a desilusão, pelos quais aprendemos e que nos preparam no desenvolvimento da capacidade de ponderar. A “[...] experiência faz, ou seja, sofremos algo e não produzimos algo [...]” (WALDENFELS, 1997, p. 19). Gadamer destaca que o caráter negativo da experiência se encontra justamente na experiência que se “faz”:

Quando fazemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo. (GADAMER, 1990, p. 359).

Esse conceito, além de refutar a tradição do empirismo, interpõe-se também contra o racionalismo, que compreende a experiência a partir

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma expressão usada por Gadamer (1990, p. 270), o qual reconhece o caráter ontológico de toda a compreensão, que depende de nosso estar no mundo como Heidegger formulou, em *Ser e tempo*.

de categorias prévias de pensamento que a estruturam. Ao contrário, a experiência significa um processo, no qual se forma e se articula sentido e, nesse processo, se recebem e se estruturam os dados. Não há, portanto, a pressuposição de que a realidade e o modo de acesso à realidade sejam separados um do outro. Quanto mais experimentado é alguém, mais tem acesso às novas experiências, o que possibilita adquirir discernimento, “[...] que é mais que conhecimento [...]. Contém sempre um retorno de algo em que estávamos presos pela cegueira. Nesse sentido, implica sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência.” (GADAMER, 1990, p. 362). Por isso, um processo formativo não pode poupar ninguém de fazer determinadas experiências e tampouco se pode evitar a frustração das expectativas que não se cumprem e o sofrimento que disso advém.

Gadamer salienta ainda a contribuição da tragédia grega – “[...] aprender pelo sofrer (*pathei mathos*)” (GADAMER, 1990, p. 362) –, que conjugava saber humano e divino para apontar os limites do humano. Assim, a experiência é a própria experiência da finitude, do limite humano que traz o discernimento. Esse aprender a ser a si mesmo através do sofrimento exclui toda a possibilidade de prever ou conhecer com alguma certeza. A busca de certeza ocorre no âmbito da comprovação científica da experiência, que a transpõe para fora do homem e só amplia o controle e a biopolítica. Dilthey já havia feito a crítica à pretensão de objetividade da ciência, que não tem como aprender o caráter insondável da vida, pois “[o] que existe para nós, subsiste graças à vivência interior” (DILTHEY, 1948, p. 33). Ou seja, a experiência depende da estruturação de nosso perceber com a vivência interior. Aí se encontram as forças do processo formativo, que têm sua origem, segundo Dilthey, “[...] nas profundezas da mente que, de múltiplas maneiras, é movida pela vida a sentir prazer, desgosto, ânimo, paixão ou ambição.” (2010, p. 313).

Uma compreensão da formação como experiência, na perspectiva hermenêutica, é uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade. Um racionalidade dessa ordem articula a dimensão estética que possibilita momentos privilegiados de confronto de nossas crenças, emoções e desejos,

e nos convida a rever nossa própria identidade. Isso exige do indivíduo um alto grau de flexibilização e de organização individual (WELLMER, 1990), mais ajustado à condição contemporânea que já rompeu com a totalidade entre o eu e o mundo. Segundo Honneth, é o que acontece quando o sujeito se depara com “[...] uma multiplicidade de opções de identidade não esgotadas” e experiencia “[...] uma relação consigo mesmo livre de medo”. Diante disso, ele não mais terá que seguir uma “referência significativa única” (2009, p. 288) sobre si mesmo. Ele terá que articular esses novos impulsos que recriam sua identidade num nexco coerente. Desse modo, conduzir a vida autonomamente dependerá da capacidade de “[...] poder apresentá-la como um nexco narrativo”, que resulta de avaliações éticas (HONNETH, 2009, p. 288).

A multiplicidade de opções depende da articulação de nossos impulsos com a abertura de mundo e de novos modelos de identidade dados pela arte, pela metáfora, pelo mito, que servem como recursos para decisões refletidas sobre nós mesmos.

O efeito de uma experiência estética é produzir sentido e, nessa medida, é uma experiência formativa, que amplia nossa interpretação do mundo, força nossa sensibilidade e nosso intelecto na criação de novas identidades. Jaus enfatiza que, na conduta estética, o sujeito

[...] experimenta-se na apropriação de uma experiência de sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia [...]. O prazer estético [...] é um modo de experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (1979, p. 77).

A experiência estética, em especial aquela produzida pela obra de arte, permite um modo de nos compreendermos, nos confronta conosco mesmos, desvela algo que estava encoberto, em que tudo o que conhecíamos fica ultrapassado, pela modificação que provoca: “Compreender o que a obra de arte diz a alguém, é certamente um encontro consigo mesmo.” (GADAMER, 1993, v. 8, p. 6). Ela também nos proporciona um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. Esse estranho nos convoca a acolhê-lo, tomá-lo para nós e, se isso acontece, é porque a obra responde a uma pergunta, nos interpela, pois “[...] só compreendemos

o que compreendemos como resposta a uma pergunta.” (GADAMER, 1993, v. 8, p. 243). Uma experiência formativa desse tipo possibilita aos sujeitos aprender uma multiplicidade de opções de identidade e amplia a sensibilidade para as carências dos outros, de modo que nossas decisões éticas passem a considerar as normas universais em relação às singularidades de cada situação concreta particular.

A identidade do sujeito não está absolutamente fixada, mas se desenvolve na conversação, visto que “[...] o *lógos* não é um monólogo” e “[...] todo o pensar é um diálogo consigo mesmo e com os outros.” (GADAMER, 1998, p. 239).

Certamente que minha posição sobre formação, ao questionar a base de racionalidade que conduz à objetividade e às formas de nivelamento, não compartilha daquela ideia segundo a qual a formação possa ser uma experiência de si, um bem viver que negue qualquer vínculo com uma construção de sentido e de valores comuns. A formação se articula, então, numa abertura para novas construções de si, capaz de reconhecer um mundo comum em que a alteridade também aconteça.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Minima moralia*. Tradução Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BLUMENBERG, Hans. *Trabajo sobre el mito*. Barcelona: Paidós, 2003.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Buenos Aires: Espasa- Calpe, 1948.
- DILTHEY, Wilhelm. *Filosofia e educação: textos selecionados*. Tradução Maria Nazaré de Camargo P. Amaral. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução e organização Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermenutik I Wahrheit und Methode. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990. v. 1.
- GADAMER, Hans-Georg. Ästhetik und Poetik I. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1993. v. 8.

GADAMER, H.-G. La hermenéutica tras la huella. In: RAMOS, A. G. (Ed.). *Diálogo y deconstrucción: los límites del encuentro entre Gadamer y Derrida*. Madrid: Cuaderno Gris, 1998. p. 231-253.

GOETHE, Johann W. *Máximas e reflexões*. Tradução José Justo. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação. In: CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio; MÜHL, Eldon (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 149-160.

HERMANN, Nadja. Formação e experiência. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete; ROSSATO, Noeli (Org.). *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 80-91.

HONNETH, Axel. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In: HUMBOLDT, Wilhelm von. *Werke in fünf Bänden*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960. v. 1.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis. In: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63- 82.

KANT, Immanuel. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: KANT, Immanuel. *Werkausgabe in zwölf Bänden*. Herausgegeben von Wilhem Wechedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974. v. VII.

LØVLIE, Lars; STANDISH, Paul. Introduction: *Bildung* and the idea of a liberal education. *The Journal of Philosophy of Education*, Oxford, v. 36, n. 3, p. 317-340, 2002.

MASSCHELEIN, Jan; RICKEN, Norbert. Do we (still) need the concept of *Bildung*? *Educational Philosophy and Theory*, Oxford, v. 35, n. 2, p. 139-154, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. Menschliches, Allzumenschliche I und II. In: NIETZSCHE, Friedrich. *KSÄ*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin: Walter de Gruyter, 1988. v. 2.

REICHENBACH, Roland. On irritation and transformation: a-teleological *Bildung* and its significance for the democratic form of living. *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, v. 36, n. 3, p. 409-419, 2002.

WALDENFELS, Bernhard. *Topographie des Freuden*: Studien zur Phänomenologie des Freuden I. Suhrkamp: Frankfurt AM Main, 1997.

WELLMER, Albrecht. *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

WELSCH, Wolfgang. *Vernunft*: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução Marcos C. Montagnoli. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.