

Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver

Pedro Angelo Pagni

Como citar: PAGNI, Pedro Angelo. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. *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. 35-50.



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).

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-274-1.p35-50>



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 2

MATIZES FILOSÓFICO-EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO HUMANA E OS DESAFIOS DA ARTE DE VIVER

Pedro Angelo Pagni

Nos anos finais da Ditadura Militar, Marilena Chauí (1984) desenvolveu um diagnóstico bastante interessante acerca das consequências da instrumentalização da cultura, da tecnocracia e do burocratismo para a práxis pedagógica e política desenvolvidas na universidade brasileira. Para a autora, a instrumentalização da cultura moderna, metaforicamente falando, concorreu para a morte do educador. Isso teria ocorrido na medida em que a dimensão artística dessa práxis se rendeu ao conhecimento científico e tecnológico, interditando tudo aquilo que pode ser pensado reflexivamente em busca de sentidos diversos e de caminhos alternativos ao instituído. Concomitantemente, a própria instituição onde se desenvolve se restringiu à qualificação profissional, formalizando os seus espaços de decisão e racionalizando a vida que nela pulsava, para restringir as suas decisões sobre os destinos da sociedade aos produtos que deveriam servir ao mercado. Nesse sentido, a formação do educador na universidade teria se limitado à qualificação para o ofício do ensino, por meio do desenvolvimento de

competências técnicas e da aquisição de um saber científico, que tornassem objetivas a sua arte-técnica. E, dessa forma, conclui Chauí: “A morte do educador é a morte de uma arte milenar: a de fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedida para nascer.” (CHAUÍ, 1984, p. 55-56)

Por mais sombrio que pareça, esse diagnóstico ainda é atual, sobretudo se considerarmos que as condições da formação dos professores, no ensino superior e nas universidades, assim como o ensino que professam e a aprendizagem que pressupõem, nas instituições escolares nas quais atuam esses profissionais, ao menos em países como o Brasil, porque, com a *globalização da economia* e a *sociedade da informação*, essa tendência se radicalizou na universidade e nas instituições escolares, especialmente em sociedades periféricas ao capitalismo. Tais sociedades tiveram que se defrontar com os limites de seu desenvolvimento, comparativamente ao de outros países, com os processos de *globalização da economia* e de emergência da *sociedade da informação*. Nesse cenário, tiveram que suprir a demanda pela formação de professores, nos quais estes assumiram sua posição de periferia e, conseqüentemente, na condição de qualificadores de mão-de-obra, e não de produtores de pesquisa ou criadores de cultura. Assim, passou-se a observar que a substituição dos professores por computadores, indicada por Lyotard (2000), não estava tão distante quanto se imaginava há alguns anos.

Dada a complexidade do problema, um dos pontos pelos quais poderíamos começar a analisá-lo é o do tratamento, não apenas semântico, como também filosófico, com que se caracteriza a formação humana nas discussões sobre o assunto, principalmente no que se refere aos seus matizes filosófico-educacionais. Este é o tema abordado neste trabalho, com o objetivo de problematizar os usos que se faz dessa ideia na própria formação docente e de indicar uma alternativa teórica para que se possa, senão evitar a morte do educador, ao menos buscar, na dimensão artística de sua atividade, um modo de resistir às condições que a promovem no presente. Ao abordar alguns matizes filosófico-educacionais da formação humana, em um primeiro momento, analisaremos a gênese e o desenvolvimento do conceito moderno de formação humana, apresentando algumas das críticas e possibilidades de seu uso contemporâneo; em seguida, discutiremos uma possível alternativa de estudos à filosofia da educação, já que vemos nela a

possibilidade de invocar uma atitude ética do pensar, por parte do educador, e um compromisso de fazer de sua arte um exercício de (trans)formação de si e do mundo. Esperamos, com essa análise e discussão teórico-conceitual acerca da formação humana, oferecer elementos para que o educador possa refletir sobre o que restou de sua própria formação, ao mesmo tempo em que se ocupa de formar o outro.

GÊNESE E DESENVOLVIMENTO NA MODERNIDADE

Ao analisar a gênese semântica da formação cultural, é possível notar que tal conceito ganhou contornos mais precisos no iluminismo alemão. Até meados do século XVIII, ela era entendida em seu sentido “primitivo medieval”, isto é, “[...] calcada sobre a ‘imagem’ (lat. *imago*, alemão *Bild*), tratando-se de uma reprodução por semelhança (*imitatio*, *Nachbildung*) [...]” (BOLLE, 1996, p. 15), em que a imitação significaria modelar o homem, seguindo o arquétipo da tradição cristã, e o Criador forma o homem segundo a sua imagem e semelhança. É principalmente com Kant, no contexto do iluminismo alemão, que a *Bildung* assume um sentido moderno, sendo concebida como parte da educação (*Erziehung*) e, muitas vezes, como o seu sinônimo.

Foi graças a essa reviravolta que intelectuais e filósofos alemães como Kant, em sua época, segundo Bolle (1996), conseguiram convencer os soberanos de que seu poder na educação não era apenas um direito, mas um dever do Estado que almejasse a unidade cultural de um povo e a sua integração no processo civilizatório. O problema, porém, é que, ao definir a educação (*Erziehung*) como designadora do ensino escolar, como promotora de um ideal de homem absoluto e de felicidade plena, ela se constituiu como um meio de manter os homens circunscritos às antigas formas de poder existentes, enquanto esperavam que as promessas do iluminismo se realizassem.

Se, para Kant (1987), a formação cultural teria sido englobada pela educação, sendo, ao mesmo tempo, seu sinônimo e parte constitutiva de uma pedagogia, para os filósofos do classicismo, do romantismo e do idealismo alemão, a *Bildung* estaria em oposição à *Erziehung*, entendida como restrita ao ensino escolar. Em tais movimentos, a *Bildung* pressuporia

“independência”, “liberdade” e “autonomia”, constituindo-se como uma espécie de autoformação em que, na relação com meio, com o outro e, especialmente, consigo mesmo, o homem desenvolveria as suas disposições naturais e se apropriaria vivamente da cultura (*Kultur*), formando a sua alma e, gradativamente, representando o caminhar do espírito humano. É o que se observa em filósofos e escritores do romantismo alemão, como Schiller¹ e Goethe², que veem no teatro a possibilidade de uma (auto)formação nesses termos, expressando o formativo do indivíduo burguês em busca de sua emancipação política e, com isso, representando o próprio desenvolvimento espiritual de seu tempo. Dessa perspectiva, a ideia de *Bildung* significou a emancipação dos sujeitos das formas tradicionais, enfatizando nem tanto sua emancipação pelo entendimento e pela razão, mas pelo gosto desinteressado em relação à cultura (*Kultur*) e à sua apropriação viva, regida por sentimentos que, ao não poderem ser propiciados na e por uma instituição social nascente como a escola, são obtidos mediante a arte (o teatro, em particular), essa forma de imitação da vida.

Poderíamos sustentar que, por um lado, a categoria iluminista de *Bildung* pressupõe uma fôrma dada *a priori* pela razão e descoberta por outrem, em virtude de sua superioridade intelectual e de sua autoridade moral para alcançá-la, em vistas a garantir a transmissão dos bens culturais

¹ Schiller (1990) considera que a *Erziehung* deveria possibilitar o desenvolvimento das disposições naturais humanas nem tanto pelo “impulso racional” e nem exclusivamente pelo “impulso sensível”, mas por um impulso intermediário denominado “impulso lúdico”. Esse impulso, para ele, seria resultado da sensibilização da razão e da racionalização dos sentimentos, possibilitada pela reflexão acerca de si mesmo, que consiste na constituição do homem, sua autoeducação, ao mesmo tempo, estética e moral. Em outra obra, *O teatro considerado como instituição moral*, entende ainda que, pelo teatro, esse processo de autoeducação seria possível, pois propiciaria, como citado por Bolle (1996), “[...] a *Bildung* da inteligência e do coração com o mais nobre divertimento”. Schiller, desse modo, estabelece um modelo de *Bildung* alternativo àquele expresso por Kant (1995), baseado numa indissolúvel tensão entre razão e sentimento, que proporciona o que denomina “impulso lúdico”, a ser contemplado na *Bildung*, juntamente com a formação da inteligência e do coração.

² Goethe (1996), por sua vez, ao relatar os motivos pelos quais o personagem central do romance procura no teatro sua autoformação, revela que ele é motivado não apenas por uma vontade de ilustrar-se, como também pela paixão por uma das atrizes da trupe e por experiências primárias de sua infância com o teatro de fantoches. É por essas motivações - que provavelmente não seriam satisfeitas na escola - que o personagem central do romance, Wilhelm, busca obter no teatro uma identidade própria, não muito clara a princípio, mas que vai se definindo na medida em que vai descobrindo fatos que colocam em xeque as ideias e os valores pelos quais havia orientado sua vida. O processo de constituição dessa identidade própria perseguida por Wilhelm é conseguida graças à reflexão sobre si mesmo, facultada pelos papéis representados no teatro e pelas desilusões amorosas fora dele, isto é, pelas experiências intelectuais e sentimentais que teriam possibilitado sua *Bildung*. Com esse romance, Goethe procura revelar as tramas e as tensões interiores que constituem a *Bildung* de uma “bela alma”, e não a sua imitação por um modelo exterior ou por uma ideia absoluta, característica do indivíduo burguês em busca de sua emancipação das formas e imagens medievais.

acumulados – constitutivos da tradição – e a moralização necessária à vida social – próprios da civilidade – àqueles que ainda não os adquiriram e, por isso, por eles (en)formados em instituições como a escola. Por outro lado, a sua categoria romântica supõe certo encontro do indivíduo com certa interioridade, imanente à vida e à qual ilumina, pela apropriação dos produtos da cultura espiritual para que, ao descobrir seu modo de ser, possa se constituir como pessoa, começando pela formação do próprio gosto até culminar na de sua integralidade como sujeito moral e político.

Parte significativa dos discursos pedagógicos em circulação na modernidade se apoiou no primeiro modo de compreensão da categoria de formação humana. Desde então, por seu intermédio, designou-se que a educação escolar moderna teria por fim formar o homem de acordo com a categoria iluminista de formação, que faz com que o magistério siga certa determinação moralizante e que encarne em sua função o exercício de certa autoridade, na transmissão da cultura das gerações mais velhas para as mais novas. Embora preponderante entre os discursos fundantes das teorias educacionais, não foram raras as vozes dissonantes que procuraram contrabalançar a tal tendência pedagógica uma outra, que se apoia na categoria romântica de (auto)formação. Ao reivindicar maior possibilidade da constituição da consciência pessoal e autodeterminação das ações do homem, aproximando-se mais daquilo que procura definir como natureza do que de seu enquadramento formal pela cultura, essa categoria romântica pressupõe o cultivo interior e o exercício da liberdade da vontade, para que se forme a pessoa humana. Assim, essa categoria postula uma chave mais sensível e volitiva para a formação do homem, ao levar em conta que, em tal processo, o homem se forma em e por si mesmo, pelo cultivo de sua intimidade e fortalecimento de suas disposições naturais, pressupostos estes que contrastam com a racionalidade e a autoridade estruturantes da escola, perspectivadas pela tendência iluminista.

Tal contraste e apoio de certos discursos pedagógicos, ainda que tenham garantido mudanças significativas no âmbito da elaboração teóricas da educação, porém, a meu ver, esbarraram na própria encarnação da ideia iluminista de formação na escola. Não apenas o discurso pedagógico, como também a escola faz circular em suas práticas e saberes um sentido moralizante, disciplinador e docilizante que, mesmo não salientado pela

filosofia do iluminismo, é apropriado de um modo restritivo: o de assujeitar os mais jovens a uma fôrma que supostamente se apoia em princípios da razão, em um discurso de verdade por cuja enunciação, transmissão e administração racional as gerações mais velhas se responsabilizam. Essa interpretação, quando encarnada pelos protagonistas da escola moderna, parece limitar a circulação de um discurso pedagógico que se apoia na categoria romântica de (auto)formação humana, senão pelas esperanças de reconciliação que suscita para que os elementos dessa instituição possam se converter em atores e que servem retoricamente para manter no nível da representação essa expectativa, ao menos pelo fosso que se abre entre essa experiência formativa almejada, por meio da arte, e a artificialização objetivada por sua transposição para a escola. Isso porque, em sua gênese, tal experiência formativa pressupõe uma relação com a arte e, em especial, com o teatro, por meio do qual o indivíduo aprende a se orientar como pessoa na vida e como cidadão no mundo. Do modo como essa categoria é apropriada pelas teorias educacionais, essa experiência formativa que, originalmente, pressupõe uma relação com a vida e o mundo já mediada pela arte, ao ser transposta para a escola, passa por uma segunda mediação ou, como assinalado anteriormente, por uma artificialização da vida. Afinal, se a concepção pressuposta de arte imita a vida, quando transposta para o seu uso pedagógico na escola, corre o risco de uma segunda artificialização ou, mais precisamente, pode provocar uma artificialização da artificialização da vida. Nesse sentido, as teorias educacionais que se apoiam nessa concepção, ainda que postulem a eliminação do fosso entre vida, mundo e escola, parecem ampliá-lo na medida em que produzem tal artificialização da vida que, por necessária que possa parecer para a preparação para a atuação no mundo, está aquém da dinamicidade deste e das vicissitudes daquela. Assim, ao invés de ampliar as possibilidades efetivas da autonomia pessoal e da liberdade do pensamento, a apropriação da categoria romântica de (auto)formação parece representá-las e utilizá-las retoricamente, de sorte a manter intactas as aspirações subjetivas no nível das representações, sem confrontá-las com as suas condições mais profundas e irrepresentáveis da alma, tanto quanto com o devir do espírito humano na história.

Em torno desses dois campos de confrontação que, ao evidenciar os limites das categorias modernas de formação, tanto a iluminista quanto

a romântica, colocam-nas em xeque em relação à sua utilização no presente, vários filósofos, artistas e educadores se debruçaram, em vistas a responder aos desafios colocados pelos embates de tais tradições da Filosofia e da Pedagogia.

LIMIARES CONTEMPORÂNEOS

Alguns filósofos modernos, como Hegel³, ainda apresentaram uma tentativa de integrar dialeticamente as duas tradições enunciadas, assim como resolver tais desafios, por um lado, oferecendo uma lógica capaz de tornar representável e consciente o irrepresentável, e, por outro, propondo uma filosofia da história que, ao conceber a formação do sujeito como subordinada à formação do espírito, busca atribuir ao Estado tanto a encarnação desse espírito em seu devir, quanto a responsabilidade pela formação da alma individual. Não faltaram aqueles que seguiram as ideias de totalidade, de unidade ou de integralidade postuladas pela filosofia hegeliana, conferindo ao conceito de experiência certa centralidade para a reelaboração teórica de uma ideia de formação humana que procurasse restabelecer a conciliação entre o mundo da vida e o do espírito, diagnosticada como um dos principais desafios da contemporaneidade. Pode-se notar esse movimento, ainda que o apresente esquematicamente aqui, por um lado, em certa tradição hermenêutica de Wilhelm Dilthey a Jürgen Habermas, passando por Heidegger, e, por outro, em uma tradição do naturalismo e do pragmatismo como a que compreendeu os pensamentos de John Dewey a Richard Rorty – ambos postulando uma espécie de ação teórica ou naturalmente iluminada, que poderia promover o desenvolvimento do homem em direção ao seu destino e, conseqüentemente, a preponderância das luzes da razão sobre as sombras do sentimento.

³ *Bildung*, para ele, é o processo de autoformação do espírito universal. Nesse processo, Hegel define dois movimentos distintos, segundo Arsenio Guinzo, a saber: o desenvolvimento do “espírito universal”, objetivo, e o desenvolvimento do “espírito individual”, subjetivo. O primeiro representaria a *Bildung* do espírito objetivo e o segundo, a *Erziehung* ou a *Bildung* do espírito subjetivo, no processo de apreensão do saber universal pelos indivíduos. Em sua *Enciclopédia*, Hegel distinguiria a *Bildung* da *Erziehung*, do seguinte modo, nas palavras do mesmo autor: “[...] o desenvolvimento geral do espírito há de distinguir-se do movimento da educação como tal, pois este constituiria um processo que se refere *tão só* aos indivíduos *particulares*, enquanto naquele alcança sua existência o espírito universal.” (HEGEL apud GUINZO, 1991, p. 16) Entretanto, Hegel reconhecera, por sua vez, a profunda interconexão entre o desenvolvimento do “espírito universal” e o “espírito individual” – e também, por assim dizer, entre a *Bildung* humana e *Erziehung* ou da *Bildung* do homem singular. É o que pode ser observado no prefácio da *Fenomenologia do Espírito*.

Outros filósofos que criticaram a modernidade, como Walter Benjamin⁴, Theodor Adorno e Jean-François Lyotard, por sua vez, postularam manter uma atitude de suspeita em relação ao ideal moderno de formação humana, criticando a sua face formalizadora, racionalista e idealista, mediante a retomada da experiência sensível, estética e (auto) formativa, que aludiria até a certa proximidade do romantismo, não fosse a atitude crítica que a preside e os fins singulares de sua relação com a arte. Essa crítica se destina, sobretudo, a problematizar a finalidade humanizadora do ideal moderno de formação que, supostamente assentado em uma verdade transcendental acerca do homem a ser formado, abandonou a preocupação com os seus aspectos sensíveis e da arte, em sua formação, para almejar uma ideia de autonomia que é mais de soberania, de hierarquia e de exercício do poder legitimado pelo saber do que de um processo em que estes são contemplados racionalmente e o que escapa à razão seja mantido à vista, inapreensível, inefável, como algo a ser pensado e expresso, sem jamais ser conhecido. Como esse algo a ser pensado na experiência, embora se muna de conceitos da filosofia, não pode ser completamente compreendido por eles, é necessário recorrer à arte para lhe fazer jus e, ao menos, tentar exprimir artisticamente, senão a unidade do sentido dado pela sua conceptualização e o sentimento do belo, ao menos a sua singular diferenciação e o sentimento do sublime que provoca o pensamento a pensar o já pensado e convida o sujeito dessa ação a se transformar. Ao implicar o sujeito e procurar exprimir a subjetividade que responde pela criação/produção e pela recepção/contemplação artística, essa experiência mobiliza do homem não apenas o que ele tem de humano, como também o que traz consigo de demasiado humano, para usar uma expressão de Nietzsche (2000), ou, mais precisamente, de inumano, para usar uma expressão de Adorno (1992) e de Lyotard (1997).

Para esses filósofos contemporâneos, esse movimento de encontrar na experiência estética o que ela tem de inapreensível pelo conceito filosófico e de inumano, concedendo à arte a sua expressividade, parece ser uma das estratégias para problematizar o humanismo metafísico em que se assenta a ideia de formação e a metanarrativa de emancipação que pressupõe. Tal estratégia consiste em demonstrar que, em nome da liberdade e do

⁴ Ver a reconstrução da crítica de Benjamin a essa ideia, desenvolvida por Bolle (1996).

progresso, pleiteado por essa ideia e por esse metadiscurso, se produziu, historicamente, um enfraquecimento moral do sujeito e, sobretudo, um regresso do homem em relação à sua efetiva emancipação, resultando na ampliação da desumanidade e em outra inumanidade, a do sistema político vigente. É como se, ao não se considerar os instintos, as paixões e os desejos humanos demasiado humanos, valorizando excessivamente a consciência, o entendimento e a razão, se os tivesse interditado para que, então, retornassem ainda mais destruidores, utilizando estas últimas para alcançar os seus fins, e não o contrário, dando vazão à vontade de poder que rege a vida, ao exercício da força pela força que a caracteriza e ao esquecimento que lhe permite ser vivida. A arte que ainda poderia dar vazão a essa força do próprio homem seria, para esses filósofos, uma das formas de denunciar o sistema por esse seu suposto humanismo, que o faz ainda postular a formação do homem em vista de sua emancipação, em uma época em que as suas condições de possibilidade seriam bastante limitadas e em que o sujeito que pressupõe já teria se convertido em objeto de manipulação ou em assujeitado, primeiro, pelo Estado e, depois, pelo Mercado. Ela seria também um modo de resistir ao existente, mobilizando esse humano demasiado humano ou esse inumano contra o desumano e o inumano produzido pelo sistema, nas poucas brechas em que deixa aberto, sobretudo, na esfera da consciência e da subjetividade, quando estas já não se apresentam somente como uma força reativa, em seu caráter reificado e imiscuída no senso comum. Em ambos os casos, para tal, a arte exigiria de quem a usufrui e do artista certa disposição subjetiva para deixar-se provocar e se transformar na relação com o outro, podendo lançar dessa perspectiva algumas luzes sobre a ação pedagógica.

Outra perspectiva filosófica, no que se refere ao tema em questão, parece ter sido ainda mais contundente, ao buscar na transformação e no cuidado de si um modo de fazer da própria existência uma obra de arte. Essa perspectiva inaugurada por Nietzsche teve, na contemporaneidade, o seu delineamento, dentre outros, no último Michel Foucault, sendo possível vislumbrar algumas indicações também em algumas obras de Gilles Deleuze (2000b). Dessa perspectiva, parece ser possível não somente problematizar o ideal moderno de formação humana, em sua gênese, como também mostrar que, desde então, ele nasce privilegiando certas tradições

da antiguidade grega e romana da Paideia, dando determinados contornos subjetivos e metafísicos a ela, que desprezam outras que a promovem como uma arte de viver e como bem próxima ao modo de existência filosófica, no sentido de uma escolha ética e política. Não se trata de recuperar nostálgicamente, com isso, a formação antiga do homem grego e romano como modo de vida e como exercício filosófico sobre si mesmo como melhor que o moderno, porque verdadeiro ou mais adequado aos parâmetros da escola e da cultura criadas na modernidade. Ao contrário, parece tratar-se de apresentar como uma alternativa ao que foi completamente abandonado, em virtude de a modernidade presumir certos critérios de verdade, ideias de sujeito e posições em relação ao poder, que desprezam as formas preponderantes como estiveram associados ao *ethos*, ao devir e à vida na Antiguidade Clássica e Romana até chegar ao Renascimento⁵. Nesse sentido, retomar essa perspectiva de que a formação do homem se daria por meio de uma arte da existência seria produtivo, na medida em que pode interpelar o destino que foi dado a ela no presente e colocá-lo à altura dos desafios contemporâneos, sobretudo, como uma forma de resistência política à formalização do existente e à instrumentalização da cultura, presumindo a assunção de uma atitude ética diante da vida que, concomitantemente, implica certa transformação do mundo.

Isso não significa afirmar que filósofos como os da primeira geração da Escola de Frankfurt, dentre os quais destacamos Max Horkheimer e Theodor Adorno, não tenham buscado uma alternativa à modernidade, no procedimento genealógico que desenvolvem para sustentar as suas críticas à verdade, à razão e à subjetividade modernas, buscando referências na filosofia e na literatura da Antiguidade Clássica. Ou, mesmo, que filósofos como Jean-François Lyotard (1997), apenas para nos referirmos àqueles que suspeitaram do ideal moderno de formação humana, tenham se eximido

⁵ Para sermos mais precisos, em algumas entrevistas, Foucault (2004a, 2004c) argumenta que não pretende retornar aos gregos e, muito menos, a sua moral com a sua interpretação acerca do cuidado de si. Em uma delas, Foucault enfatiza: “Nada é mais estranho para mim do que a ideia de que a filosofia se desviou em um dado momento e esqueceu alguma coisa e que existe algum lugar de sua história um princípio, um fundamento que precisa que seria preciso redescobrir. [...] O que, entretanto, não significa que o contato com esta ou aquela filosofia não possa produzir alguma coisa, mas então seria preciso enfatizar que essa coisa é nova.” (2004a, p. 280)

de assumir uma perspectiva de *rescrever a modernidade*⁶, restringindo-se apenas ao tempo histórico que a caracteriza.

Horkheimer (1976) adota esse procedimento para problematizar a teoria moral e a verdade que esta pressupõe, assim como o que denomina razão subjetiva, mediante o conceito antigo de razão objetiva. O mesmo ocorre com Adorno e Horkheimer (1986), ao utilizar a *Odisseia* de Homero para demonstrar a gênese da moderna subjetividade e concebê-la, como dirá Matos (1995), como um conceito trans-histórico. O problema é que, ao recorrerem semanticamente a esses conceitos eminentemente modernos, parecem lançar sobre o passado um olhar do presente, sem imergir na cultura, no pensamento e nos modos de vida desse outro tempo pretérito, carecendo de um exercício de alteridade que não nos parece suprido com a adoção de uma postura dialética, ainda que ela seja negativa, nos termos em que é elaborada por Adorno (2009), em sua *Dialética negativa*.

Ao se dedicar em definir esse método e, em particular, um modo de postular a primazia do objeto em que o mesmo é o próprio sujeito, esse frankfurtiano desenvolve um duplo giro copernicano, porém, sem sair do registro dos conceitos convencionais de sujeito e objeto da epistemologia moderna (DEWS, 1996), assim como do recurso à dialética como uma forma de persistir na verdade, ainda que esta se caracterize por seu registro negativo, reduzindo os outros instrumentos da razão e gêneros do discurso ao dialético. É justamente esse ponto, particularmente, que o diferenciara de Lyotard (1983), que, com a sua noção de *différend*⁷, estabelece certa

⁶ A *rescrita da modernidade* é um termo que Lyotard (1997) começa a preferir ao de pós-modernidade, em função de precisar melhor a resistência à não circunscrição da modernidade a um registro meramente temporal, histórico e cronológico. A *rescrita da modernidade* consistiria em um trabalho de perlaboração sobre a própria modernidade, o que não implicaria o retorno ao começo da modernidade, na relembração do que esqueceu e no resultado de sua cura de uma melancolia constante produzida ao longo de seu desenvolvimento, mas em um trabalho que se dedicaria “[...] a pensar no que, do acontecimento e do sentido do acontecimento, nos é escondido de forma constitutiva.” (LYOTARD, 1997, p. 35) Para o autor, reescrever, “[...] diz respeito à anamnese da Coisa. Não só a Coisa que representa o ponto de partida para uma singularidade dita ‘individual’ mas a Coisa que assombra ‘a linguagem’, a tradição, o material com o qual, contra o qual e no qual se escreve. Assim, a rescrita depende tanto de uma problemática do sublime, e hoje ainda mais e mais obviamente, do que do belo. Isso abre a grande porta para a questão das relações entre estética e ética.” (LYOTARD, 1997, p. 42)

⁷ *Différend* é um conceito criado para explicitar, como explica Lyotard, não um litígio, mas “[...] um caso de conflito entre pelo menos duas partes” (1983, p. 9), em que os gêneros discursivos em disputa não podem ser julgados em virtude da ausência de uma regra comum que possa ser aplicada a cada um deles. Se um desses gêneros em conflito for julgado pelas regras de um outro, em função de uma inferência sem razão de ser ou de uma arbitrariedade, o resultado desse julgamento acarreta prejuízo para uma das partes. Nesse sentido, o *différend* (*diferencia*. em castelhano; *diferendo*, em português) “[...] é o estado inestável da linguagem e o

diferenciação entre os usos da razão e da linguagem, tentando manter intacto o litígio que há entre eles, assim como a sua persistência em querer se aproximar do inominável, do não apreensível pelo gênero cognitivo, afinando a escuta sobre o inefável da experiência que, em parte de sua obra, se aproxima da noção freudiana de inconsciente, conjuntamente com todo um vocabulário psicanalítico que contrasta com a riqueza de suas formulações estéticas. Mesmo estas, porém, não rompem com a estética kantiana, embora a retomem por aquilo que está em defasagem com a estrutura do sistema do filósofo alemão, operando com conceitos e imagens que jogam a estética moderna em seu limiar: entre o moderno, os seus limites e possibilidades na contemporaneidade. Dessa maneira, aquilo que possibilitaria o pensamento lyotardiano em fazer, nesse lance para o limiar da modernidade, uma distensão de suas regras por intermédio da noção de *diferendo*, produzindo uma pragmática bem próxima à pragmática de si mesmo, acaba se enredando, a meu ver, em conceitos modernos que o impedem de dar um passo inovador, encontrando na tradição perlaborada os elementos para a irrupção do novo.

Quem parece dar esse passo em um sentido distinto, dentre os filósofos franceses, é Michel Foucault, em suas últimas obras (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2009a, 2009b). Nessas obras, Foucault parte da interpretação da noção de cuidado de si a partir da qual problematiza a figura do “conhece-te a ti”, à qual anacronicamente o olhar da filosofia moderna deu relevo para justificar o vínculo com o pendor epistemológico, no qual o seu discurso sobre a verdade, o sujeito e o poder se assentam.

UM DOS MATIZES POSSÍVEIS, ALGUNS PARALELOS E UM DESAFIO À FORMAÇÃO

É do ponto de vista dessa política de verdade e do que denomina ontologia do presente que Foucault (1984, 2000) aborda o tema do cuidado de si (*epiméleia heautoú*) e, posteriormente, da franqueza (*parrhesía*), tentando

instante em que algo que poderia se expressar não pode fazê-lo”, implicando o “silêncio como uma proposição negativa, mas que, em princípio, apela também para proposições possíveis” (LYOTARD, 1983, p. 29). O sentimento seria um sinal desse estado, sendo necessário procurar encontrar “[...] as novas regras de formação e de encadeamento de proposições capazes de expressar o *diferendo*” revelado por tal sentimento, se não quiser que aquele se transforme em um litígio e esse sinal de alerta não seja inútil. Essa procura deveria ser o objetivo “[...] de uma literatura, de uma filosofia e, talvez, de uma política” que “[...] explicitam os *diferendos* e encontram seus idiomas.” (LYOTARD, 1983, p. 30)

ser consequente em relação ao que entende por atitude crítica, enunciando seu compromisso com as práticas de liberdade e com uma vida vivida de acordo com uma estética da existência. Graças àquela atitude, poderiam ser buscados modos de existência cada vez mais livres, nas relações com as diversas dimensões e múltiplas artes de governo, resistindo a certas formas de governamentalização, ao mesmo tempo em que, por meio dessa arte de viver, promove a criação de outras formas de subjetivação. Isso ocorreria na medida em que a crítica estivesse associada a uma constante atitude de *não querer ser governado* de determinada forma, nas relações estabelecidas pelo sujeito com outro, nas e entre as artes de governo, assim como a uma busca por táticas e estratégias que permitissem modos de existências cada vez mais livres nos jogos de força compreendidos por essas relações, possibilitando processos de subjetivação nessa direção. Nesse sentido, tais processos de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual se efetiva a formação enquanto uma arte da existência, que permite viver a vida como uma obra em vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece.

Diferentemente de perspectivar compreender essa transformação mediante os conceitos de subjetivo e objetivo, como os frankfurtianos, ou da criação da noção de diferendo a partir da categoria de jogos de linguagem, como o seu colega francês, Michel Foucault parece preferir o conceito de modos de subjetivação⁸, nos termos esboçados por ele (FOUCAULT, 2004c) e, também, utilizado por Deleuze (2000a)⁹, para designá-la e, de certo modo, para mostrar que se caracteriza por uma experiência não apenas interior, como Martin Jay (2009) atribui a Bataille, mas provocada por um jogo de forças em que o interior e o exterior intercedem mutuamente. Em síntese, isso não significa admitir o irracional, a meu ver, porém, admitir

⁸ Foucault caracteriza a subjetivação como “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si.” (2004c, p. 262) Esse processo ocorre pela, na e com a experiência, na medida em que compreende esta última como o processo de racionalização que culmina na formação dos sujeitos.

⁹ A subjetivação não se confunde com a pessoa, muito menos com o sujeito; ao contrário, segundo Deleuze, “[...] é uma individuação particular ou coletiva que caracteriza um acontecimento [...]. É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. Foucault analisará os modos de existência gregos, cristãos, como eles entram em certos saberes, como eles se comprometem com o poder. Mas, neles mesmos, eles são de outra natureza. [...] o que interessa a Foucault não é um retorno aos gregos: mas *nós hoje*: [...] será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo?” (2000a, p. 123-124).

que, como advogam alguns filósofos antigos, estoicos e cínicos, há uma racionalidade inapreensível pela racionalidade humana e que não permite ao indivíduo conduzir completamente a sua vida como ele bem deseja ou delibera conscientemente, já que ele está sujeito a essa racionalidade outra, às vicissitudes do que se vive e ao acontecimento que lhe acomete. Nesses termos, viver a vida como obra de arte não significa apenas moldá-la segundo os traços deliberados do artista, mas também se dobrar às forças da matéria, às asperezas e rugosidades de sua superfície e àquilo que lhe escapa ao que está sendo moldado, reconhecendo aí um limite e esperando que daí emerja algo novo e outros modos de existência. Este, talvez, seja o significado de viver a verdadeira vida, nos termos em que interpretou Foucault (2009b), ao analisar certa tradição, especialmente associada ao cinismo, que, talvez, guardaria alguma relação com os movimentos revolucionários do século XIX e com a militância atual.

Não obstante todo o refinamento conceitual que explicita teoricamente e diferencia a posição de uns para com os outros, o que importa é o significado que tal ponto de vista concede às dimensões artísticas da práxis educativa e, sobretudo, ao seu sentido mesmo, na medida em que implica a assunção de uma atitude ética e um compromisso por parte de seu sujeito, com vistas a esse processo de transformação de si e aos resultados dessa sua ação para o mundo. Mesmo que não devolvam a essa práxis seu sentido originário de realizar o bem para a *pólis* e a cidade, como um sentido imanente a toda ação, ao menos restituem a assunção dessa atitude ética e compromisso político na atividade formativa, especialmente por aqueles que são os responsáveis pela formação das novas gerações e que podem senão formá-las, ao menos convidá-las a estarem abertas a essa possibilidade de fazer de sua existência uma obra e de viver a verdadeira vida, expondo-se aos choques, às mudanças e às rupturas que podem trazer com os atuais modos de vivê-la.

Em que medida essa verdadeira vida se relaciona com uma pragmática de si que concebe àquilo que somos como acontecimentos no mundo, como assinalou Lyotard (1993), é outra questão que, seguramente, auxiliaria a analisar os paralelos entre as perspectivas teóricas que defendem e o ponto de vista da estética de existência assumida por Foucault. Este parece ser um desafio para os estudos em filosofia da educação na

atualidade, dando relevo a uma retomada da estética da existência como um ponto de vista a orientar uma pragmática de si, dando contornos outros a uma ação pedagógica que concorra para a (trans)formação de seus sujeitos, enquanto resistem à fixação do sujeito supostamente verdadeiro e do mundo existentes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ADORNO, T.W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BOLLE, W. Ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPr, 1996. p. 9-32.
- CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 51-70.
- DELEUZE, G. *Conversações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000a.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000b.
- DEWS, P. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 51-70.
- FOUCAULT, M. O que é o iluminismo. In: ESCOBAR, C.H. (org.). *Michel Foucault (1926-1984): o Dossier – últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1984. p. 102-113.
- FOUCAULT, M. O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). *Cadernos da FFC*, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004a. v. 5, p. 264-287.
- FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, M. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004c. v. 5, p. 253-263.
- FOUCAULT, M. *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009a.
- FOUCAULT, M. *Le courage de la vérité: le gouvernement de sui y des autres II*. Paris: Gallimard/Seuil, 2009b.
- GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1996.

- GUINZO, A. Hegel y el problema de la educación. In: HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991. p. 7-69.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.
- JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- KANT, I. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- LYOTARD, J-F. *Le différend*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.
- LYOTARD, J-F. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- LYOTARD, J-F. *O inumano: considerações sobre o tempo*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1997.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MATOS, O. F. C. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1990.