



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HERMENEGILDO DE OLIVEIRA ARAÚJO

***FORMAÇÃO (BILDUNG) E TEORIA CRÍTICA: ARQUÉTIPOS PARA UMA
EDUCAÇÃO CRÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE.***

**FORTALEZA
2024**

HERMENEGILDO DE OLIVEIRA ARAÚJO

***FORMAÇÃO (BILDUNG) E TEORIA CRÍTICA: ARQUÉTIPOS PARA UMA
EDUCAÇÃO CRÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE.***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.

**FORTALEZA
2024**

HERMENEGILDO DE OLIVEIRA ARAÚJO

FORMAÇÃO (BILDUNG) E TEORIA CRÍTICA: ARQUÉTIPOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.

Aprovada em: 19/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Antonio Francisco Lopes Dias
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA

Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto
Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE

*Às professoras e aos professores da Educação
Básica cearense e brasileira que, não obstante dificuldades
materiais e espirituais atinentes à profissão, seguem
formando/educando bravamente as (os) jovens de nossa terra
tão desigual.*

AGRADECIMENTOS

Ao caríssimo mestre e professor doutor Eduardo Chagas que, como orientador, fez-se presente e, a seu modo, estimulou-me, como faz com todos/as os/as seus/suas orientandos/as, para que eu avançasse com a pesquisa. Sua diligente *práxis* política viabiliza a abertura de portas da universidade pública para professoras/es da educação básica cursarem pós-graduação *stricto sensu*, e isso torna-o exequente cumpridor de transformações educacionais significativas através da preocupação com a *formação crítica* de seus/suas orientandos/as. Minha sincera gratidão nessa difícil, mas enriquecedora trajetória, professor Eduardo! Grande abraço.

Aos professores doutores Jarbas Vasconcelos e Renato Almeida (1º qualificação), bem como José Aldo (1º e 2º qualificações e defesa), por terem contribuído significativamente com o bom andamento desta tese.

Aos professores Ermínio Nascimento e Hildemar Rech (2º qualificação e defesa) e Antonio Lopes Dias (defesa) por se disporem a ler atenta e cuidadosamente o texto e contribuírem do ponto de vista teórico, como intelectuais e pesquisadores qualificados, com este modesto trabalho de doutorado.

Ao professor Werber Moreno, intelectual e pessoa de referência para uma geração de cientistas sociais no Ceará, e para mim, de grande inspiração. Meu sincero respeito e reconhecimento, professor! Ter sido seu aluno no curso de ciências sociais, na escaudante Sobral, me possibilitou iniciar a quebra dos grilhões que manietavam, à época, meu insipiente e juvenil espírito.

Aos professores doutores Manfredo de Oliveira, Justino de Sousa, Clarice Zientarski, Heulália Rafante, Luís Távora, Valdemarin Coelho, Antonia Rozimar e Sylvio Gadelha, com quem tive a grata satisfação e oportunidade de estar ao lado, na condição de estudante, desde o mestrado, e que através de aulas magistrais e diálogos cuidadosos, me vi e me revi intelectualmente diante da possibilidade de refinar o necessário *pensar criticamente*.

Aos servidores do PPGE-UFC, que sempre foram solícitos, especialmente Sérgio e Hécio. Estendo meus agradecimentos ao professor doutor Gerardo Vasconcelos pela presteza no andamento de documentos correspondentes para dar termo ao doutorado.

À minha mãe Francisca de Oliveira e ao meu pai Antonio Beviláqua pelo apoio, ao modo deles, em garantir meus estudos em tempos passados, e por cuidarem do Levi na minha ausência durante o período de escrita da tese.

Aos meus irmãos Alex, Cleber e Júnior pelo apoio de sempre em relação aos estudos e às minhas cunhadas/os, das duas “bandas” da família, e aos sobrinhos queridos, das duas bandas também, que alegram e bagunçam nossos encontros dionisíacos.

Aos camaradas Edgley e João Paulo, da turma/2019 (PPGE-UFC) e aos/às camaradas Lídia (imprescindível nas atas!), Marcondes, Artemis e Nericilda (Neri), que fazem parte da lutadora Linha de Pesquisa *Filosofia e Sociologia da Educação* (FILOS), bem como aos/às camaradas do caríssimo Grupo de Estudos Marxista (GEM).

Aos/Às amigos/as Kildery, Edi, Chico, Carla, Angélica, Alex Freitas e Eloi Júnior: vocês são benquistos.

Aos/Às camaradas Júlio César, Nathália, Anderson, Gildácio, Sullyane, Vall, Wener, Rosangela e Alexandre que grata e prazerosamente conheci nos inóspitos, pelas contradições existenciais, mas também acolhedores espaços da *escola*.

À dona Zenia, minha sogra, que quando da minha ausência em relação aos cuidados para com o Levi, se fez presente. Muito obrigado! E ao seu Eloi (*in memoriam*), meu sogro, pelas boas conversas sobre os mais variados assuntos ao longo desses anos todos. O senhor faz falta! Um abraço do tricolor de aço.

Agradeço a TODAS/OS que, direta e/ou indiretamente, contribuíram para a realização desta caminhada de *formação* espiritual/intelectual.

À Eloiza, minha amada companheira, esposa e amiga, que em todas as horas desta vida ora insana, ora deliciosa, se fez presente. Obrigado pela confiança e apoio, e mais do que isso, pela forma única em me fazer acreditar que sou capaz de transcender os limites da universidade burguesa (pois nem todo/a trabalhador/a entra nesse lugar!) e por tantas outras coisas da vida que insistem em dilacerar nosso espírito, por mais recalcitrante que ele seja. Sou grato pela sua escuta, pois chegar até aqui com a sensação de dever cumprido é um baita alívio. Conseguir terminar este trabalho de doutorado, contudo, você sabe muito bem disso, é fruto de muitos caminhos e descaminhos, *meu Amor*, visto que *criaturas sebosas* (falsos baluartes que como bijuterias tentam reluzir como ouro) da educação cearense, (você sabe a

quem me refiro – a lista é grande!), me negaram as condições mínimas de estudos, quando deveriam, a rigor, ser humanamente educadores/as, permitindo-me dos pontos de vista ético-pedagógico e institucional-legal ter condições complementares de formação intelectual. Entretanto, contrariando-as, zombeteiramente, a *formação crítica* que almejei e forjei, aqui e acolá, ontem e hoje, em sentido lato, para mim, no curso de vinte longos anos, foi, felizmente, possível, apesar delas! Aquelas criaturas que saíram do Hades não foram humanas nem de longe; elas odeiam a educação que busca quebrar os grilhões da alienação e da desfaçatez que apequenam o espírito. Por fim, com sublime regozijo, depois desse breve desabafo, que vem com várias camadas existenciais sobrepostas, agradeço à vida, *meu Amor*, por juntos termos sido presenteados por Deus com o mais lindo e desafiador dos mistérios que a vida poderia nos proporcionar, chamado *Levi* (nós sabemos perfeitamente o que isso significa!). *Filhote, o papai, finalmente, acabou a tese! Te amo também! Beijo no coração! Nós três, na nossa indivisibilidade, somos um e assim mais fortes.*

RESUMO

Esta tese, de cunho teórico-bibliográfico, oportuniza tomar assento nas discussões científico-filosóficas contemporâneas relacionadas ao campo da filosofia da educação referindo-se à temática *formação (bildung)*, como conceito central. Tal temática, ao longo da história moderna é notadamente atravessada pelos meandros do idealismo alemão, desde sua gênese, até a perspectiva *teórico-crítica frankfurtiana*, que se ocupa com questões histórico-epistemológicas atinentes à *emancipação* dos sujeitos históricos envolvidos na *práxis* transformadora da realidade social (o período atual reduz a educação ao mero “saber fazer” e à mera mercadoria). Os efeitos detectados lhes permitem tornarem-se humanos, assumindo propósitos formativos, que em sua complexidade conceitual trazem significativa colaboração para o forjamento de reflexões sobre o homem e sua educação, bem como sua humanidade, e organizações sociais e políticas às quais pertencem. A pergunta fulcral na forma de problema/objeto desta tese é: como podemos conceber teórica e concretamente a *formação (bildung)* crítica com vistas à emancipação do sujeito reconhecido e autodeterminado historicamente inserido num contexto de francas antinomias que obstaculizam a liberdade e a autonomia em razão das narrativas contingenciais pós-modernas? Considera-se, contudo, que a *formação (bildung)* é um processo espiritual e intelectual que nunca cessa e, em nossa tese, detectamos, não obstante sua polissemia, que para se efetivar, precisa mergulhar em campos diversos do conhecimento humano em sua concretude histórico-epistemológica, tais como: história, sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, economia, geografia, literatura, ciência política, lógica, dentre outros. Dito isto, os achados desta pesquisa, que se despontaram pela *formação (bildung)* como objeto central, fomentaram a organização metodológica da tese em quatro capítulos, expondo no primeiro deles uma argumentação que visou rastrear por meio de uma revisão do *estado da arte* o conceito clássico de *formação (bildung)*, contemplando sua etimologia, bem como suas bases materiais, tendo no sujeito histórico autodeterminado a recepção da *formação crítica* emancipatória. No segundo capítulo, buscamos interpor uma análise à luz da *teoria crítica* que teve como escopo a *modernidade* e a *pós-modernidade* como forma cultural de períodos históricos específicos relacionados à *formação* intelectual. No terceiro, explanamos sobre a *crise da razão* e *alienação* como um desdobramento epocal desta crise cuja concepção se confirma na *deformação* do processo de *formação* dos sujeitos históricos. No último capítulo, trouxemos à baila uma argumentação acerca dos impasses e possibilidades tendo a *teoria crítica* como arcabouço teórico substantivo para a educação das massas a partir de uma *formação (bildung)* crítica que se sustenta dialeticamente na liberdade do sujeito, prospectando sua emancipação na história presente e concreta. Com efeito, tendo como fundamentação teórica a *teoria crítica* marxista, vislumbramos notadamente uma crítica à educação reificada, bem como ao seu processo de *formação (bildung)* igualmente reificado, que implica na alienação e na deformação espiritual e intelectual do sujeito histórico que tem esgarçada sua subjetividade em razão de estruturas de deformação expressas pela própria crise social estabelecida pela lógica sociometabólica do capital. Neste sentido, as reflexões erigidas até aqui trazem uma inequívoca preocupação com a realidade educacional brasileira, donde deveria haver, contudo, o reconhecimento da materialidade histórico-concreta na qual repousam as contradições e as experiências do processo de *formação* dos sujeitos históricos. Assim, a materialidade

histórico-concreta pressuposta na totalidade não pode ser ignorada pelas análises ditas críticas quando se tem a educação como expediente de investigação científico-filosófica.

Palavras-chave: *Formação (bildung)*; Teoria Crítica; Pós-modernidade; Educação.

ABSTRACT

This theoretical-literary thesis provides an opportunity to engage in contemporary scientific and philosophical discussions within the field of philosophy of education, focusing on the theme of *formation (bildung)* as a central concept. Throughout modern history, this theme has been significantly shaped by the complexities of German idealism, from its origins to the Frankfurt critical-theoretical perspective, which addresses historical-epistemological issues related to the emancipation of historical subjects engaged in transformative praxis of social reality (the current period reduces education to mere "know-how" and commodity). The effects observed allow individuals to become human, assuming formative purposes that, in their conceptual complexity, significantly contribute to the development of reflections on humanity, education, and their humanity, as well as the social and political organizations to which they belong. The key question forming the problem/object of this thesis is: How can we theoretically and concretely conceive critical *formation (bildung)* with a view to the emancipation of historically recognized and self-determined subjects within a context marked by frank antinomies that hinder freedom and autonomy due to contingent postmodern narratives? It is considered, however, that *formation (bildung)* is a spiritual and intellectual process that never ceases, and in our thesis, despite its polysemy, we detect that for it to be effective, it needs to delve into various fields of human knowledge in its historical-epistemological concreteness, such as history, sociology, philosophy, psychology, anthropology, economics, geography, literature, political science, logic, among others. That said, the findings of this research, which have emerged with *formation (bildung)* as the central focus, have shaped the methodological organization of the thesis into four chapters. The first chapter presents an argument aiming to trace, through a state-of-the-art review, the classical concept of *formation (bildung)*, including its etymology and its material bases, with the historically self-determined subject receiving critical emancipatory *formation*. In the second chapter, we analyze in light of critical theory that focuses on modernity and postmodernity as cultural forms of specific historical periods related to intellectual *formation*. The third chapter discusses the crisis of reason and alienation as an epochal development stemming from this crisis, confirming the distortion in the *formation* process of historical subjects. In the final chapter, we argue about the impasses and possibilities, using critical theory as a substantive theoretical framework for mass education based on a critical *formation (bildung)* that dialectically supports the subject's freedom, prospecting their emancipation in the present and concrete history. Indeed, grounded in Marxist critical theory, we notably critique reified education and its equally reified *formation (bildung)* process, which entails alienation and spiritual and intellectual deformation of the historical subject, whose subjectivity is eroded due to deformative structures expressed by the sociometabolic logic of capital. In this sense, the reflections articulated here exhibit an unequivocal concern with the Brazilian educational reality, emphasizing the necessity to recognize the historical-concrete materiality underpinning the contradictions and experiences within the *formation* process of historical subjects. Thus, the historical-concrete materiality presumed within the totality cannot be overlooked in supposedly critical analyses when education serves as an avenue for scientific-philosophical investigation.

Keywords: *Formation (bildung)*; Critical Theory; Postmodernity; Education.

RESUMEM

Esta tesis, de carácter teórico-bibliográfico, proporciona la oportunidad de participar en las discusiones científico-filosóficas contemporáneas relacionadas con el campo de la filosofía de la educación, refiriéndose a la temática de la *formación (bildung)* como concepto central. Este tema, a lo largo de la historia moderna, ha sido notablemente atravesado por los meandros del idealismo alemán, desde su génesis hasta la perspectiva teórico-crítica frankfurtiana, que se ocupa de cuestiones histórico-epistemológicas relacionadas con la emancipación de los sujetos históricos involucrados en la praxis transformadora de la realidad social (el período actual reduce la educación al mero "saber hacer" y a la mera mercancía). Los efectos detectados les permiten convertirse en humanos, asumiendo propósitos formativos que, en su complejidad conceptual, aportan una colaboración significativa para la construcción de reflexiones sobre el hombre y su educación, así como su humanidad y las organizaciones sociales y políticas a las que pertenecen. La pregunta central en forma de problema/objeto de esta tesis es: ¿cómo podemos concebir teórica y concretamente la *formación (bildung)* crítica con vistas a la emancipación del sujeto reconocido y autodeterminado históricamente inserto en un contexto de francas antinomias que obstaculizan la libertad y la autonomía debido a las narrativas contingenciales posmodernas? Se considera, sin embargo, que la *formación (bildung)* es un proceso espiritual e intelectual que nunca cesa y, en nuestra tesis, detectamos, no obstante su polisemia, que para llevarse a cabo, necesita sumergirse en diversos campos del conocimiento humano en su concreción histórico-epistemológica, tales como: historia, sociología, filosofía, psicología, antropología, economía, geografía, literatura, ciencia política, lógica, entre otros. Dicho esto, los hallazgos de esta investigación, que surgieron de la *formación (bildung)* como objeto central, fomentaron la organización metodológica de la tesis en cuatro capítulos, exponiendo en el primero de ellos una argumentación que buscó rastrear mediante una revisión del estado del arte el concepto clásico de *formación (bildung)*, contemplando su etimología, así como sus bases materiales, teniendo en el sujeto histórico autodeterminado la recepción de la *formación* crítica emancipatoria. En el segundo capítulo, buscamos interponer un análisis a la luz de la teoría crítica que tuvo como objetivo la modernidad y la posmodernidad como forma cultural de períodos históricos específicos relacionados con la *formación* intelectual. En el tercero, explicamos sobre la crisis de la razón y la alienación como un desarrollo epocal de esta crisis cuya concepción se confirma en la deformación del proceso de *formación* de los sujetos históricos. En el último capítulo, trajimos a colación una argumentación sobre los impases y posibilidades teniendo la teoría crítica como marco teórico sustantivo para la educación de las masas a partir de una *formación (bildung)* crítica que se sustenta dialécticamente en la libertad del sujeto, prospectando su emancipación en la historia presente y concreta. En efecto, teniendo como fundamento teórico la teoría crítica marxista, vislumbramos notablemente una crítica a la educación cosificada, así como a su proceso de *formación (bildung)* igualmente cosificado, que implica la alienación y la deformación espiritual e intelectual del sujeto histórico que ve desgarrada su subjetividad debido a las estructuras de deformación expresadas por la propia crisis social establecida por la lógica sociometabólica del capital. En este sentido, las reflexiones erigidas hasta aquí traen una inequívoca preocupación por la realidad educativa brasileña, donde debería haber, sin embargo, el reconocimiento de la materialidad histórico-concreta en la que reposan las contradicciones y las experiencias del

proceso de *formación* de los sujetos históricos. Así, la materialidad histórico-concreta presupuesta en la totalidad no puede ser ignorada por los análisis denominados críticos cuando se tiene la educación como expediente de investigación científico-filosófica.

Palabras clave: *Formación (bildung)*; Teoría Crítica; Posmodernidad; Educación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAD – Educação a distância.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

NEM – Novo Ensino Médio.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

SEDUC/CE – Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	<i>A formação (bildung)</i> urdida na materialidade histórica: alguns apontamentos possíveis.....	22
1.2	Em busca da base conceitual: revisitando o estado da arte.....	32
1.3	Da etimologia do conceito <i>formação (bildung)</i>	45
1.4	O discreto charme da <i>formação (bildung)</i>	53
1.5	<i>Formação (bildung)</i> como possibilidade histórico-pedagógica na educação de sujeitos histórico-críticos autodeterminados.....	71
1.6	<i>Formação (bildung)</i> como predicado para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos histórico-críticos no mundo contemporâneo.....	77
2	MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE EMBASAM A FORMAÇÃO (BILDUNG)?.....	88
2.1	Uma vinculação necessária entre <i>teoria crítica</i> e <i>formação (bildung)</i>	108
2.2	A legitimidade do conceito de <i>formação (bildung)</i> na educação contemporânea.....	121
2.3	<i>Formação (bildung)</i> à luz da <i>teoria crítica</i> como projeto de oposição à educação que se distancia da vida pela condição pós-moderna.....	132
2.4	Um breve prolongamento teórico sobre <i>teoria crítica</i>	139
3	APONTAMENTOS CRÍTICOS À FORMAÇÃO (BILDUNG).....	150
3.1	Crise da razão: algumas considerações possíveis.....	151
3.2	Alienação e <i>formação (bildung)</i>	159
3.3	Delineamentos críticos à <i>formação (bildung)</i>	164
3.4	Estética: um conceito subjacente ao processo de <i>formação (bildung)</i> ...	185
4	PEGADAS NO MEIO DO CAMINHO: IMPASSES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO (BILDUNG) NA CONTEMPORANEIDADE.....	191
4.1	Reconhecimento do tempo histórico em relação ao conceito de <i>formação (bildung)</i>	203
4.2	Retomando e encerrando a querela sobre <i>consciência</i> à luz da <i>teoria crítica</i>	216

4.3	A adulteração da vida sensorial e da educação das massas pela <i>semiformação</i>	223
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	250
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	268

1 INTRODUÇÃO

Ao longo desta tese, buscamos mergulhar sob a égide da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011) nos domínios conceituais da *formação (bildung)*¹, da *teoria crítica* e do sujeito histórico. Caminho árduo em virtude das complexas interações detectadas na sociabilidade humano-educacional. Ao fazê-lo, destacamos a importância de se compreender a materialidade histórica como sendo o solo fértil onde tais conceitos se manifestam e se entrelaçam.

Eis a tese: a *formação (bildung)* crítica, entendida como um processo dinâmico de desenvolvimento espiritual, intelectual, cultural e social espalhada na materialidade histórica, revela-se como um elemento central na construção da perspectiva emancipatória do sujeito histórico, sendo este não apenas moldado passivamente pelas circunstâncias históricas, mas também agindo sobre elas de forma consciente, crítica e transformadora que à luz da dialética² converte-se em contumaz ferramenta filosófica.

Assim, o presente trabalho que se descortina aqui buscou suscitar uma problematização (reflexão teórica) acerca do polissêmico conceito *formação (bildung)*, desde a sua gênese, na Alemanha, - início do século XIX - até a contemporaneidade³, com reflexos na educação brasileira.

¹ Advogamos a hipótese na qual a conceituação *formação (bildung)* é, notadamente, polissêmica, portanto, assume distintas expressões conceituais no campo da *filosofia* em geral, e da *filosofia da educação* em particular. Dito isto, *formação (bildung)* - termo em alemão - em sentido amplo, assume a significação correspondente ao processo de educação e de civilização, que se expressa também pelo termo cultura, entendida como uma tipologia sistêmica de valores simbólicos, e em sentido estrito, *bildung* se caracteriza pelo processo de *formação* intelectual e espiritual dos sujeitos históricos. Assim, daqui em diante, utilizaremos a conceituação em itálico do termo *formação (bildung)* para destacar a centralidade que ela tem em nosso texto, e por extensão, colocaremos sempre ao lado desta, sua tradução, cuja conceituação *formação*, vem a destacar a equivalência em língua portuguesa para a palavra *bildung*, a mais próxima em língua alemã. Ademais, este conceito polissêmico (elástico, por assim dizer) em alemão, significa, outrossim, *formação integral do ser humano* (Goergen, 2019). Por extensão, é a estrutura ambivalente de uma racionalidade que, por um lado, é capaz de conduzir à emancipação e ao esclarecimento do homem em suas sociabilidades, mas, por outro, a coercitividades sociais e formas de contenções severas e/ou autoritárias (Dalbosco, 2019). Então, temos em vista tais perspectivas em relação ao conceito de *formação (bildung)*.

² Utilizaremos a conceituação de *dialética* de Marx (2016), que consiste em um método de análise que se concentra nas contradições internas das sociedades, sobretudo da capitalista, e vê a história como um processo de mudança e desenvolvimento impulsionado por essas contradições. Ela enfatiza a importância das condições materiais, a luta de classes e a transformação revolucionária como motores da história. Assim, a dialética marxista enfatiza a primazia da matéria sobre o espírito, ou seja, as condições materiais e econômicas determinam as ideias e a consciência.

³ Não temos a pretensão de fazer nesta tese um inventário acerca do conceito *formação*, embora se traga à baila atributos de sua trajetória histórica desde o início do século XIX. Ao evocarmos apontamentos históricos sobre o citado conceito, o fazemos por considerá-los metodologicamente próprios ao materialismo dialético, ou seja, analisa-o concreta e historicamente significando que ele tem uma longa caminhada nas questões atinentes à educação moderna e contemporânea.

Tal trabalho se assenta na perspectiva da *teoria crítica*⁴ frankfurtiana, especialmente em Adorno e Horkheimer, cujos resultados alcançados através desta pesquisa, até o presente momento, revelaram que a possibilidade de concretização justificada e legítima na atual quadra histórica da emancipação⁵ humana como corolário existe, consistindo-se como sustentáculo histórica e socialmente admissível de atuação radical para os sujeitos históricos imbricados com a transformação radical da sociedade capitalista.

Estes sujeitos, protagonistas de sua própria história, visam conduzir criticamente suas forças espirituais para a educação em geral e para a *formação* (*bildung*) em particular, sendo voltadas para a contestação persistente da *lógica sociometabólica do capital*⁶, ou seja, busca-se com isso, mudar as coisas que devem ser mudadas: desobjetificar a formação dos sujeitos históricos qualificando-a.

Esta pesquisa tomou como referência teórica os escritos de Adorno, especialmente *Educação e Emancipação* publicado em 1971, mas não só ele, visto que as ideias criadas com base neste texto, por exemplo, se organizaram fundamentalmente a partir da leitura da experiência formativa do indivíduo que (re)coloca definitivamente, num lugar de lucidez necessária, a educação na condição de objeto de pesquisa científico-filosófica.

⁴ Compreende-se por *teoria crítica* aquela teoria de tradição marxista capaz de diagnosticar as determinações materiais do tempo presente de forma crítica, ou seja, demonstrar “como as coisas são”, bem como compreendê-la campo teórico estabelecido por um grupo específico de pensadores filiados a uma escola (Escola de Frankfurt), cuja forma de intervenção no debate político-intelectual fazia-se necessária e amparada no arcabouço teórico de Marx. Ademais, o que distingue marcadamente uma *teoria crítica* de outras proposituras teóricas nos domínios das ciências humanas e/ou sociais consiste em sua relevância e préstimo pelas condições emancipatórias socialmente postas no mundo concreto.

⁵ Para Adorno (2020), *emancipação* é o ato de contestação para a resistência, mas não só isso, é uma forma de concretização das energias voltadas para a superação de barreiras classistas; é através do horizonte emancipatório e de uma *formação* crítica que se combate a barbárie, visto serem interfaces do mesmo processo formativo que reivindica a liberdade como causa para a produção de uma consciência verdadeira. E é com base no terreno teórico adorniano sobre emancipação que sustentamos nossas questões quando consideramos a emancipação como ato de compromisso para a difusão da educação política e crítica.

⁶ Utilizaremos doravante a expressão *lógica sociometabólica do capital* cunhada por Mészáros no que tange às questões ligadas ao funcionamento do capital com suas crises estruturais. Assim, consideramos que se trata de uma forma de controle da produção reificada do capital que passa a adquirir o poder de concentrar os indivíduos num padrão de produção hierárquico estrutural e funcional possuindo uma organização lógica de produção e reprodução, ou seja, um 'metabolismo social', cujas necessidades de acumulação do capital tomam como objetivo primordial a permuta orgânica com a natureza em detrimento das necessidades sociais dos próprios produtores. Então, será a partir deste postulado que consideramos o uso, no corpo desta tese, do citado conceito à luz do pensamento filosófico de Mészáros. MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

Para Adorno, (2020) é essencial problematizar acerca da intrínseca complexidade relacional das sociedades industriais e as formas de educação que coexistem material e historicamente nelas. A teoria social existente seja no campo do marxismo clássico (Marx e Engels) e/ou no da *teoria crítica* frankfurtiana, por exemplo, visa fomentar uma abordagem crítico-formativa e de “contestação e resistência” (Adorno, 2020, p. 200), cuja reflexão para nossos propósitos de pesquisa, volta-se para a apreensão de questões educacionais que se respaldam num escopo social, histórico e cultural, ou seja, trata-se de uma educação política necessariamente.

Então, nas trilhas do pensamento adorniano, por se tratar de uma efusão intelectual propositiva no interior do processo formativo crítico do qual nos valem e que tem a tradição marxista como fulcro, a necessária relação dialética entre subjetividade e objetividade na formação dos sujeitos históricos, implica o impulsionamento da crítica à sociedade burguesa e à sua educação, por extensão, pois para Adorno só há sentido se houver resistência à desumanização perpetrada pela sociedade burguesa.

Assim, o filósofo frankfurtiano, ora sem as contribuições teóricas de seu parceiro intelectual Horkheimer⁷, ora com ele, entende que se deve pensar criticamente o “presente prejudicado” (Adorno, 2020, p. 11), pois com isso, o filósofo como educador visa também alertar os educadores em relação ao encantamento dos sujeitos históricos assujeitados e educados pela educação burguesa pautada na *semiformação*⁸ (*halbbildung*), sobretudo na contemporaneidade. Assim aqueles não se atentam para a ameaça sofrida do conteúdo ético-político do processo formativo voltado para a emancipação, e é seguindo, contudo, os caminhos teórico-críticos de Adorno e da Escola de Frankfurt, que organizamo-nos nesta veredas científico-filosóficas.

Por isso, em razão da escuta assentada no pensamento crítico frankfurtiano e da observação da materialidade histórica do processo formativo-

⁷ Ao longo da tese daremos vazão às vultosas contribuições de Max Horkheimer como nome de valiosa envergadura filosófica para a *teoria crítica* frankfurtiana.

⁸ Para estabelecer uma baliza sobre essa categoria trazemos a seguinte explanação: A *semiformação* (*halbbildung*) representa a configuração social da educação na sociedade capitalista contemporânea. Segundo Adorno (2010), a sociedade deve ser compreendida em seu processo material de reprodução reificada. Neste sentido, caberia à teoria transcender o aspecto subjetivo da mercantilização da *formação* (*bildung*), desvendando as determinações objetivas da subjetividade que atravessa as relações sociais. ADORNO, T. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40. (Coleção: Educação Contemporânea).

educacional no capitalismo atual, erigimos o sumário desta tese e seus respectivos conteúdos teóricos embasados no protagonismo do conceito *formação* e suas correlações a partir de ilações que a presente pesquisa teórico-bibliográfica traz. Dito isto, seguem-se as explicações referentes à estruturação da tese em si.

No primeiro capítulo da tese, na forma de *objetivo específico*, apresentamos o conceito central da tese através de sua etimologia clássica, que é inaugurado como objeto de reflexão para a educação na segunda década do século XIX, e referência do pensamento pedagógico alemão, que traz, em seu seio, ideais formativos de sua época. Após referirmo-nos por meio de uma breve menção teórico-etimológica ao conceito *formação (bildung)*, o relacionamos a uma possibilidade pedagógica histórico-concreta, bem como a um predicado imprescindível histórico-conceitual para o desenvolvimento espiritual dos sujeitos históricos no mundo contemporâneo. Ato contínuo, os homens e sua *formação (bildung)* crítica como possibilidade histórico-pedagógica para sua autodeterminação e seu desenvolvimento intelectual, inescapavelmente devem aludir à sua historicidade criando sua própria experiência, no sentido de fazerem-se experientes, apreendendo pela via da mediação dialética, elaborada no movimento do processo formativo donde se extrai a experiência da consciência.

No segundo capítulo, buscamos trazer à baila diagnósticos relacionados à *formação* adentrando querelas ligadas às discussões sobre modernidade e pós-modernidade cujos movimentos implicaram um ir e vir do descentramento do sujeito histórico cognoscente, porque produtor inescapável das causas e dos efeitos sobre o entendimento da *formação (bildung)*. Por consequência, ainda tendo inequivocamente como princípio o materialismo histórico, arrematamos uma reflexão crítica à luz da teoria frankfurtiana em relação à pós-modernidade como postura histórico-cultural que implicou na fragmentação das relações sociais e dos processos formativos que prescindiram do conceito de totalidade⁹ do objeto a ser apreendido.

⁹ De acordo com Mészáros (2012, p. 561-563), que assina o verbete *totalidade* no Dicionário do **Pensamento Marxista** publicado por Bottomore (2012), afirma que: em contraste com as concepções metafísica e formalista, que a tratam como totalidade abstrata, intemporal e, portanto, inerte – na qual as partes ocupam uma posição fixa num todo inalterável –, o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva. Dito isto, apreendemos que o “resultado do desenvolvimento ‘é o todo idêntico a si mesmo’, recobrando a ‘imediatez original na forma de ‘determinação transcendente’ através do ‘sistema de totalidade’, cujo resultado está no ponto de vista abrangente que em si é um produto sócio-histórico” (2012, p. 562).

O terceiro capítulo visa trazer apontamentos teórico-críticos com o intuito de problematizar e compreender como a maneira de ajuizar a *razão* enquanto eixo vital marcadamente humano se deixa atravessar pela concepção de *alienação*¹⁰ e como esta é atravessada por aquela, implicando uma relação crítico-dialética quando submetida ao crivo marxista de emancipação, cujos ideais formativos são atingidos pelos condicionamentos históricos de cada época e suas consequências na educação. Com isso, o citado capítulo percorre um núcleo formado por apreciações da *teoria crítica* acerca da *formação (bildung)* enquanto conceito central desta tese frente às metamorfoses sociais. Ademais, buscamos desenvolver uma experiência teórico-formativa mais larga ao colocarmos no tabuleiro da *bildung* breves questões relacionadas à estética e à liberdade como expedientes próprios da condição humana e da relação inexorável com a razão, visto que a estética materializada e objetificada, embora reconhecida como elemento formador do espírito crítico, é cooptada pela *indústria cultural*¹¹.

O quarto capítulo constitui uma passagem relevante deste trabalho tendo como escopo a formação das massas ao considerá-la em sua historicidade, cujo conteúdo tende a revelar-se como ferramenta argumentativa para o forjamento crítico do problema da formação com vistas à liberdade do sujeito histórico que engendra a si mesmo atrelado a uma perspectiva emancipatória. Para este lugar e em contraposição ao paradigma idealista alemão que está disposto na tradição filosófica

¹⁰ Tomaremos como referência inequívoca a concepção marxiana de *alienação* contida nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* cujos pressupostos erigidos por Marx assentam-se na ação; movimento pelo qual (ou estado no qual) um sujeito, uma coletividade, um ente institucional do Estado ou da sociedade civil genericamente, se torna (ou permanece) alheio, estranhado, enfim, alienado em relação aos produtos resultantes de sua própria atividade laboral (trabalho em si), à natureza na qual vivem, a outros seres humanos, e a si mesmos (às possibilidades humanas constituídas historicamente). Desta forma, considerada a alienação como conceito em Marx, é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, ou seja, alienação do homem em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio. Assim, a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica, onde a autoalienação ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito subsumido de descrição, que ignora as mediações dialéticas da realidade concreta, mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo, em outras palavras, a desalienação do sujeito histórico que traz a centelha da emancipação e que revoluciona. MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. [4. reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

¹¹ O conceito de *indústria cultural* descreve a padronização e a comercialização da cultura e outros complexos, como a educação, por exemplo, sob o capitalismo, donde se manipulam as massas, promovendo a conformidade e a passividade. Tal conceito explicita acerca da superficialidade de conteúdos que se estereotipam, desestimulando o pensamento crítico e a reflexão, levando os indivíduos a aceitarem seu empobrecimento material e espiritual, muitas vezes sem se questionar. Assim, a *indústria cultural* cria um público dócil e manipulável, que consome produtos culturais sem desenvolver uma consciência crítica.

moderna, essencialmente a partir de Kant e Hegel, por exemplo, trazemos à luz pensadores que visam organizar uma proposta de *estado da arte*, da envergadura de Adorno (1980; 2010), Horkheimer (1980; 2015), Eagleton (1998), Nobre (2004), Goergen (2019), Mészáros (2005; 2011), Bianchetti (2015), Chagas (2010), Netto (2011), Pucci (2010), Flickinger (2019), dentre outros.

Com isso, procuramos sob uma análise crítica da educação contemporânea estabelecer uma reflexão que lance luz com propósito de atualização, mas que contemple também uma discussão dialógica com outros autores contemporâneos. Assim, tentamos construir uma posição teórica onde as considerações (ilações) obtidas através desta pesquisa cercam-se de reflexões basilares e aportes inescapáveis fundamentados na realidade e que tem a educação brasileira como ponto final.

Com efeito, os quatro capítulos desta tese visam estabelecer um panorama onde a temática *formação (bildung)* se situa como proposição de ideais formativos - cuja realização fomenta um breve diagnóstico de época (desde o século XIX até a atualidade, com uma incursão em forma de cotejo entre modernidade e pós-modernidade) em face das circunstâncias concretas e críticas postas no capitalismo contemporâneo. Por fim, tal arcabouço teórico nos possibilitou aprofundar estes estudos, em forma de tese, sobre *formação*. O interesse, neste caso, pelos fundamentos e por aquilo que serve de alicerce para as reflexões e para a problematização, se deu com um grau de estranhamento no curso do labor docente, ao vermos as contradições materiais, embora, imersos historicamente nas causas das classes trabalhadoras em seu necessário processo de desalienação através da educação crítica.

Assim, ao longo do trabalho exercido como professor da educação básica cearense, sobretudo, há mais 20 anos, nos confrontamos, com estágios formativos nos quais as/os estudantes apresentavam lacunas formacionais que foram detectadas e levadas à esfera de problema de pesquisa, a saber: dificuldades de abstração, letramento deficitário em áreas distintas do conhecimento, por exemplo: matemática, ciências, e língua portuguesa. Com isso, percebemos, que dependendo da situação formativa, social e material das/dos estudantes, nossos esforços que estavam voltados para uma leitura crítico-propositiva de mundo desgraçaram-se, muitas vezes, no vazio, pois não haviam condições de abstração (capacidade imprescindível no exercício filosófico, mas não só ela) suficientes para que a compreensão dos

conteúdos teóricos em filosofia e sociologia, por exemplo, ocorresse (ainda são duas disciplinas majoritariamente ministradas na formação geral).

Questionamentos foram surgindo, depois de tantos anos temerário e desconfiado, sobre os meandros silenciosos, por assim dizer, do processo de formação, e com isso, percepções (variadas e descontínuas) acerca de como se dá o processo de formação cuja imersão num terreno infértil do ponto de vista da unilateralidade¹² faz com que as/os estudantes (sujeitos históricos e cognoscentes) tenham dificuldade em conseguir aprender os fundamentos teóricos de quaisquer campos do saber e a construir estruturas de reflexão crítica estabelecendo vínculos analíticos com uma formação espiritual não restritiva.

Portanto, pretendemos, com este trabalho teórico de tese¹³, fundamentar e defender o trabalho cotidiano dos professores/as alinhados/as política e teoricamente com os processos de conscientização e emancipação espiritual com base na *teoria crítica* frankfurtiana, uma vez imersos/as no universo da escola, mas não só nele, visando, na condição de sujeitos históricos conscientes, operar condições de transformação do mundo concreto no qual vivem.

1.1 A formação (*bildung*) urdida na materialidade histórica: alguns apontamentos possíveis.

A pretexto de sua complexidade conceitual na história da filosofia da educação, a *formação (bildung)*, não pode ser compreendida como uma definição absoluta e estanque, mas como uma conceituação polissêmica e elástica que imprime aproximação teórica com categorias educacionais aparentemente estranhas e separadas pelas fissuras da modernidade a partir de cada campo do saber, visto,

¹² De acordo com Sousa Júnior (2010), em seu texto **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**, devemos levar a cabo a seguinte advertência acerca da omnilateralidade: sendo esta uma contraposição à unilateralidade histórica, até agora, no capitalismo contemporâneo, vigente, da formação dos sujeitos históricos onde a “formação dos sujeitos históricos, principalmente trabalhadores/as, implica na apreensão de uma formação de indivíduos emancipados, mas, antes, de homens que se localizam historicamente e que se reconhecem reciprocamente em sua liberdade, submetendo as relações sociais à coordenação coletiva, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa”.

¹³ Embora possamos localizar esta tese na área de filosofia da educação pela correspondência de sua temática (objeto), não ambicionamos ser um texto exclusivamente filosófico, mesmo se valendo da tradição que embasa nossos questionamentos, buscamos fundamentar-nos criticamente, usando, evidentemente, como alicerce, interlocutores teóricos, até mesmo distintos da tradição marxista, mas que colaboraram com o enriquecimento da análise do objeto em tela.

contudo, que dialeticamente fenômenos sociais distintos se entrelaçam nas mais diferentes circunstâncias e estratos. Ademais, consideramos pertinaz uma crítica da *formação (bildung)* onde fazemos referência a bases políticas e seu enlace com bases éticas. Dito isto, seguiremos com explicações que conjugam preocupações e esforços relacionados à atividade científico-filosófica e que dão sustentação para que se desfrute de condições seguras para a obtenção de resultados favoráveis à compreensão humana cujo arrojo criado pelo espírito humano o coloca numa provocante, incessante e sistemática busca por sentidos gerais sobre o mundo e o homem, bem como por sentidos atinentes aos processos educacionais em perspectiva estrita, em última instância.

Essa atividade humana (espiritual) chamada filosofia tem em si a capacidade de se renovar diante das vicissitudes, de toda sorte, dos homens, e, à luz do materialismo, por exemplo, refletir sobre a realidade concreta em si, onde o *perguntar* (problematizar)¹⁴ acerca da raiz das coisas não é nenhum pouco frívolo. Assim, a filosofia em geral e a filosofia da educação em especial, como campo e subcampo do conhecimento humano respectivamente, fazem-se, nesse movimento de inquirição das coisas dos homens na história, necessárias intelectualmente na e para a formação dos sujeitos históricos¹⁵.

¹⁴ A partir daqui valer-nos-emos abundantemente dessa expressão cujo sentido tomamos de empréstimo de Abbagnano (2000, p. 797), que defende a *problematização* como sendo um campo de indagação com caráter definido em que problemas não são eliminados pela sua solução mediata ou imediata.

¹⁵ Utilizaremos doravante a expressão *sujeitos históricos* para exprimir uma variação sinonímica possível e detectável no léxico marxista que aponta para *homens e mulheres* na história como detentores das condições históricas de transformação social. Assim, de acordo com Houtart (2006, p. 426), entende-se “sujeito histórico” como aquele que suporta sua experiência e suas situações como produto das relações produtivas determinadas como inevitabilidades historicamente localizadas com interesses e antagonismos postos; este sujeito, por extensão, trata sua experiência concretamente em sua consciência e cultura. Portanto, utilizaremos o termo *sujeito histórico* como sinônimo para *professor/a, ator social, gênero humano, indivíduo, trabalhador/a, trabalhadora, operário, homem e mulher, classe trabalhadora, proletariado* etc (tais expressões aparecem frequentemente nesta tese) valendo-se das explicações de Marx, das quais homens e mulheres (gênero humano) em si não teriam nenhum significado metafísico além daquele que eles próprios, em vários estágios de sua história, em irrefreável desenvolvimento, lhes conferem. Neste sentido, *de novo*, para consubstanciar o uso conceitual usaremos a concepção de Houtart (2006, p. 421-422) que assevera o seguinte sobre os sujeitos históricos: “A história da humanidade caracteriza-se por uma multiplicidade de sujeitos coletivos, portadores de valores de justiça, de igualdade, de direitos e protagonistas de protestos e lutas. Recordemos por exemplo, a revolta dos escravos, as resistências contra as invasões na África e Ásia, as lutas camponesas da Idade Média na Europa, as numerosas resistências dos povos nativos da América, os movimentos religiosos de protesto social no Brasil, Sudão e China. Um salto histórico dá-se quando o capitalismo constrói, depois de quatro séculos de existência, as bases materiais de sua reprodução que são a divisão do trabalho e a industrialização. Nasce o proletariado como sujeito potencial, a partir da contradição entre capital e trabalho. Os trabalhadores estão submetidos ao capital dentro do próprio processo de produção fazendo com que a classe operária seja totalmente absorvida e igualmente constituída pelo capital. É o que Marx chamou de subsunção real do trabalho pelo capital.

Deste modo, estes campos do conhecimento humano tendem a projetar luz sobre a realidade ajudando-nos a não sermos simplistas (reducionistas ou negadores/detratores da dialética) e sabermos com isso, discernir melhor, sem perder de vista o próprio ato de discernir, provocando-nos na construção de decisões e incitando-nos a reinventar o mundo a partir de uma postura crítica, solidária e classista.

Deixando a esfera global e indo para as esferas particulares, a filosofia ao “dar voltas”, por assim dizer, está fazendo o reconhecimento do objeto em tela, está não por acaso em torno do objeto, por ventura: a educação (*formação* é apenas um complexo social dos vários existentes sob a lógica capitalista), e convida-nos a admirar o objeto, mas não no sentido contemplativo próprio dos monges, mas no sentido de observá-lo crítico-cientificamente na forma de objeto que está sob distintos ângulos, e que inspira responsabilidade, visando traduzir-se em transformação social, em última instância.

Com isto, ao usarmos as estruturas científico-filosóficas para problematizar/especular sobre *educação* e *formação* (*bildung*), esta última como objeto central desta tese, por exemplo, acontecerá, *grosso modo*, uma imersão reflexiva na realidade concreta da qual não se pode prescindir em hipótese alguma e na qual o objeto está inserido. O exame crítico do palco onde transcorrem as cenas da vida política atual no mundo e no Brasil é indispensável e emula o espírito emancipatório, capaz de transpor a realidade concreta ora posta, com suas contradições, mas que pode ser reposta distintamente em relação às tramas da lógica sociometabólica do capital.

As conflagrações e discordâncias de toda sorte que nutrem movimentações conjunturais no mundo real do capital, em razão, contudo, da natural pluralidade da vida, devem ser pensadas sob a óptica crítica porque se reportam a contradições que, em última análise, conduzem operando embates políticos emergentes que estão fartamente presentes no capitalismo contemporâneo. Neste sentido, a atual conjuntura brasileira (desde 2016, pós golpe, até os dias de hoje), para não ficar

A nova classe se transformou em *sujeito histórico* quando se construiu no próprio seio das lutas, passando do estatuto de uma *classe em si* a uma *classe para si*. Não era o único sujeito, mas sim, o sujeito histórico, isto é, o instrumento privilegiado da luta de emancipação da humanidade, em função do papel jogado pelo capitalismo. Este último não se situa somente no plano da economia, mas também orientava a configuração do Estado-nação, as conquistas coloniais, as guerras mundiais, sem falar de seu papel como veículo privilegiado da modernidade. Evidentemente a história da classe operária como sujeito histórico não foi linear. Houve a passagem de movimento para partido político e do plano nacional ao plano internacional, mas também êxitos e fracassos, vitórias e recuperações”.

circunscrita à lógica político-institucional mediante análise, deve ser examinada a partir de referenciais concretos (economicistas e ideológicos, por exemplo), que contribuíram com a compreensão dos movimentos da história que realocam os sujeitos históricos, as organizações políticas, econômicas e educacionais, bem como os confrontos no campo das lutas de classe que direcionam os vetores dos sujeitos históricos em sua materialidade na história. No mundo contemporâneo processa-se uma extenuação das utopias modernas de natureza operária, ou seja, processa-se à sombra da educação assentada na tradição crítica marxista atual uma força que busca enfraquecê-la a partir da índole acrítica da filosofia e da educação em si destituindo àquelas que têm aspirações emancipatórias.

Com isso, passa-se a ter um reposicionamento de valores e de bandeiras morais próprios ao período hodierno e alimentados pela condição pós-moderna (Lyotard, 2013), verificando-se uma drástica alteração nos modelos de sociabilidade, tendo em vista o franco decaimento das instituições tradicionais modernas não alinhadas à fragmentação da vida social. Deste modo, abre-se espaço nas tramas sociais, para repensar criticamente o sentido e o papel da educação enquanto complexo social a serviço do capital, como assevera Mészáros (2005). A educação deve ser entendida, então, a partir da alteridade e da totalidade numa perspectiva dialética e não pelo prisma da fragmentação, (hoje tão comum quando se pensa *educação* enquanto complexo social) da relação com o outro, mesmo que esta relação esteja imersa em contradições historicamente consumadas pela lógica sociometabólica do capital enquanto domínio existencial das práticas sociais.

A partir disso, propomos problematizar a ideia de viabilização da educação em sua materialidade histórico-social, em coexistência com outros complexos sociais, pois ela se arvora na concretude histórica. Assim, a educação existe como reverberação dialógica de nós mesmos, histórica e concretamente, subsumidos, em última instância, à *práxis*¹⁶ transformadora, pois o *outro* e o *eu*, por exemplo, são a natureza em transformação constante operada pelo trabalho teleologicamente considerado, e que através dele, como força social, pode construir a si mesmo dialeticamente, e com base nesta perspectiva, é “possível transformar toda a história num processo de desenvolvimento da consciência” (Marx & Engels, 1999, p. 107).

¹⁶ Ver VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales. – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

Neste sentido, portanto, se evidencia a condição da ideia de emancipação. Dito isto, propomo-nos *pensar criticamente* tarefas para uma educação transformadora, mas também crítica de si mesma e da sociedade capitalista na qual se encontra consolidada e envolta neste período histórico pelas próprias tramas organizacionais dos sujeitos históricos, pois a sociedade capitalista e seu espírito despudorado tende a elaborar expedientes que tangenciam (ir)responsabilidades permitindo o advento de injustiças sociais de toda sorte¹⁷. Então, para avançarmos com nosso texto, que traz como objeto de nossa pesquisa *formação (bildung)*, cujo tema iremos expor em seguida, faz-se mister considerarmos o momento histórico em sua concretude, que se desvela a partir de 1988,¹⁸ com a promulgação da nova Carta Magna, vinda a público no mês de outubro deste mesmo ano. Ato contínuo, 1988 é tratado como um momento significativo desse agitado fluxo da história contemporânea brasileira, que encerra o terror da ditadura civil-militar¹⁹ de 1964.

Assim, se inicia uma nova fase da democracia formal-burguesa, que, não obstante pressão social, é remetida pelas forças sociais liberais e pela associação das porções burguesas, que vinham malogrando um enfraquecimento com a última quadra histórica, a realizar ideologicamente um enfraquecimento do pensamento crítico enquanto expediente imprescindível para a educação brasileira, que, por muito tempo, invariavelmente se tornou trôpega, não impactando as bases ideológico-educacionais das classes dominantes.

Dito isto, trazemos à baila nosso objeto concretamente posto na história²⁰, que tem suas particularidades identificadas na educação dos sujeitos históricos desde

¹⁷ Assim, consideramos possível colaborar teoricamente, entendendo que tal objeto de pesquisa é importante, com as circunstâncias que se sucedem historicamente para a efetivação da emancipação humana por meio da educação crítica.

¹⁸ Tomaremos como marco histórico a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, pois teoricamente ela represa sentimentos sociais voltados para o encerramento de um período histórico autoritário que se estendeu por vinte e um anos consecutivos no Brasil e inaugura um momento da história brasileira chamado de redemocratização cuja educação em sentido lato é atravessada por reviravoltas que implicam entendimentos filosófico-científicos.

¹⁹ “Não foi um raio que desceu do céu sem nuvens [ela] resultou de uma conjunção complexa de condições, de processos e de ações, cuja compreensão permite elucidar o que deixou surpresos e perplexos os contemporâneos, vencidos e vencedores” (Aarão Reis, 2014, p. 18).

²⁰ Cabe aqui robustecer nossas ideias traduzidas em escolhas teóricas relacionadas ao objeto em si estudado nesta tese. É importante em pleno século XXI, fomentar pesquisas acadêmicas sobre tal temática. Portanto, estudar *formação (bildung)* em pleno século XXI no nordeste brasileiro, por exemplo, ou em qualquer outro rincão do planeta onde a educação é tratada como mercadoria, logo como complexo social objetificado, resgatando tal conceito próprio de uma Alemanha oitocentista, que passava por um processo de unificação territorial para se constituir em Estado-Nação, não é outra coisa, senão o reconhecimento da envergadura epistemológica como formulação programática de uma teoria que daria sustentação política e teórica para uma educação que aspirou à emancipação, em

o século XIX até a contemporaneidade, embora não estejamos importando tal conceito da Alemanha do século XIX de modo arbitrário. O que intentamos fazer é: forjar uma reflexão científico-filosófica crítica, inserta no processo histórico-concreto corrente, e viabilizar uma problematização teórica de ruptura com o arcabouço constitucional legal-burguês que denega (abstrai) a materialidade das ações humanas no processo de *formação* crítica, o que confirma um conjunto de vantagens para as classes dominantes, no caso brasileiro, mesmo após a promulgação da Carta Magna em 1988, de orientação popular.

Não obstante o espectro burguês prevalecente, as classes trabalhadoras egressas do sufocamento ocasionado pelas arbitrariedades da ditadura civil-militar, obtiveram conquistas sociais, e isso se verificou depois deste período ditatorial; e no campo educacional, contudo, ocorreram avanços, sobretudo, em razão da correlação de força que beneficiava o bloco democrático popular e os estratos médios das classes trabalhadoras. Para dar robustez a esta passagem de nosso texto, nos amparamos na seguinte definição, pois tal contexto inframencionado serve de substrato teórico e material para nominar a variabilidade sinonímica pela qual passa a expressão *sujeito histórico*, embora já tenhamos feito referência a isso anteriormente (ver nota de rodapé nº8) e a utilizamos neste sentido, cujo conceito para a classe trabalhadora, se dá historicamente, onde

todos os seres humanos desenvolvem certas atividades que podemos denominar de *trabalho* para produzirem sua existência. No entanto, desde que a sociedade se dividiu em diferentes classes sociais e, mais especificamente, no capitalismo, quando uma classe social se apropriou dos meios de produção, o conjunto da população que não possui a propriedade privada destes meios de produção é obrigada a vender sua força de trabalho para poder sobreviver. (Mattos, 2019).

Com efeito, o trabalho operado politicamente pelas classes trabalhadoras nesse período (pós 1988 no Brasil), trouxe ao longo das décadas seguintes, até chegarmos ao ano de 2016, uma reconfiguração social das estruturas comuns à disputa eleitoral, de modo, que a partir deste mesmo ano, por exemplo, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a maneira político-social progressista iniciada nos governos do PT sofre uma invertida jurídico-política, imposta, novamente, por ações que vinham do espectro liberal-conservador, que estava em consonância

virtude de sua capacidade de fundamentar-se como ciência que expressa acerca do ser, do vir a ser e das determinações do ser humano em sua complexidade (Goergen, 2019).

com a paulatina bancarrota da pauta social progressista erigida, curiosamente, na constituição de 1988, fazendo com que reposicionamentos das alas desta esquerda progressista fossem erigidos para o enfrentamento de novas confrontações. Com isso, a educação é frontalmente atingida, em suas mais variadas instâncias e níveis, logo afetando fortemente a *formação (bildung)* dos sujeitos históricos.

Por conseguinte, o pacto de classes promovido pela lógica burguesa encapsulou o crescimento das forças progressistas que vinham desde o final da década de 1980 crescendo e reivindicando um caminho socialmente equânime, mas com o tal pacto consolidou-se uma conformação conservadora com o golpe de 2016.

A esquerda em seu amplo espectro, localizada no interior do governo da república brasileira até 2016 (situação), ficou atônita diante do resultado majoritário da direita no Congresso Nacional que efetivou a destituição da presidenta Dilma. As respostas dadas pelo PT, em razão do processo do golpe, foram tímidas em relação às reivindicações das ruas, e claro, da esquerda socialista, que se via ainda mais fragmentada e em déficit organizativo, não tendo condições, portanto, de fazer o devido enfrentamento à luz, sobretudo, da reivindicação radicalmente emancipatória, visto que a esquerda progressista que ocupa cadeiras no Congresso Nacional abandonou bandeiras revolucionárias, pois acreditava mais no processo eleitoral burguês do que na *práxis* das classes trabalhadoras proprietárias do espírito revolucionário.

Diante desse enquadramento sociopolítico de fragmentação das esquerdas, a extrema-direita começou a avançar na consecução ideológica das subjetividades, de modo a ganhar musculatura na cena política brasileira. Decerto, isso implica para a organização do Estado brasileiro outros direcionamentos para a educação, onde, do ponto de vista institucional, forjam modos de precarização da *formação (bildung)* dos sujeitos históricos. Trata-se da dessubjetivação destes sujeitos. Assim, uma vigorosa luta se trava em searas sociais, as ruas, por exemplo, que foram capturadas pela extrema direita e pelas hordas neofascistas, com a assistência inequívoca de setores conservadores historicamente estabelecidos nas diferentes instituições do Estado brasileiro, tais como: judiciário, ministério público, polícias, forças armadas, parlamento, etc. e pela ação célere e ativa do poder midiático corporativo. Com isso, contudo, no espaço da luta de classes se manifesta, mas não gratuitamente, pois ao longo da história houve, dentre outras coisas, derramamento de sangue de infindáveis corpos, uma outra dimensão, aquela que busca implodir o

conceito de totalidade explicitada pelas grandes narrativas: o avanço das narrativas pós-modernas da direita como posição política.

Mormente, adiciona-se, de novo, num contexto de luta política, como sempre fizera, uma cortina de fumaça, que forja falsos posicionamentos, bem como questionamentos sobre o sistema político (não podemos deixar de assinalar que se trata do sistema burguês!) e seus partidos, e, imprópria e barbaramente, se colocam numa ordenação social obscurantista, racista, anticientificista, machista, que defende uma pauta radical à direita, inadequada e contraditoriamente disposta para as massas como “antissistema”. Diante desta breve reconstituição histórica dos traços recentes da política burguesa, o bloco liberal, em franca associação com o neofascismo, patrocinou ajustamentos nos domínios do estado brasileiro, e partiu numa execução política e golpista levando Michel Temer à Presidência da República, com uma articulação fisiológica dirigida a um novo consórcio de parcelas da burguesia se estabeleçam no poder.

Essa operação aprofundou, portanto, a disputa pelo fundo público, transformada em ação delineada pela Lei do Teto de Gastos²¹, e pelas contrarreformas, a exemplo da reforma trabalhista, previdenciária e do ensino médio. Esta última traz delineamentos concretos que se vinculam ao nosso objeto de pesquisa, pois nele reside uma fração dos sujeitos históricos tangenciados pelo processo de formação para a emancipação. Decorre-se com isto, uma sucessão de situações à realidade brasileira, cuja lógica sociometabólica do capital, que dá sustentação ideológica, política e econômica a esses eventos, levou o país ao limiar do desmantelo social, ao caos, ao aumento da fome, ao aumento do desmatamento de biomas, dentre outras situações, abrindo, por assim dizer, as comportas para a assertividade pública do ódio de classe, sobretudo, aos “esfarrapados do mundo” como afirma Freire (2014), permitindo assim a desobrigação dos indivíduos e do Estado em relação ao direito constitucional da cidadania fortalecendo com isso, a livre circulação das tramas e representações obscurantistas.

Desta forma, observa-se a robustez econômica dos poderes midiáticos que agiam nos caminhos de pavimentação para o avanço da problemática “teologia da prosperidade” (Chagas, 2021), por exemplo, e sua pauta ultraconservadora e,

²¹ Nome dado pela mídia e absorvido pela população brasileira em relação à Emenda Constitucional 95, que limita investimentos em vários setores sociais do país. BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional** nº 95, de 15 de dezembro de 2016.

enfraquecendo movimentos ligados à educação, e por fim, a contribuição para a disparatada e excessiva linha conservadora em relação a mentiras ideológicas, através de *fake news*, que foram abundantemente semeadas através das redes sociais. Tal arcabouço ideológico de viés conservador-neofascista ganhou vivacidade diante dos limites e/ou impasses nos distintos estratos da burguesia no processo eleitoral que deu significativa movimentação midiática e social durante o ano de 2018. Assim, a burguesia doméstica, subsidiada pela burguesia internacional, de maneira submissa e oportunista, tomou assento nas fímbrias do teatro de horrores que operava, para inclementemente apreciar o que se passava no palco da política, onde, invariavelmente tangenciou a educação em geral e a *formação* em particular, pois ambos historicamente são terrenos estratégicos para o desenvolvimento de qualquer nação.

A partir dessas balizas sócio-históricas, dispõe-se um novo espectro político no comando do Estado brasileiro que revolve catastroficamente, entre várias estruturas, a organização da educação nacional, tendo no comando da República Brasileira a partir de 2019, o agitador protofascista Jair Bolsonaro, que nos deixa, numa dada medida, como herança, depois de quatro anos de mandato, a destruição das mínimas conquistas sociais, que funcionavam mesmo às expensas das necessidades reais das classes trabalhadoras. Sua chegada ao Palácio do Planalto para a esquerda é sinal de extrema preocupação. Afortunadamente seu mandato chegou ao fim no dia 31/12/2022.

Neste breve prelúdio da tese, na forma de indicações teórico-metodológicas próprias da tradição marxista, que apontam necessariamente para um cenário histórico-concreto sobre conjuntura que se subjaz no tempo histórico presente, consideramos fazer uma exposição que traga como horizonte, dentro de nossos limites, uma análise detida, onde alguns aspectos dos quais mencionamos acima podem não ser contemplados, no entanto, não torna tal trabalho menos relevante para estudos vindouros no campo da educação e da filosofia.

Por conseguinte, cabe destacar, que os severos ataques realizados à ciência, à educação e à pesquisa ao longo destes últimos cinco anos, repletos de intolerância e sem fundamentação, fomentaram, por outro lado, críticas realizadas pelos próprios criticados (universidades, escolas, institutos de pesquisa científica, movimentos sociais, agremiações partidárias de esquerda, sobretudo, religiões assentes numa visão progressista, etc.) sobre perseguição ideológica aos

professores e ao pensamento crítico no Brasil. Isto é, tais pesquisas serviram (servem) para demonstrar que em pleno século XXI, torna-se relevante mencionar radicalmente os atos de desfaçatez, justamente, porque consideramos ser esse período histórico um novo estágio para entabular a luta de classes sob a perspectiva do desenvolvimento capitalista.

Ante às manifestações teóricas até agora explicitadas acerca das estruturas político-pedagógicas necessárias para o processo de *formação* espiritual crítica não é prosaico utilizarmos o termo pensamento crítico já familiar à ciência da educação crítica, como adverte Goergen (2019), pois a realização do processo de *formação* dá-se com base em teorias, cuja finalidade está no desvelamento e reelaboração dos fundamentos da própria ciência e da educação como ação e objeto científico, visto que seu objetivo é, manifestamente, a expressão do ser, do vir a ser e das determinações do ser humano.

Todavia, ao se ter um objeto de investigação científico-filosófica de caráter educacional, por exemplo: formação (*bildung*), faz-se, igualmente, importante levar a cabo o trabalho que vise se ocupar analiticamente das questões concretas, considerando ao mesmo tempo, contudo, a não restrição desta análise às bases estritamente concretas, pois se colocaria o objeto numa trincheira sociologizante, por assim dizer, de justaposição de conhecimentos recortados a respeito da *formação* e da negação da dialética como instrumento filosófico substancial para a realização reflexões críticas.

Dito isto, o prenúncio acerca de um possível desmoronamento da ideia de *formação* (*bildung*) espiritual na atualidade, com aspirações universais, se faz observar por toda parte, (não obstante diversas camadas sociais nas quais se localizam pessoas cultas e que sofrem os efeitos dessa ruína social), não se esgotando com isso, contudo, o desejo real pela suficiência do sistema educacional como um todo, mesmo sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas podem até ser exequíveis e indispensáveis, a depender do contexto, com alguns resultados favoráveis aos sujeitos históricos, mas nunca serão suficientes se ignorada a realidade concreta nas quais tais reformas se encontram e operam com seus instrumentos, por isso não trariam contribuições substanciais aos sujeitos históricos; talvez paliativos educacionais em processos de *formação*.

Desta forma, arriscaríamos assinalando que, em alguma medida, se corrobora com a crise da educação que está, com seu senso crítico combalido,

“envolta em brumas” (Bianchetti, 2015, p. 76), porque abranda na sua fragilidade as necessárias exigências e imperativos intelectuais, espirituais e concretos a serem destinados aos que devem ser formados/educados. Assim, tal situação tende a revelar uma estulta despreocupação face às estruturas concretas de poder, em sua complexidade, que a realidade pedagógica assimila, mas numa devolutiva dialética, exerce sobre elas.

A partir deste ponto, insistimos na concepção teórico-metodológica que busca trazer à baila questões histórico-concretas sem as quais não poderíamos mergulhar na investigação deste ou de qualquer outro objeto filosófico-sociológico-educacional. Todavia, efetivamente, em tempos de posições epistemológicas exploradas incansavelmente pela pós-modernidade como promotora de explícita relativização da verdade e alicerçada na incredulidade espiritual em relação ao metadiscurso ou à totalidade, que visa tematizar expedientes atemporais e/ou universais, preconiza-se: a fragmentação, a singularidade, o ecletismo e a indeterminação metodológica, que tendem a levar o sujeito histórico à controversa cisão existente entre as *partes* e a *totalidade*, observada nos domínios da ciência e da filosofia contemporâneas.

1.2 Em busca da base conceitual: revisitando o estado da arte.

Erige-se como consequência, o “espírito de desempenho generalizado” (Lyotard, 2013, p. 82), que evoca um perfilamento intelectual valorativo, social e historicamente confeccionado pela ideia da inevitável relativização e fragmentação das relações sociais, imputando ao centro, por assim dizer, no processo educacional a *informação*²² travestida de *formação*. *Informação*, implica fragmentação e relativização do conhecimento, e ambas se constituem como expedientes contrários à *formação* (*bildung*) crítica. Aliás, por extensão, *informação* pode ser explicitada

²² Poderíamos tomar como referência a fundamentação acerca da palavra *bildung* encontrada na obra *Schopenhauer Educador*, de Nietzsche (2003), para propósitos comparativos (cotejo), por ser relevante na composição literária do conceito *formação* (*bildung*) da Alemanha do século XIX, com reflexos no século XX, mas não faremos uso da perspectiva nietzschiana, pois para nossos propósitos, não haveria, nesta lida intelectual, correspondência aceitável. Frisamo-la, assim, apenas a título de notificação teórica. Contudo, a palavra *formação*, indica um processo de educação ou de civilização, expresso em duas significações culturais: educação e sistema de valores simbólicos. Ademais, ao localizar tal conceito na obra de Nietzsche a partir de seu tempo (segunda metade do século XIX), sabe-se que *bildung* como conceito fora cobiçada pela inteligência europeia, notadamente, a alemã, concebendo ao indivíduo uma formação abrangente relacionada às raízes culturais histórico-concretas.

como que descolada dos postulados científicos e, às vezes, forçosamente superestimada por entusiastas que, à revelia das necessárias mediações causais, não se inclinam a tornarem-se disseminadores dos fundamentos dialéticos de objetos investigados.

Diante de tal caso, mas em discordância teórica com o “espírito de desempenho generalizado” (Lyotard, 2013, p. 82) ou de *performatividade* pós-moderna, como variante sinonímica, reportamo-nos de modo diligente e questionador, alicerçados no *pensamento crítico*, na *teoria crítica* frankfurtiana, especialmente aquela pertencente à primeira geração e historicamente tributária da tradição marxista, que, como afixou Horkheimer (1980), tratou-se de um “juízo existencial desenvolvido” (p. 144). Acerca da categoria *performatividade* podemos asseverar, mas sem dar-lhe centralidade nesta tese: que é uma ideia de, eventualmente, alusão à dança, aos recitais, ao espetáculo, ao teatro e às apresentações (concertos) de música, assim como solenidades artísticas tão distintas quanto à pluralidade da arte construída no mundo contemporâneo, além, é claro, de ser sinônimo de desempenho (Ball, 2010).

Entretanto, apresentar essa categoria, que se coloca promissora e oportuna na contemporaneidade pós-moderna, é, também, apresentá-la inequivocamente quando lhe subestima como complexo social, em princípio, não relacionado à educação fragmentada a partir de seu viés economicista. Em outras palavras, referimo-nos à educação voltada para a economização das competências (Flickinger, 2019, p. 162), onde apresentar “bom” desempenho e “boa” performatividade é melhor do que construir uma formação crítica embasada em pressupostos emancipatórios.

Como consequência da formação integral, a crítica que ultrapassa as seções categoriais nos campos das artes, da filosofia, das ciências humanas, vai adiante das práticas estético-poéticas, ou seja, toma-se a história e a concretude da vida material e não a palavra despojada da história, visto que se encontram naquilo que compactuou-se denominar de *negação* da vida material. Assim o desempenho (performance) enquanto categoria não pode exceder os sentidos da vida concreta e da educação crítica que esta vida material precisa ter quando pensada pelos e para os sujeitos históricos, tampouco se pode crer, como querem os apologistas da “dinâmica da burocratização” (Flickinger, 2019, p. 163) fazer caber a ideia de que o desempenho é primaz à forma crítica de educar.

A “*crítica crítica*” como vão afirmar Marx e Engels (2011) não pode ser superada pelo desempenho, pelo egocentrismo do eu, pela performance enquanto “enriquecimento administrado por regras forjadas e prescritas pelos órgãos construtores e controladores do sistema” (Lyotard, 2013, p. 81). Com base nesta asseveração, localizada objetivamente no liame das contradições objetivas interpostas pela *lógica sociometabólica do capital*, partimos de modo extensivo da dimensão político-epistemológica dos sujeitos históricos e cognoscentes envolvidos na processualidade do fazer filosófico-educacional instalada na educação contemporânea, que deve se volver, contudo, em última instância, para a *formação crítica do espírito*.

Neste sentido, a *formação* do sujeito histórico faz-se a partir de sua própria história, mas não a faz segundo sua livre vontade ou em circunstâncias escolhidas por ele próprio, mas em “circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas” na história e concretamente (Marx, 2011, p. 25). Assim, assentamo-nos nesta tese, na tradição materialista-histórico-dialética, recorrendo a proposituras críticas, mas quando necessário voltar-nos-emos para referências distintas das do marxismo (antes e/ou depois de Marx).

Com efeito, podemos nos referir a autores como Schiller (2017), Han (2017), Lyotard (2013), Nóbrega (2011), Goergen (2019) e outros (como fizemos acima, pois tratam-se de nomes que formam para nossos propósitos de pesquisa o estado da arte), entendendo-os como adjudicantes, em relação à ideia de que não há fatos eternos, logo: não há verdades absolutas. Portanto, o pensamento filosófico-crítico se dá na história e sobre o movimento dialético do ser e do não ser, do fechar e do abrir, etc., e é necessariamente no presente, no aqui e no agora, que se lançam as bases do futuro, sem tampouco esquecer o passado.

A partir da pressuposição filosófica da totalidade concreta na contemporaneidade que sustenta nosso objeto teórico enquanto tal à luz de uma análise metodológica própria da tradição marxista, podemos detectar a abertura de fendas, que se abriam, para que, paralelamente ao conjunto do objeto em análise, apresentassem variantes outras para fundamentar dialeticamente o objeto em questão.

Reconhecemos que os saberes sistematizados como objeto do intelecto humano ficam circunscritos, normalmente, às raias privilegiadas das classes dominantes, onde torna-se significativo, na dinâmica da *performatividade*, contudo, a

aspiração à homogeneização da formação aligeirada do indivíduo e sua ação “isolada”, isto é, “do faça você mesmo”, pois a *livre iniciativa* seria o laivo (sinal) de homogeneização, que se volta para o indivíduo das classes trabalhadoras, especialmente. Com isso, haveria a sutil ordenação a não liberdade de escolhas intelectuais independentes, inclusive, em franca e contraditória oposição tácita à emancipação, como horizonte de liberdade, visto que, em última instância, nesta relação de perecimento da *formação* lata (ampla, extensa), a humanidade²³ vem se comprazendo, de modo delirante, com acentuações de incredulidade e de desregramento epistemológico ao metadiscurso filosófico, isto é, à ideia de totalidade, de “razão universal” (Oliveira, 2001) e de sujeito revolucionário.

Portanto, a categoria *performatividade*, segundo Lyotard (2013, p. 21), cujo escopo desdobra-se no franco *desempenho* para a inserção no mercado de trabalho, implica na manipulação do conhecimento científico através de mentalidades ligadas a atores envolvidos nas tramas dos interesses discursivos fragmentários, que abdicaram da capacidade epistemológica dos metarrelatos e da orientação da autoridade da razão determinada (Oliveira, 2011, p. 45).

Diante da representação teórico-política que nosso objeto tem, assim o consideramos, ele incita-nos a conjecturar acerca da natureza hodierna da *formação (bildung)*, enfileirada nos domínios do universo da *performatividade*, importando verificar como desdobramento, por exemplo: por que a “autonegação da filosofia” (Oliveira, 2001, p. 73) - e da sociologia, por que não?! - se dá como fenômeno contemporâneo da educação brasileira, pós reforma do ensino médio, só para nos atermos nos últimos 30 anos? Mais do que isso: por que se faz presente nos caminhos ideológicos dos sujeitos históricos a *performatividade*, que se presentifica como estratégia da lógica economicista, bem como pós-moderna; isso faz a filosofia assumir um caráter exclusivamente de entretenimento? A filosofia com base na *teoria crítica* frankfurtiana seria a crítica do entretenimento, pois sua própria condição leva à “transformação histórica” (Horkheimer, 1980, p. 154). Então, tem-se uma crítica da arma, mas também uma arma da crítica!

Com efeito, ao partirmos do pressuposto do esvaziamento dos saberes historicamente sistematizados sob o antinômico e conspurcável cenário forjado pelas

²³ Para Abbagnano (2000, p. 518), o conceito de *humanidade* assume uma forma acabada, ideal ou de espírito do homem. Era nesse sentido que os antigos usavam a palavra *humanitas*, correspondente para o grego *paideia*, da qual derivou o substantivo humanismo. Ademais, pode ser compreendido como substância ou essência do homem, ou espécie humana como entidade biológica.

tramas da *lógica sociometabólica do capital*, como foro de desencadeamento de disfunções formativas de toda sorte, se delineia manifestamente uma nova arquitetura do saber filosófico-educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia voltados para a questionável “economização da vida” (Flickinger, 2019). Isto, notadamente, em consonância com os interesses de mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens, visando o represamento de conhecimentos (informações, tão somente, que não formam criticamente os sujeitos históricos), que preconizam, como finalidade deste represamento, a *performatividade da intelligentsia*, operada, sobretudo pelos enunciadores filiados ao universo do cálculo contábil, sendo segregacionista do ser social e defensor da concupiscência ultrajante da moral neoliberal, que se contrapõe à mão que trabalha e ao espírito que pensa; ambos ancorados na capacidade teleológica voltada para a transformação histórica.

Destarte, na condição de professor e pesquisador de filosofia e sociologia da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Ceará - Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE -, percebemos a pujança da dissimulada *performatividade*, derivada também da presença das avaliações externas, tão comuns ao ambiente acadêmico e escolar, cujo desbaratamento dos saberes sistematizados histórica e criticamente acumulados, resvala, com furor, no cotidiano da *formação crítica* do professor e de seu aluno, por extensão.

De mais a mais, a *formação (bildung)* como possibilidade histórico-concreta pertencente ao âmbito educacional de superação das fragilidades e desequilíbrios de *formação*, vistas na contemporaneidade e atrelada à lógica sociometabólica do capital, deve ser radicalmente judiciosa e operante em relação ao/a professor/a da Educação Básica, por exemplo, (tomando *nosso* caso, principalmente como referência) no *vir a ser* deste/a, bem como nos apontamentos e circunstâncias históricas relacionadas à dimensão objetiva (histórico-concreta) na qual está inserto/a, afirmando a ampliação dos espaços (o espírito antropológico que coexiste com o filosófico, o educacional, o religioso, etc.) para o desenvolvimento de experiências com o próprio pensamento (saber-conhecimento) e com o próprio *sentir*, inerente ao corpo, ao próprio *existir*.

Portanto, reconhecer o sentido de pertencimento à materialidade de si na concretude histórica, isto é, a *razão* não descolada da materialidade, esta como lócus de pertinência indicativa do conhecimento que granjeia respostas quanto às expectativas do mundo contemporâneo para a *formação* de sujeitos históricos livres e

desejosos por direito e autônomos por convicção. Acreditamos que tal pesquisa possa vir a contribuir com outros prumos teóricos, concebendo-se, assim, como *proposta* de reflexão crítica, ética e política, que refuta o repertório teórico hostil à transformação da realidade e à emancipação dos sujeitos históricos.

Com isso, consideramos contribuir com a suplantação de questionáveis (caducas) concepções voltadas tão somente para o desatino do mercado e para a ilusória prosperidade humana fomentada pelo marketing e pela “teologia da prosperidade” (CHAGAS, 2010), pautada esta, no obscurantismo, que, ainda em dias correntes, capricha na teimosia, querendo submeter a vida humana a autoridades transcendentais e quiméricas que punem e a prebendas *post mortem*, perpetuando assim, a hegemonia do ressentimento, da *décadence* intransigente e da insolência que degeneram os espíritos aspirantes ao *pensamento crítico* e emancipado. Será revolucionária/o, aquela/e, que se preocupar em transformar o mundo, na mesma medida em que se opera a necessária articulação entre teoria e prática.

À *formação (bildung)* deve ser adicionada a intrepidez do fazer perspicaz e o “comportamento crítico consciente” (Horkheimer, 1980, p. 145), como atividades modificadoras do ser social, que se empenham no regalo responsável para com a verdade e não para com o simples pretexto mercadológico, por assim dizer. Assim, nossa tese, a *formação (bildung)* crítica, está assentada em postulados da *teoria crítica* e, contrasta com os domínios da moral utilitária, com sua imperfeição das cifras e da limitação espiritual, consubstanciando-se, com coragem notória, numa ação conjunta que vislumbra a uma nova aurora, declaradamente necessária e historicamente possível.

Neste sentido, procedemos a uma análise crítica de escritos que compõem o campo literário da filosofia e da filosofia da educação, tendo a *formação (bildung)* como escopo, de modo a manifestar posteriormente apropriações conceituais que contribuam, do ponto de vista teórico, com referenciais que visam à crítica das injunções impostas pelo sistema produtor de mercadorias, por meio das fímbrias da educação neoliberal e pós-moderna na contemporaneidade. Nos debruçamos em compreender, como repercussão da pesquisa em si, enquanto categoria acessória, e em que medida, o conceito *pensamento crítico* se espraia como possibilidade

histórico-concreta no quadro da tradição filosófica consoante ao espírito²⁴ da *teoria crítica* frankfurtiana.

Paralelamente, buscamos, imersos na *teoria crítica*, desenvolver uma posição para a educação contemporânea, visando através de sua trajetória, situada no plano imanente (histórico) do sujeito histórico, liames da concreticidade em que estamos inseridos como aquelas/es que formam e se formam, isso dialeticamente. Por último, mas não menos relevante, buscamos nesta tese, outrossim, apreender acerca da *proposição* teórico-crítica frankfurtiana, posições que tangenciam os conceitos: *emancipação* e *liberdade*, subjacentes à *formação (bildung)*, como desdobramentos possíveis no interior da educação contemporânea brasileira.

Como anunciamos acima, além da tradição marxista, nos enlaçamos com outras manifestações teóricas na tentativa de ampliarmos nossas perguntas preliminares sobre *formação (bildung)*. Dito isto, nas lides da tradição filosófica, a referência “conhecimento libertador” (Oliveira, 2001, p. 106), fustiga a necessária pergunta: somos seres independentes (livres) para decidir e/ou eleger nossos caminhos de *formação* reservados às particularidades do espírito?

Ato contínuo, somos livres atualmente para elegermos maneiras procedimentais de *formação* do espírito, por assim dizer, à revelia dos embates sócio-históricos (concretude da vida real e suas contradições, pois basta imaginarmos a escola de ensino médio, hoje, pós reforma do ensino médio, que oferece a disciplina eletiva: brigadeiro *gourmet*, por exemplo?) e patentes no terreno da educação contemporânea, que se sucedem entre os impulsos do mercado em contraposição às aplicações do *pensamento crítico*? Qual a natureza disto? Tais inquirições realizadas até o momento são propedêuticas e orbitam em torno de tematizações e argumentos, pelo menos de modo direto sobre alguns pontos e de modo indireto sobre outros, pois, por se tratar de uma investigação teórica à luz da *criticidade marxista (teoria crítica frankfurtiana)* enquanto tradição filosófica materialista, se embasa na dialética, no que tange os meandros da categoria *formação (bildung)*, não se destinando a nenhuma aporia.

Assim, como já afirmamos acima, consideramos Horkheimer e Adorno, embasados em Marx, e sua *teoria crítica* (1^o geração), como o caminho teórico para o palmilhar desta tese, no que tange os meandros do *pensamento crítico* e, por fim,

²⁴ A *teoria crítica* dentre outras posições advoga o princípio do inconformismo que não se submete obedientemente à autoridade. (Nobre, 2004, p. 63).

em Lyotard, com suas proposituras conceituais sobre *pós-modernidade*, legitimadas no tempo presente, embora, percebamos neste composto teórico-metodológico mais contraposições entre os autores do que necessariamente de avizinhamento. Afirmamos isto, sempre tendo o caminho metodológico como base, respeitando a dialética materialista.

Ademais, desta feita, antecipamos que não se trata de um estudo teórico-filosófico ortodoxo adstrito à composição teórica marxista tais como o próprio Marx, Horkheimer, Adorno, Eagleton e outros, mas um estudo que explora autores teoricamente, inclusive contrários ao marxismo, tais como Lyotard, Rancière e outros que versam sobre educação. Mesmo que estes se apresentem como parâmetros fundamentais para o assentamento do referencial teórico preliminar, ainda assim, trata-se de uma conjunção teoricamente elaborada de apreensões e ponderações que visam depreender sinuosidades tácitas da educação contemporânea no liame da *lógica sociometabólica do capital*. Diante disso, cremos que a *teoria crítica* pode trazer reflexões atualizadas sobre educação e *formação*.

Então, neste contexto, outra questão transcorre paralelamente do ponto de vista metodológico, e que *a posteriori*, desde conjunções teóricas, merece ilações, contanto que a compreendamos em sua organicidade histórica e existencial, de escolhas e possibilidades, isto é: buscamos compreender se a pós-modernidade com devoção à *performance* (*desempenho*), na condição de um dos vocábulos conceituais, por ela mesma, mesmo com as devidas mediações epistemológicas (visto que é um expediente de livre-arbítrio em ciência e filosofia), por assim dizer, toma o sujeito histórico-cognoscente por ele mesmo ou se ela o abstrai?

Entender o uso da *performance* em educação permite capturar condições de esvaziamento da envergadura epistemológica do *pensamento crítico*, pois a *formação* ficaria unicamente ao cargo da efemeridade do desempenho voltado para as volições do mercado. Desejosos em se formar, mas submetendo-se, também, a tipos distintos de *formação*, no mercado da educação capitalista, os sujeitos históricos, em sua historicidade, flertam em tempos hodiernos com o reino do consumo, porque a *formação* está subsumida nestes termos, à condição de mercadoria, e, por extensão, enlaçada pelas tramas do reino da indiferença, que se enraíza de modo violento e ataca frontalmente o reino da liberdade (*pensamento crítico*). Entretanto, tais ilações nos levam a considerar que o reino da liberdade, sustentando validamente

o processo espiritual e intelectual teórico-crítico, assenta-se, suficientemente nesta quadra histórica, como caminho exequível e de primazia formativa emancipatória.

Por conseguinte, aos olhos das ponderações efetivamente críticas, ligadas à *teoria crítica*, que ambicionam “suprimir a dominação de classe” (Horkheimer, 1980, p. 154) perguntamo-nos: onde estão/ ficam os limites para se poder refletir, dentro da tradição filosófica crítica, acerca de uma iniciativa autônoma de escolha para uma *formação (bildung)* omnilateral²⁵ na contemporaneidade?

Podemos citar alguns limites que dificultam o processo de *formação (bildung)* na história social da educação, por exemplo, cujas contradições da lógica sociometabólica do capital se materializam diante de nossos olhos, vejamos: baixo investimento em escolas, onde paredes caem, banheiros que existem sem água e luz, salas sem ventilação adequada, professores/as que recebem baixos salários, livros didáticos defasados, etc. Neste caso, não podemos nos submeter à abstração idealista pós-moderna, que nega a materialidade da vida real, e muitas vezes se resume a manifestações narrativas de ordem linguística, como isso fosse resolver as necessidades que “provêm do estômago” (Marx, 2016, p. 57). Para ilustrar que a abstração na forma de linguagem, ou linguagem puramente abstrata, que prescinde do significante material, tão somente resolve as eventualidades contraditórias da vida real. Não “matamos” a fome lendo o cardápio!

Então, ao refletirmos acerca de questões hodiernas acessórias à educação, à formação, tais como: sonhos de superação das penúrias materiais e sociais, trabalho que usurpa o tempo de vida, educação alienada versus educação crítica, arte, sucesso, sexualidade, cultura, entre outros, e que dizem respeito às fricções dialéticas para o forjamento do entendimento teórico-crítico da *formação (bildung)*, é imprescindível observarmos radicalmente a materialidade histórica posta e que direciona a constituição das ideias, visto que no momento factível da inevitabilidade das coisas concretas nas quais a vida se consuma se faz-lhe viável.

²⁵ Entende-se por *omnilateralidade* ou formação *omnilateral* a seguinte conceituação: trata-se da formação dos sujeitos históricos, principalmente trabalhadores/as, que implica, todavia, na apreensão de uma formação de indivíduos emancipados, mas, antes, de homens que se localizam historicamente e que se reconhecem reciprocamente em sua liberdade submetendo as relações sociais à coordenação coletiva, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. Vê-se: SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

E é nisto que se traduz a atividade filosófica marxista (teórico-crítica). Ela é concebida enquanto possibilidade teórica tematizante e de inferência crítica, assim, nesta tese, pelo menos, sobre a categoria *pós-modernidade*, por exemplo, buscamos alocá-la como fundamento antinômico ao *pensar criticamente*, que é recalitrante, e que está sob o amparo epistemológico pertencente à *teoria crítica*, cujos sujeitos históricos se estimulam com a intencionalidade de superação das vicissitudes históricas. Enfim, diante do exposto, a especulação científico-filosófica acerca da *formação (bildung)*, observada na contemporaneidade, como *(de)formação*, ou semiformação (*halbbildung*) segundo Adorno (2010), visa, a todo custo, na pós-modernidade ao saber instrumental comum à “economização da educação” (Flickinger, 2019), confluindo para um *modus essendi* de *formação*, também, espiritual, mas que se coloca a serviço da lógica do capital.

Observamos com isso, outra exteriorização assume-se como referencial a ser produzida nas e pelas instituições educacionais: a comercialização e valorização da lógica privada, portanto, passa a ser vendida numa ordem mercantil, e, no fluxo desta esteira, a categoria *performatividade* se coloca como elemento desejado, portanto, caracterizado também como produto, como “mercadoria informacional” (Lyotard, 2013, p.05). Sendo assim, ambas as categorias acima elencadas são fetichizadas, pois são qualidades desejadas pelos indivíduos na contemporaneidade, que concorrem entre si na sociedade capitalista para terem um atenuante de carências do ser, sendo elas cumpridoras táticas e incansáveis do “desempenho generalizado” pós-moderno (Lyotard, 2013, p. 82), e que mediante o “caráter tempestivo” de experimentação do mundo (Oliveira, 2001, p. 165) com suas qualidades relacionais, fazem dos sujeitos históricos seres em decadência.

Isto não significa afirmar peremptoriamente que estas categorias são faces da mesma moeda (na *teoria crítica* há laivos de emancipação dos sujeitos históricos) e que engendram sempre a decadência moral e espiritual dos sujeitos históricos. Notada e inexoravelmente eles precisam atravessar processos de *formação*, e ainda, esperar praticando por uma aplicação funcional ética e emancipatória. Com efeito, reiteramos, para os propósitos desta tese, decidindo pela utilização da categoria *pensamento crítico* (Horkheimer, 1980) como um sustentáculo robusto de análise a partir do substantivo alicerce conceitual epistemológico erigido pela *teoria crítica* sob a batuta dos filósofos frankfurtianos, Adorno e Horkheimer.

Apresentamos essa questão como uma interpelação histórica, afirmando que sua característica básica está no emprego de ações e esforços racionalmente dispostos e que não divergem “do todo social” (Horkheimer, 1980, p. 130), mesmo que num processo filosófico-reflexivo que se depara notadamente com contradições conscientes próprias às categorias econômicas, ideológicas, sociais, etc. Deste modo, dadas propensões teóricas se dão sobre questões variadas, onde as colocam sob a lupa da verdade (estão assentadas não na fantasia, mas na experiência, segundo Horkheimer) social e historicamente pronunciada, reconhecida e legitimada, e que não advoga o divórcio da sociedade e da natureza.

Todavia, isso institui uma questão nevrálgica que se constata no movimento regular da ciência e de seus vínculos com as ideologias de seu tempo, estas entendidas como a função de dominação do Estado, com suas formulações “nebulosas no cérebro dos homens”, (Marx & Engels, 1999, p. 37). Portanto, *pensar criticamente* significa combater a nebulosidade e a naturalização dos dispositivos de expropriação, as prenoções e o processo de instrumentalização das relações sociais e, por extensão, impulsionar a *formação (bildung)* omnilateral (Sousa Jr., 2010).

Esta predicação enceta uma contraposição àquilo que o filósofo francês da pós-modernidade entende por saberes científicos e filosóficos hodiernos que estão pautados na jurisdição da *legitimação* legisladora do *sistema*, prescritos por condições fragmentadas de ação e reflexão nas searas do conhecimento, por assim dizer, e que trazem em seu bojo *jogos de linguagem* com outras especificações. Tem-se com isso um desfecho: a demonstração de uma nova natureza do conhecimento nas sociedades contemporâneas, visto que disputas ao redor do conhecimento - *informação* como símbolo resoluto do conhecimento em detrimento da formação - *formação (bildung)* - constituirão outra natureza em razão da reserva acrítica de conhecimentos a partir da inesgotável capacidade de adaptação linguística e técnica do conhecimento, mesmo acrítico, mas que se encontra ao lado das estruturas reinantes nos espaços de decisão política e econômica.

Desta forma, se veem enfraquecidos os saberes transcendentais e universais que unificam dialeticamente as tematizações complexas da subjetividade e da ação concreta historicamente postas; estas ações têm, topicamente, à luz da *teoria crítica*, como produto final a consecução do pensamento crítico e a emancipação em última instância. Nesta perspectiva, nos parece histórica e espiritualmente exequível colaborar com a compreensão que deve se fazer como ação contestatória no tocante

à *legitimação* do legislador e do operador do *sistema* (Lyotard, 2013). Dito de outro modo: o Estado e a lógica sociometabólica do capital, juntos, sublevados à condição de eliminadores, por assim dizer, de ameaças advindas dos sujeitos históricos pertencentes às classes trabalhadoras não estão voltados para oferecerem conjuntamente uma formação substantiva.

Estas classes trabalhadoras não podem se dobrar às determinações deste Estado e lógica capitalista, mesmo que estes tragam inexoravelmente pelas leis burguesas suas deliberações de caráter discricionário, pois o Estado e a lógica capitalista atendem a propósitos de intenção pseudoformativas, reduzindo os sujeitos históricos a especializações aligeiradas. Não fica de fora desse processo o letrado acadêmico, que também é afetado cultural e financeiramente pelo mesmo processo formativo no qual está imerso o homem prosaico.

Como anunciado acima, e em função disto, os *jogos de linguagem*, como desdobramento crível da *performance* pós-moderna do letrado acadêmico, enquanto paladino das reações hegemônicas do poder econômico e político do desempenho (Lyotard, 2013), se caracterizam como dispositivos estimados pelos indivíduos que estão inseridos nas searas do conhecimento e das letras do “sistema” e sem as quais não conseguem, contudo, estabelecer críticas e direcionamentos aos sujeitos históricos, pois acabam prescindindo da materialidade e da metanarrativa como ferramentas da epistemologia crítica, fazendo com que não rompam com os grilhões que os prendem.

Por conseguinte, flui a exibição de propósitos da vulgaridade ilustrada que reprime o gênio – espírito crítico (que pode vir de qualquer rincão e que atue em qualquer setor intelectual) no campo do saber, embora, não necessariamente haja uma questão de apropriação burilada pelo sujeito cognoscente (Horkheimer, 1980, p. 146), de quaisquer objetos de estudos quando está fora do universo acadêmico, por exemplo. O conhecimento se complexifica, por considerarmos suas mediações causais apriorísticas, no percurso da análise do objeto, e traz especificidades científico-filosóficas, que comporta afirmações e negações, visto que com isso, o *conhecimento* apreendido de qualquer análise se converte em outro objeto posterior, ou sobreposto ao primeiro, num movimento frenético e infundável (dialética) do ato humano de conhecer.

Portanto, trata-se de apreender regras represadas pela inteligência humana, ainda que elas sejam subvertidas ou até mesmo efêmeras, de jogar como e

o que se joga no tabuleiro do conhecimento científico-filosófico, colocado historicamente pela linguagem e pelo espírito estabelecido pela *lógica sociometabólica do capital*, com seus entes em estado contínuo de desdobramento para se manter viçoso, visando o ofuscamento do *pensar criticamente*. Através deste influxo, contudo, os homens que se experimentam no delineamento intelectual e político emancipatório, conferindo sentido aos domínios do mundo, implicando-se numa jornada de auto compreensão dialética, não podem defenestrar o espírito do mundo material com pouco trabalho intelectual, na obtenção da consciência de si mesmo para transcender concretamente as antinomias supostamente insolúveis.

Neste sentido, os homens, envoltos por este entremeio, se certificarão acerca das marcas características e moventes do tempo presente, no qual eles estão irrefreavelmente situados, sinalizando que não é excessivamente fatigante ver que nosso tempo carrega potência para ser um tempo de nascimento e de trânsito para uma nova época, pois o espírito desponta coexistindo com o mundo de seu ser-aí e de sua capacidade de representação do conhecimento por meio do espírito; faz-se com isso, entretanto, “submergir ao passado, e se entregar à tarefa, por assim dizer, de transformação da consciência humana no presente e no futuro” (Nóbrega, 2011, p. 71).

Para finalizar a introdução e ratificar os pressupostos que embasam o postulado metodológico crítico-reflexivo da tese, respaldamo-nos nas demarcações da *teoria crítica*, porque enquanto teoria materialista do conhecimento, compromete-se com a admissão pautada na dialética, podendo esquadriñar contextos históricos, determinações socioeconômicas dos objetos manifestos concretamente (num sentido direto ou indireto), relações sociais de produção e de dominação, bem como permitir a assimilação consoante às representações sociais.

Ao passo que a dialética trabalha com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas e com o movimento entre *parte* e *todo*, *interioridade* e *exterioridade* dos fenômenos, dá-se espaço a análises vultosas e reveladoras do objeto. Portanto, utilizamos o método materialista histórico dialético para compreender a processualidade do objeto em tela. Com isso, outra vez, ratificamos, na forma de *estado da arte* (Romanowski & Ens, 2006), para referendar nossas questões, nos sustentando, para esta tese, assertivamente, por ser uma pesquisa teórica, portanto, de natureza bibliográfica, metódica, crítica e concisa, prioritariamente em autores, embora de distintas tradições filosóficas, como Marx (1999; 2011); Lyotard (2013);

Horkheimer (1980); Eagleton (1998); Adorno (2010), dentre outros, que no decorrer da pesquisa, puderam encorajar a defesa de nossas querelas, pelas quais enveredamos e que orbitaram em terrenos epistemológicos distintos, seja no campo do marxismo (posicionamento teórico exaustivamente referendado nesta tese) ou de seus detratores e críticos, sob a justificativa metodológica das imprescindíveis mediações causais concernentes ao arcabouço teórico arrolado pelo materialismo histórico dialético de objetos postos em perspectiva para uma problematização científico-filosófica.

1.3 Da etimologia do conceito *formação (bildung)*.

O conceito de *formação (bildung)* alcançou sua insigne cunhagem entre 1800 e 1830 na história intelectual alemã (Goergen, 2019, p. 17), se reverberando na história da filosofia daquele período, bem como na literatura e na pedagogia, e aparecendo articuladamente ao Iluminismo e ao idealismo filosófico e pedagógico alemães²⁶. Na pedagogia, a reflexão crítica em torno da *formação (bildung)* não ocorre na forma de disciplina isolada em si, sem intersecções teóricas, mas se enquadra em discussões históricas, culturais, artísticas, filosóficas, antropológicas, poéticas, autobiográficas e simbólicas, que integram o desejo dialético e crítico de “dialogar con otras áreas de conocimiento vitales para una visión teórica amplia y compleja” (Sgró, 2019, p, 245).

As posições teóricas acerca do conceito *formação (bildung)*²⁷ são uma resposta à sua polissemia e situação histórica na qual o período em questão (segunda metade do século XIX e começo do XX) traz à baila para o mundo ocidental a lógica sociometabólica do capital (lógica da sociedade burguesa), que já no século XVII e XVIII se libertava do feudalismo e dos regimes absolutistas, tendo como ápice a Revolução Francesa. A partir deste evento revolucionário, portanto, histórico, há a

²⁶ De acordo com Mühl e Marangon (2019) a ideia de educação para os românticos, acolhia a perspectiva de um espírito individual que se avizinhava da hipótese que advoga sobre o fato de não “bastar ousar em saber ou desejar saber para atingir a plenitude da perfectibilidade humana, mas era preciso também sentir como fonte de inspiração”, que se desdobraria em formação disciplinada do caráter e da autorreflexão por meio da literatura, das artes e da filosofia, *grosso modo*.

²⁷ Cabe aqui uma breve advertência que parte da pressuposição que busca contemplar a explicação sobre teorias – no plural – quando da problematização e identificação de divergências para o pensamento clássico da época acima mencionada, sobretudo, na Alemanha, e teoria – *formação (bildung)* no singular – e quando das características teóricas de convergência, que não se arroga de propor teorias completas sobre *bildung*, mas de propor contribuições em vários níveis.

reivindicação de direitos e liberdades para a burguesia e, ao mesmo tempo, os primeiros sinais de desenvolvimento científico-técnico-industrial. Em decorrência destes eventos, o Iluminismo, enquanto corrente filosófica humanista, é observado como movimento de secularização progressiva, e o homem é assinalado pela sua capacidade racional nesse momento específico da história.

A maneira como o homem via-se e via o mundo operou transformações significativas na cultura europeia (Ocidental). Assim, baseado numa crítica, com ares de radicalidade ao pensamento sentencioso e dogmático de seu tempo e ancorado numa perspectiva religiosa, o iluminismo realizou-se como projeto filosófico e pedagógico, que visava, fundamentalmente, à formação estética, política e moral dos indivíduos cuja preocupação estaria na representação efetiva e concreta do processo de secularização que se iniciou com o advento da Renascença. Nesse sentido, é importante sublinhar acerca do núcleo pensante, por assim dizer, do projeto iluminista, que vinha sendo formulado pela inteligência e cultura europeias caracterizadas por uma mudança conceitual significativa na qual se robustecia a ideia de “uma compreensão racionalizada do mundo e do homem” (Cenci, 2019, p. 218).

Essas tendências e movimentos culturais na Europa possibilitaram o surgimento de uma perspectiva conceitual de *formação (bildung)*, na qual o homem é entendido como um sujeito capaz de autodeterminar-se racionalmente na história, ou seja, o sujeito é capaz de se formar intelectualmente em perspectiva histórica (racional) visando à liberdade e à “atualização da potencialidade” de seu espírito (Thole, 2019, p. 182), cuja consequência se assenta na disposição de *formação* contínua não “apenas [vivendo] e [suportando] a realidade, [mas] também [construindo-a]” (Thole, 2019, p. 182).

Com efeito, o ideal de homem e o ideal de *formação (bildung)* deste homem que tende a descerrar uma outra sociabilidade estão intrincados, na medida em que *formação (bildung)* crítica é a formação omnilateral de si e dos sujeitos históricos com quem se convive coletivamente. Essas perspectivas da *formação (bildung)* configuram-se a partir de uma concepção de racionalidade²⁸ na modernidade, como

²⁸ Aqui cabe uma advertência. Utilizaremos doravante a expressão *racionalidade* para afirmarmos que se trata da *racionalidade não instrumental*. Temos consciência de que tal conceito para a Escola de Frankfurt em geral, e especialmente para Adorno, evidencia uma complexa tessitura de significados. Por exemplo, sabemos que a *racionalidade instrumental* pode ser compreendida como sendo ferramenta de dominação e controle sociais. Desta forma, faremos uso nesta tese do seguinte sentido a partir de Adorno cuja crítica se fixa em entendê-la como racionalidade que se concentra em meios e fins, eficiência e controle, sem considerar valores éticos ou humanos. Para o filósofo frankfurtiano, essa forma de racionalidade se tornou predominante na sociedade moderna, especialmente nas estruturas

aponta Goergen (2019), que busca se fundamentar, apesar de diferenças conceituais, nas artes, nas ciências e na própria ideia de humanidade, trazendo um sentido de unidade epistemológica à *formação* crítica.

O homem em suas mais variadas áreas de criação antropológica se torna autônomo em diferentes quadras da história humana relacionadas à formação, mas também mantém sua dependência com grupos sociais distintos, ou seja, social e culturalmente é ele quem forma a si mesmo e forma o mundo e não outro ente. Assim, assinalar panoramicamente acerca de um dado objeto de investigação científico-filosófica, faz-se mister, neste caso: o cálculo, como linha epistemológica própria do tribunal das ciências exatas ainda tão presente nas lides acadêmicas.

Por extensão, a forma de dominação social promovida pela produção de conhecimento na modernidade via capitalismo industrial faz dela a forma de ser e existir no mundo tornando viável para a crítica marxista a criação do conceito teórico-metodológico *totalidade* no seu sentido fundamental, colocando o homem como criador/produtor da imagem/realidade de seu mundo e de seu destino posto numa “formação ajustada” conforme o “nivelamento sistemático das contradições na história” (Stederth, 2019, p. 132), ora em sua individualidade, ora em sua sociabilidade. Com isso, aventamos a ideia de que nós, através de modos distintos na história, de ver e de criar categorias, formamos o mundo concretamente, como ele aparece para nós, mas mediado pela reflexão. Ou seja, parte e todo coexistindo dialeticamente.

Os homens em sua historicidade (sujeitos históricos) relutam contra o abrigo tutelar que vem de fora, quando na modernidade, por exemplo, prescindem do laço que havia no período medieval em relação a Deus, como dimensão exterior maior, ou seja, a imposição vinda da natureza (pois o homem estaria separado dela, logo superior a ela), dos mitos ou de qualquer outra entidade representativa que

capitalistas e burocráticas quando consideradas as estruturas dos Estados modernos. Então, para fins teórico-metodológicos esta forma de *racionalidade* conceitualmente nos levará para estas searas, que tendem a deteriorar a formação crítica. Contudo, como base na conceituação de “dialética negativa”, podemos interpor a seguinte consideração: trata-se de uma forma de racionalidade crítica que evita conclusões finais e absolutas. Em vez de buscar soluções definitivas, a “dialética negativa” mantém a tensão e a contradição, reconhecendo que a realidade é complexa e que a razão deve ser sempre aberta à revisão e à autocrítica. Ademais, a crítica que faz esta forma de racionalidade a partir do pensamento adornoiano, gira em torno da busca pela emancipação do indivíduo e da sociedade. Adorno acredita que a razão deve ser usada para revelar e desafiar as estruturas de poder e dominação que limitam a liberdade e a autonomia humanas. A racionalidade crítica, portanto, tem um caráter emancipatório, na medida em que visa transformar a sociedade de modo a permitir o pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

reclamasse ser dono dos sujeitos em processo de formação deveria ser repelida. Inferimos ao perceber nos desdobramentos modernos uma autoconfiança, assim como uma confiança na ciência que emerge a partir de então, sem o encadeamento com Deus.

Nesse sentido, o conceito de *formação (bildung)* - em seu berço clássico, a Alemanha da escola idealista - traz em seu bojo a ideia de um homem que se autodetermina, que não é guiado por uma fundamentação teológica, que não é mais passivo, cuja desconexão com Deus o torna intercambiável, contudo, “borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 2010, p. 33, apud Zuin; Zuin, 2019, p. 203), assim como equivocadamente, se desvencilha da natureza sendo o próprio homem natureza²⁹.

Ao entender a relação inescusável entre homem e natureza aquele deve apreendê-la no sentido de dar forma completa à sua *formação* intelectual, buscando autoeducar-se, participando não só de um ideal de humanidade, onde se espera uma transformação social através da formação individual e social, mas uma posição espiritual assentada na concretude da vida real, onde o “concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2010). A *formação (bildung)* também se refere à determinação de essências e existências humanas a partir de processos pedagógicos e gnosiológicos em curso na história – ação da razão humana - como um todo.

Para Suchodolski (2002) a pedagogia da existência origina-se da concepção de que a vida social e material baseia-se nas relações humanas temporais e como tal são forjadas em íntima correlação com a realidade e não necessariamente com o processo de (re)formulação ideativa ou abstrata dos homens envolvidos. Os homens “reformados” abstratamente não podem servir de referência para os moldes de uma pedagogia da existência, sobretudo, quando não se considera a relação dialética entre essência e existência.

Normalmente, para a educação pós-moderna se enaltece a pura abstração e se denega materialidade existencial. Contudo, é do íntimo universal da *formação*

²⁹ De acordo com Chagas (2010) a teologia cristã se afasta da natureza. Ou seja, a depreciação ou a desvalorização por parte da religião cristã da natureza tem consequências desastrosas para o julgamento da natureza humana, visto que aquela “condena a dimensão natural-sensível do homem e, frente a esta, enaltece o espírito”. Contudo, “a natureza expressa objetividade, necessidade, corporeidade, sensibilidade” sendo ela em si o negativo” cujos limites da interioridade, do sentimento religioso são o obstáculo concreto que se opõe à “ilusão de uma existência sobrenatural”. Assim, para a teologia cristã a natureza é eliminada, negada e ignorada.

(*bildung*) humana, fazer de si um ser espiritual universal na sua historicidade concreta, logo, temporal. Então, entre os pensadores de diferentes períodos históricos e espectros teóricos que trabalham a ideia da *formação (bildung)* e que abordei nesta tese estão Adorno (2010; 1985), Horkheimer (1985), Marx (2010), Goergen (2019), Santos (2008) e outros. Há autores que convergem e outros que divergem neste trabalho de tese, na construção da conceituação *formação (bildung)* do homem.

Contudo, uma possível redundância no processo de formação intelectual a partir do pensamento de Suchodolski (2002) pode ser observada, no que se convencionou chamar de determinação do homem uma vez estando sob a “inflexão da semiformação” (Adorno, 2010; Zuin & Zuin, 2019, p. 199). Desse modo, *formação (bildung)*, de palavra/termo paulatinamente foi se transformando em *conceito*³⁰, agregando significados de acordo com repertórios e posições educacionais de cada época. Dito isto, caminhamos para a finalização deste excerto tendo apresentado uma sumária revisão da etimologia do termo *formação (bildung)* no item 1.2, e faremos adiante um esforço para colocar simplificada e dimensões da *formação (bildung)*, no item 1.3, enquanto conceito, a partir de um ordenamento proposto por Goergen (2019) subsumindo o conceito à condição de horizonte histórico-pedagógico na autodeterminação dos sujeitos históricos.

De acordo com Goergen (2019), o termo *formação (bildung)* tem acepções distintas que se relacionam, mas que também se diferenciam, onde a aparência das coisas em si postas no mundo pode formar no espírito humano uma falsa determinação sem a presença da reflexão e isso, contudo, ser suficiente para iniciar um processo de formação em que a crítica se apresenta inevitavelmente, quando se deseja obter resultados substantivos. Goergen (2019) continua trazendo em seu texto acerca do início da *formação (bildung)* na Europa (Alemanha) as seguintes declarações históricas assinalando alguns:

aspectos relativos ao conceito de Formação (*bildung*), especialmente nos séculos XVIII e XIX, na Alemanha. Segundo Clemens Menze, antes de o conceito de Formação (*bildung*) alcançar significado pedagógico em sentido estrito, ele já havia percorrido longa história. Sua trajetória parte da visão especulativa e teológico-mística de Meister Eckardt (1260-1328), passando

³⁰ A expressão *conceito* utilizada por nós nesta tese tem tão somente a incumbência de determinar genericamente o que é. Assim, com relação a um dos sentidos/significados possíveis, para a tradição filosófica, de acordo com Abbagnano (2000, p. 164), trata-se de um “processo no qual torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis”. Desta maneira entendida, tal termo visa a abarcar “qualquer espécie de sinais ou de procedimentos semânticos, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc.”.

pelo espírito renascentista, pelo momento místico/natural, pela doutrina de vida de Paracelsus (1493-1541) e pela teosofia de Jakob Boehme (1575-1624). Para o místico Meister Eckardt, Formação (*bildung*) significa o encaminhamento da alma ao criador, ou seja, o movimento da relação da alma com Deus. Nesse sentido, a Formação (*bildung*)slehre, a doutrina da formação, ancorava-se na metafísica e na teologia. Esta concepção teve influência até o século XVIII, com alguma ressonância posterior, ainda perceptível em Fichte. Na filosofia natural e na doutrina de vida de Paracelsus, contemporâneo de Leonardo da Vinci (1452-1519), Erasmo de Rotterdam (1466-1536) e Martinho Lutero (1483-1546), no contexto do movimento humanista/renascentista do século XVI, Formação (*bildung*) significa o desenvolvimento das disposições interiores, vindas de Deus. Esta concepção guarda certa afinidade com a ideia aristotélica de entelechia (o estado de perfeição de cada indivíduo por força do qual ele se desenvolve segundo leis próprias) e, nesse sentido, distancia-se da metafísica de Meister Eckardt. O “desenvolvimento das forças” é curso de conflitos interiores, expresso em conteúdos sensitivos. A Formação (*bildung*) se baseia na natureza criativa e recriativa desse processo, sem que esta conduza diretamente o vir a ser do homem, uma vez que Deus é, na verdade, o verdadeiro mentor do processo. Tal conceito de Formação (*bildung*) teve, apesar da resistência do “cristianismo prático” do pietismo, forte influência sobre o pensamento alemão durante os séculos XVII e XVIII, até o Romantismo. (Goergen, 2019, p. 19-20).

A expressão, na sua polissemia, assume um sentido voltado para o conceito de cultura, denotando, portanto, a capacidade humana de formar suas disposições naturais, logo, intelectuais. Vamos à etimologia: o conceito *formação (bildung)* vem de *bild* que significa imagem (substantivo). Já o verbo *bilden*³¹ relaciona-se ilustrativamente com a ação do operário, do trabalhador manual, do oleiro, do ourives ou do artista, que trabalham como se fossem artistas, no sentido amplo do termo; é como se estivessem na condição de alguém que pinta um quadro, por exemplo. Neste sentido, *formação (bildung)* pode ser considerado tanto o processo como o resultado final de uma ação – *práxis*.

De acordo com Goergen (2019), o polissêmico conceito de *formação (bildung)* pode ter sua origem, outrossim, na mística medieval, visto que o homem inserto na tradição mística antiga carregava a imagem de Deus em sua alma, segundo o qual Dele foi criado e segundo a partir Dele deveria se formar. Neste lugar histórico estaria representada a ideia/imagem de Deus que se relaciona e determina a existência do homem, e tal postulado vê-se principalmente nos místicos alemães Meister Eckart (1260-1328) e Jakob Böehme (1575-1624) em forma de processo que

³¹Consulta realizada através do site: <https://www.linguee.de/deutsch-portugiesisch/search?source=auto&query=bilden>. Acesso em 05/06/2022. Reiteramos que não trataremos de questões linguísticas da palavra em tela nem tampouco de suas variantes em língua alemã, visto não ser este o propósito de nosso trabalho.

se sentenciar pela espiritualização do conceito de *formação (bildung)*. Deste modo, trata-se da concepção cristã de formar o homem à imagem e semelhança de Deus.

Ademais, o/a educador/a (professor/a), nesta dimensão, em relação ao processo de *formação (bildung)*, seria o padre e/ou a freira o/a norteador/a para aquela/e que não tem uma bússola. No momento em que se inicia o século XVIII há paralelamente uma secularização crescente do conceito, com uma conotação progressivamente estética (Goergen, 2019), onde o professor, por exemplo, torna-se o formador dos homens, pois no “agir educacional pressupõe ao menos uma relação assimétrica, que denota diferença entre os parceiros de interação” (Hoyer, 2019, p. 149). Deus e homem são diferentes, mas ao mesmo tempo imagem semelhança, sobretudo quando consideramos o padre, por exemplo, como seu “representante” direto na Terra. Daí a relação assimétrica inclusive no processo de formação. Contudo, quando se rompe tal perspectiva educacional, com o movimento laico que profana o conceito de *formação (bildung)*, onde ainda poderia se manter um conteúdo religioso, o qual, no entanto, vai se declinando, por assim dizer, por outro lado, ocorre o recrudescimento dos postulados científico-filosóficos próprios da modernidade.

Desta forma, o homem moderno, particularmente, se divorcia de Deus, onde o tempo e a formação, que outrora lhes eram objetos de posse e de adoração, não lhes cabendo mais determinar e atribuir causa e finalidade de seu processo de formação a Deus. Entretanto, mesmo pertencendo um ao outro (tempo e *formação*) sem a presença de Deus, na forma de valor formativo, não podem prescindir quando investigados da dimensão científico-filosófica, que busca compreender as estruturas externas ao tempo, com o tempo educacional e em interface com a instrução (Hoyer, 2019, p. 144).

A visão pautada pela ordem teológico-divina, que age no interior da alma dos homens e que determina a vida humana como ordem de Deus retrocede a partir daí. Ao levarmos a cabo tal afirmação, o conceito principia o seu conteúdo idealista, no qual aproxima-se dos postulados de Kant e Hegel, por exemplo, cuja definição de *formação (bildung)* estaria direcionada à humanidade, sendo que com essa conotação ela significa mais do que cultura. Há, em alguma medida, similaridade do conceito de *formação (bildung)* com a palavra grega *physis*³², pois ambas tendem a desaproveitar

³² De acordo com Abbagnano (2000, p. 699), tomaremos como referência para esta questão acima a seguinte pressuposição: *physis* ou natureza é “a exterioridade contraposta à interioridade da consciência, bem como ordem necessária ou conexão causal”.

objetivos além dela mesma. Ou seja, supostos fatos (reais) são avaliados, pois podem, contudo, levar ideologicamente à intercorrência de erros, visto que a teoria busca se proteger de tais questões e visa à observação crítica da reprodução da realidade social; não se busca, ao contrário do processo percebido no período medievo, por exemplo, a dependência para com Deus.

Eis que Cenci (2019, p. 218) advoga uma hipótese sobre o processo de formação na história, onde para este autor não deve haver em hipótese alguma o esvaziamento dela em si, pois o sentido de ocuparmo-nos de fazer história é porque a *formação (bildung)* tem potência suficiente para se revolver das cinzas, posta naquela, visto que se tenta diminuí-la, sobretudo no interior da educação pós-moderna. Desta forma, alimentar o processo de formação mesmo nas fímbrias da pós-modernidade significa dar cabo, contudo, ao imprescindível pressuposto de orientação da própria constituição humana, que implica liberdade e emancipação (Cenci, 2019, p.218). Ademais, a *formação* é atravessada pela relação contínua entre teoria e empiria, da qual dialeticamente se desvelam estruturas, condições de demarcação histórico-concreta e, que estritamente, ao atual período histórico, contudo, se consolida sob as condições da lógica sociometabólica do capital.

Na atuação dos sujeitos históricos que buscam a formação omnilateral do intelecto (do espírito), o apreendido (conteúdo teórico, por exemplo) não deve ser assimilado, contudo, como algo que perdeu sua função mesma para a lógica economicista, isto é, a sociedade, não obstante suas questões subjetivas ao relativizar acriticamente o valor do conhecimento, não pode pôr em cheque a irrefutabilidade crítica tanto da empiria como da teoria para se construir ciência e filosofia. Ademais: nada que se granjeia intelectual e espiritualmente num processo histórico dado desaparece na *formação (bildung)*, pois tudo está guardado em forma de cultura, em sentido lato.

Assim, *formação (bildung)* é um conceito verdadeiramente histórico cujo resultado aparece em forma de hábito, como processo perpétuo de expressões traduzidas em práticas sociais cuja meta é a apreensão de conhecimentos. (Thole, 2019, p.183). Ou seja, ela tem caráter histórico, conservando na *práxis* as particularidades dos processos históricos em si aos quais está concretamente referida. Esta última explanação a respeito do conceito de *formação (bildung)* é substantiva quando se analisa a educação como um de seus campos notórios de exercício e, por conseguinte, como algo que protege o conhecimento condensado pela

humanidade através das gerações, com suas instituições várias³³. Este processo nutre, em última análise, inequivocamente o conhecimento humano.

1.4 O discreto charme da *formação (bildung)*³⁴.

Nesta ocasião, doravante, e, assertivamente, consideramos a *formação (bildung)*³⁵ uma expressão inequívoca da cultura, mas não sua única expressão, e que por esse motivo, curiosa e contraditoriamente pode trazer em sua interface uma pitada de barbárie³⁶ quando dela se torna conivente³⁷. Dito de outro modo: quando a *formação (bildung)* em sua dupla identidade *põe-se* a facultar a emancipação dos

³³ Podemos citar inadvertidamente as seguintes instituições: escola, universidade, sindicatos, movimentos sociais, igreja, penitenciária, rua, etc.

³⁴ Este tópico da tese chamado "O discreto charme da *formação (bildung)*" pode ser compreendido e utilizado para enfatizar a sutileza e a profundidade do processo educacional na formação omnilateral do indivíduo. O conceito alemão problematizado nesta pesquisa, transcende a simples aquisição de conhecimento, sobretudo, quando este processo não ignora as particularidades da crítica marxista através da *teoria crítica* frankfurtiana à sociedade capitalista e sua educação, englobando o desenvolvimento cultural, moral e intelectual. Esse "discreto charme" - não é necessariamente explícita a sua força, charme e relevância, pois a educação atual, assentada no neoliberalismo, tende a sufocá-la por medo de ver os sujeitos históricos atravessando processos educacionais desalienantes, portanto, forjados no pensamento crítico como sublinharemos ao longo da tese - revela a importância das experiências formativas que, embora possam parecer imperceptíveis ou aparentemente comuns, desempenham um papel crucial na construção de um ser humano pleno e consciente de seu papel na sociedade. Assim, a nosso ver, essa expressão captura a essência transformadora e multifacetada da educação crítica em sua dimensão humanística.

³⁵ A adoção da conceituação *formação (bildung)* considera suas especificidades na história. Desta maneira, a extensão da conceituação é explorada ao longo da tese e isso visa legitimar o termo, em tradução livre do alemão para o português, *formação* enquanto equivalente ao termo *bildung*, como processo educativo pensado teleologicamente (Duarte, 2008, p, 34) e que se localiza, não obstante suas especificidades, nos meandros da totalidade da educação ontem e hoje.

³⁶ Parafraseando Adorno (2010, p. 129), assinalamos a conceituação de *barbárie* da seguinte forma: refere-se à crítica incisiva da modernidade que falhou em cumprir suas promessas de progresso e emancipação. A barbárie não é apenas a brutalidade explícita de eventos históricos como o Holocausto, por exemplo, mas também a insidiosa desumanização promovida pela racionalidade instrumental e pela indústria cultural. Superar essa barbárie exige uma educação crítica, uma resistência às formas de dominação e uma busca contínua pela verdadeira emancipação humana.

³⁷ Meditemos ao lado de Theodor Adorno (2010, p. 129): o autor alemão enfatiza que Auschwitz nunca mais se repita, sendo esta a primeira de todas as lições. No entanto, basta pensarmos, por exemplo, através de uma breve transposição acerca da educação brasileira donde se carece de vários aspectos materiais, sociais e *emocionais*, para falarmos de uma expressão da moda quando se refere à educação básica, e que professoras/es de filosofia, história, sociologia e outras não podem professar sobre inúmeras perversidades históricas. Ou seja, a educação com sua formação, tem uma dupla identidade, onde se pode considerar, como de fato a consideramos profundamente, que há a face reivindicatória, crítica e pretendente à emancipada, mas há a face que aliena e que traz a reboque a barbárie. Veja-se a violência que professoras/es sofrem em sala de aula por falarem sobre comunismo, marxismo, socialismo, desigualdade social, locupletação política, desastres ambientais, dentre outros tantos temas sensíveis. Enfim, podemos estabelecer essa régua para mensurarmos essas e outras questões que se arvoram todos os dias na sociedade e que a escola não pode se ausentar de tratar, mas tratar com criticidade. Voltando a Adorno: se deixarmos de lado a atenção exigente em relação à educação crítica a monstruosidade poderá calar as pessoas fazendo com que a experiência de Auschwitz se repita sobretudo em virtude do "estado de consciência e de inconsciência das pessoas".

sujeitos históricos, mas também *põe-se* a relativizar a ordem concreta da existência subsumida à lógica sociometabólica do capital, posiciona-se a seu favor, desempenhando-se no domínio das banalidades e das perplexidades sociais, sendo sustentáculo que desautoriza e relativiza a própria formação intelectual emancipatória.

O contrário, como já frisado, acerca do conceito *formação* (*bildung*) enquanto conceito adorniano, traduzido livremente é: *semiformação* (*halbbildung*) em língua alemã³⁸. Dito isto, lançamo-nos a tratar filosoficamente a *formação* (*bildung*) como objeto desta tese, mas não apenas ela, pois há dialeticamente objetos acessórios a ela e que já estão sendo expostos no decorrer do texto, e que se nutrem invariavelmente daquele.

Na introdução desta tese, afirmamos que podemos estar sujeitos a algumas inevitáveis simplificações pressupostas na história, mas que serão colocadas, quando atravessarem nosso caminho, à luz da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011). Isso nos faz ter noção, até aqui, de nossas limitações, mas também de nossos possíveis avanços. Mas antes de trilharmos à risca os delineamentos do objeto em si faremos alguns apontamentos que julgamos necessários para fundamentar o campo epistemológico do qual partimos enquanto expediente próprio à *teoria crítica* e ao materialismo histórico.

Em tempo algum houve de nossa parte inadvertência em relação aos pressupostos que iriam embasar teoricamente nosso objeto de análise. Ou seja, pretendemos suplantar o poder da ilusão e nos permitir envolver pela materialidade, pluralidade e objetividade do objeto. Não somos impassíveis diante dele, mas críticos a ele. Cabe uma apreciação: não é aprazível afirmar isso, mas nossas asserções podem e devem ser questionadas evidentemente - pois nosso caminho teórico-epistemológico-político não é infalível e absoluto -, contudo, podem também ser tomadas a partir de uma insofismável posição crítica pertencente ao edifício da tradição marxista, edifício este do qual lançamo-nos para compreender e desvelar a realidade concreta em sua notável complexidade. Daqui em diante, nos inscrevemos nos nuances do caminhar humano pautados pelas linhas da modernidade e seus fulcros críticos, em última instância, da *teoria crítica*.

³⁸ ADORNO, T. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. & LASTORIA, L. A. C. N. (org.) **Teoria crítica e inconformismo** – novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. – (Coleção: educação contemporânea).

A autonomia é parâmetro indispensável e soberano na modernidade para uma formação intelectual ampla inserida numa concepção de perfectibilidade e maioridade, segundo Kant (1995). Assim, tornam-se imprescindíveis conhecimentos variados, para que se possa classificar, atribuir e ordenar os respectivos sentidos que se relacionam com a apreensão dos conhecimentos em forma de objetos, atribuindo-lhes condições concretas de individualidade, mas também de compreensão universal.

A humanidade em nosso tempo não nos autoriza anular as tradições nas quais nos (re)encontramos, visto que no tempo se produz história concretamente, ou seja, para além das narrativas da subjetividade em disputa, logo há arcabouços morais (tradição). Padecemos (incide-se sobre a humanidade) da inevitável influência, mesmo sendo muitas delas devastadoras³⁹, das implicações históricas, políticas, sociais, filosóficas, econômicas, religiosas etc. Estamos conscientes que padrões sociais são confeccionados à luz da lógica sociometabólica do capital, como assevera Mézáros (2011), a partir dos variados tempos históricos, e que existencialmente nos formam desde a tradição que nos afeta, exigindo-nos estar atentos à forma como nos fazem perceber o mundo.

As concepções que se seguirão ao longo da tese sobre *formação (bildung)* trazem uma variação conceitual, por se tratar de um conceito polissêmico, elástico, por assim dizer. Desta forma, cumprindo atentarmo-nos para a história deste conceito, os ideais clássicos da *formação (bildung)* desde o século XVIII, permanecem como indicadores da *aufklärung* (Kant, 1995) até os dias correntes. Porta-se, assim, um ideário refletido pelo ser humano e para o ser humano, culminando em uma abstração, num primeiro momento, a partir de uma conceituação universal de humanidade.

A *formação (bildung)*, nesses passos da história moderna, no epílogo do século XVIII, busca uma formulação teórica (Fichte, 2014; Goergen, 2019; Dalbosco, 2019; Flickinger, 2019), que visa elevar-se à universalidade, cujos homens, detentores e produtores da *formação (bildung)* passariam a ser capazes de abstrair-se de sua singularidade em direção ao universal, à humanidade. É a reivindicação hegeliana de se guardar as medidas de abertura ao outro, à alteridade⁴⁰; do manter-se livre, de buscar o universal (Nóbrega, 2011, p. 9), que se manifesta. Passam, portanto, a existir

³⁹ Pensemos nos desastres ambientais, por exemplo, tais como: poluição, degradação e extinção de espécies, efeitos das mudanças climáticas como secas extremas, ondas de calor e aumento do nível do mar que impactam negativamente ecossistemas e a qualidade de vida das sociedades, dentre outras questões.

⁴⁰ Tomamos como referência a concepção de alteridade entendida como *ser outro*, colocar-se ou constituir como outro (Abbagnano, 2000, p. 34).

parâmetros de formação a partir da *aufklärung* fixada na história. Desta forma, ao considerarmos a *formação (bildung)* à luz do pensamento hegeliano, como ponto inicial, embora não seja este nosso escopo investigativo, podemos repousar na seguinte colocação: a explicação por meio de um processo de formação das causas é uma explicação realista, é uma explicação por meio da “razão”, mas é uma explicação idealista (Nóbrega, 2011, p 13).

Assim, temos uma apreciação sobre *formação (bildung)* a partir da perspectiva idealista, mas ela não é a única. Em contraposição a esta perspectiva há a teoria do conhecimento que se põe a compreender o objeto em tela sob o olhar materialista. Assim, pressupomos que as causas materiais são os elementos determinantes no processo de formação crítica, pois a matéria pressupõe a ideia. Ao empregarmos-la em sentido amplo, tomaremos a forma mais ampla de aplicação desta conceituação na sociedade contemporânea, entendendo-a como referência a um modelo, a um processo, que busca atingir um fim (*telos*), onde a partir de sua etimologia indicaria que o sujeito histórico em formação atravessa um processo de ordem intelectual e que estaria sendo fustigado por outro processo do qual, na *formação (bildung)*, não se prescinde: o ensino.

Este seria entendido como uma direção (sentido), um fim, que levaria o sujeito do vetor “de baixo” (alienação) para o vetor “de cima” (emancipação), por assim dizer. Neste processo deve haver a figura de orientação: a/o educador/a pautada/o em bases críticas. Podemos, com base em Hegel, a partir de Nóbrega (2011), considerar que a *formação (bildung)* se inscreve nos domínios da universalidade da formação intelectual, isto é, os “sujeitos históricos” (Houtart, 2006, p. 422), em sua dinâmica existencial, se mantêm acessíveis a mudanças de ordem ideal, mas também histórica, política, econômica e social, não sendo exclusivamente um parâmetro fixo, mas caminhos através dos quais se apreendem pontos de vista possíveis no curso da história.

O deslocamento do homem na história, passiva e ativamente, através de movimentos de franca fascinação com as descobertas da ciência, em variadas épocas, trouxe autoconfiança no sentido de querer se autogovernar, e na modernidade se vê sem a necessidade de prestar contas com Deus ou com os senhores feudais. Com isso, vemos uma fração, de um dado período histórico (século XVII em diante), de declarada afirmação da burguesia na direção de questões relacionadas à sociabilidade de mercado cujas revoluções na Inglaterra e na França,

por exemplo, e às questões político-econômicas, trazem em seu bojo movimentos pedagógicos que encetam uma nova época. Tais movimentos pedagógicos passaram a ser representados na tradição pedagógica por Rousseau, Kant e outras/os.

Através da educação, pode-se afirmar que o homem autodeterminado, que se orienta pela razão, vê-se, não mais ao largo de si mesmo, mas agora em contiguidade com a ciência pedagógica, pois Deus e a igreja já não interferem como interferiam no período medieval, visto coligar empenho com aplicações que buscam potencializar ideários racionais no próprio homem, a saber: a autonomia e emancipação. Esta relação de potencialização da formação se dá tão somente por meio da realidade, em que

experiências humanas moldam a história, e a história molda as experiências humanas; não se trata de um círculo vicioso, mas da própria função da historicidade, cujo sentido está na relação dialética que a liberdade mantém determinações. De modo, que devemos compreender que a experiência da subjetividade, da formação e da autonomia se constitui ou se desconstitui no rumo histórico da humanidade a partir de condições objetivas (Goergen, 2019, p. 31).

Nos dias atuais é possível encontrar indícios de análises teóricas sobre *formação (bildung)* nas tramas crítico-discursivas da pedagogia da “economização” na contemporaneidade em Goergen (2019); Dalbosco (2019); Pucci (2010), dentre outros. Essa pedagogia tem se dobrado em razão de processos de vulgarização/aligeiramento de assimilação de conhecimento por estar à luz dos interesses de mercado, com seu “surto produtivista e competitivo” (Bianchetti, 2015, p. 63), que banaliza a *formação (bildung)*, em eventos científicos, socioculturais, políticos e filosóficos, culminando com o que se compactou em denominar: crise da educação. Deste modo, podemos chamar de crise da *formação (bildung)*⁴¹, logo da educação. Ademais, as propostas em vigor na educação contemporânea sofreram os influxos do Iluminismo⁴². O iluminismo enquanto expressão intelectual e cultural exerce significativa influência sobre a *formação (bildung)* na modernidade e em suas formas vigentes na contemporaneidade com desdobramentos na educação.

⁴¹ A argumentação que defendemos nesta tese acerca da polissêmica conceituação *formação (bildung)* e seus desdobramentos não anula uma posição teórica embasada num domínio conceitual específico, a saber: a teoria crítica frankfurtiana. Assim, tais proposições que seguem ficarão adstritas à literatura que versa sobre este tema no campo do marxismo.

⁴² Para este fim o Iluminismo será considerado como uma linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Neste sentido, para Kant, por exemplo, o Iluminismo é a saída dos homens do estado de minoridade devido a eles mesmos. (Abbagnano, 2000, p. 534-535).

Alicerçados nos pressupostos do Iluminismo, mas críticos a eles, contudo, pois na contemporaneidade podemos traduzir o “economicismo da educação” (Flickinger, 2019) como um desdobramento daquele, dos vários existentes, respeitamos a incorporação da afirmação crítica de que na “sociedade das ilusões” (Duarte, 2008), haveria uma prática social de alienação do espírito por meio da educação. Isto é, a relação de formação entre o educando, que deve construir sua autonomia, e o educador, na perspectiva de mercado, seria inequivocamente enfatizada.

Com efeito, de acordo com Perrenoud, citado por Duarte (2008), submeter-se a um processo de formação voltado tão somente para o educando, prescindindo, *a priori*, do educador, é da ordem do necessário. Ajuíza-se com isso, uma relação em que a criação (invenção) e a transmissão de formas desenvolvidas de conhecimento e antepostas pela própria estrutura educacional socialmente existente ancorada na lógica sociometabólica do capital venham recolocar o/a educador/a junto ao educando no cerne do processo de formação lançando o primeiro ao patamar de “colaborador”⁴³.

Podemos situar *formação (bildung)* enquanto conceito familiar às teias da educação, e em razão de sua polissemia, como processo de formação *intelectual e espiritual*, onde seus domínios formais, se encontram central e historicamente dispostos e assumem importância para o desenvolvimento do pensamento pedagógico e educacional moderno, embora tenha valoração periférica nos posicionamentos teóricos próprios ao discurso da pós-modernidade⁴⁴.

Goergen (2009, p.26) localiza o conceito de *formação (bildung)* como sendo um fenômeno educativo, “a que os gregos chamaram de paideia, os alemães denominaram *formação (bildung)* e nós designamos formação”, além da humanitas latina. Tal afirmação aponta para um caráter de localização acerca do conceito ao longo da história. Paideia grega, explicam Casagrande e Rosseto (2019, p. 95), “é a proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos gregos” cuja indagação e obtenção de conteúdo, qualquer que seja ele, a partir dessa indagação e de suas

⁴³ Expressão de uso comum no mundo do trabalho, mas própria à iniciativa privada e que a esfera pública vem há tempos adotando com o propósito de desbaratar o sentido ontológico do trabalhador, que dentre outras questões, é o agente social de transformação da natureza. A lógica capitalista que se espraria na organização do Estado visa calar o trabalhador, transformando-o num inerte e risível sujeito alijado de consciência de classe.

⁴⁴ A pós-modernidade será, como conceito, trabalhada ao longo desta tese, como já admitimos acima, antiteticamente à forma crítica de totalidade, comum à *teoria crítica*, ou seja, a pós-modernidade será colocada, não por conveniência textual-discursiva, como epistemologia, denegou as veredas da educação enquanto complexo social, mas como campo de criação para metamorfoses sociais.

estruturas de lastro intelectual, visam buscar a excelência humana com o “distanciamento de si e o exercício de si sobre si” (Casagrande e Rosseto, 2019, p. 95).

Vincula-se, historicamente, por extensão, à *formação (bildung)* outro momento histórico-educacional distinto da civilização ocidental: a humanitas latina e renascentista, que tomando de empréstimo de Dalbosco (2019), podemos asseverar que o ser humano é proprietário de uma força criativa autônoma, tornando-o capaz de (re)elaborar livremente a si mesmo e de lograr níveis complexos de excelência intelectual. Assim sendo, o ser humano na condição de “sujeito histórico” (Houtart, 2006), consciente de sua condição histórica, busca ter maior clareza acerca dos elementos constitutivos de sua formação intelectual e espiritual (em sentido lato), sem esquecer que estas duas se desdobram na cultural, e que seu teor e sua gênese, fazem-se mister, cuja percepção leva a criar conexões e a desvelar o potencial (re)formador e, em última instância, revolucionário, da *formação (bildung)* como processo espiritual de “aperfeiçoamento intelectual” (Goergen, 2019).

Este sujeito histórico e consciente de sua condição histórica não pode prescindir de conhecer os possíveis movimentos constitutivos desta formação, visto que destituiria a própria trajetória, que não é curta, da formação ao longo da história humana. Assim, contudo, almejamos, ao menos, com esse pressuposto teórico, despertar uma desconfiança crítica, por assim dizer, que indique problematizar as complexidades possíveis e intrínsecas aos conceitos acessórios/periféricos aos da *formação (bildung)* como central desta tese. Assim, podemos considerar em sua polissemia, que a *formação (bildung)* como conceito, configura-se também como movimento de apreensão e reelaboração de objetos intelectuais, e que deve ser compreendida, portanto, historicamente, e localizada numa conjuntura sociocultural, com forças capazes de transformar-se a si mesma, e jamais descolá-la da mesma conjuntura-histórica concreta que a forja.

Ato contínuo, para Gadamer citado por Marangon e Mühl (2019) há outras maneiras de se chegar à verdade através das ciências naturais, por exemplo, sendo elas receptoras e produtoras de estruturas científicas universais. Contudo, a indefectível posição de produção da verdade pelas ciências a partir da relação destas com a natureza em sua concretude, para o citado autor se acentua necessariamente na historicidade, logo acrescenta-se a centralidade da filosofia com seus modos históricos de construção dos processos de formação.

Mas não só isso, visto que a formação, em sentido lato, é atravessada pela experiência imediata, que ora pode se situar fora das instâncias daquelas mesmas ciências, e que, no entanto, faz a verdade se revelar nesse processo de formação vivenciada em sua historicidade e intuição. Assim, para Marangon e Mühl (2019), a *formação (bildung)* é considerada um conceito-guia de fundamentação humanística cujas bases complementares do ponto de vista conceitual para as ciências humanas são: o senso comum, o juízo e o gosto. Desta forma, as artes, a sociologia, a psicologia, a história, a filosofia, as religiões e outros tantos conceitos/campos do conhecimento humano historicamente acumulados trazem intrinsecamente sinais de esclarecimento histórico quando do desconhecimento iminente sobre quaisquer temas.

Compreendemos a relação entre verdade, formação, filosofia, ciência, razão a partir da conceptualização de *aufklärung*, por exemplo, que no contexto iluminista almejava atingir o mais alto nível, por assim dizer, de excelência, no que tange ao ideal de *formação* intelectual e espiritual da humanidade. Entretanto, a *formação (bildung)* funda-se numa estrutura ambivalente, cujo raciocínio, por um lado, conduz à emancipação e ao esclarecimento do homem detentor da faculdade de refletir criticamente e da sociedade a qual pertence, e, por outro, a coerções sociais e formas de repressão autoritárias e de regresso à barbárie. (Dalbosco, 2019).

Esse franco paradoxo relacionado à *formação (bildung)* fica evidenciado histórica e principalmente com os eventos do século XX, e fundamentalmente com a ascensão do nacional-socialismo primeiramente na Alemanha e depois por toda a Europa, com suas consequências desastrosas advindas deste regime. Sobre a ascensão do regime nazista e seus nefastos desdobramentos, Adorno e Horkheimer (1985) construíram uma crítica que visava atingir e (re)formular os ideais iluministas dos quais a visão de unidade e de universalidade, revelaram-se, contraditórias sob a batuta do poder coercitivo (novamente, pensemos a organização racional do nazismo) da própria razão, que se pretendia emancipatória.

Assim, provocaram-se fissuras nos vigamentos da *formação (bildung)* pretendente à “crítica crítica” (Marx & Engels, 2011). Contudo, constituiu-se uma crítica à *formação (bildung)*, apontando-a como excessivamente idealizadora por conta da encantadora e romântica perfeição não alcançada pelo homem e a impossibilidade de sua concretização no que concerne pontualmente à unidade e à

totalidade no universo da sociabilidade capitalista, que se apresenta de forma plural, mas subsumido à condição pós-moderna.

Ademais, na contemporaneidade, a *formação (bildung)* tem sido reexaminada criticamente quanto ao seu caráter mercadológico atrelado ao “capitalismo acadêmico” (Bianchetti, 2015, p. 83), em razão das construções sociais no campo educacional pós-moderno, e de na atualidade, possibilitar a reformulação do processo de *formação* sob outras perspectivas e autores⁴⁵. Com efeito, percebemos o debate acerca do tema como relevante e postulamos que nele há uma reserva de vivazes questões que podem operar contributos e mudanças no interior das reflexões (problematizações) e das ações que têm como escopo a educação.

Neste sentido, faz-se mister, diante da posição dos autores que visam a apreensão das particularidades materiais da *formação (bildung)*, resgatar as potencialidades e a pujança de sentido na história. Concomitantemente, as esferas teórico-críticas deste objeto são variadas⁴⁶ e se devem, em última análise, ao fato de que o conceito/objeto de nossa tese, apresentou-se – e nosso trabalho tenta constituir uma dessas críticas – um conceito plural, e, portanto, ficando a postos para incorporar diferentes tendências da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011).

Deste modo, fazemos uma advertência apontando que, outrossim, o conceito de *formação (bildung)* designa a maneira pela qual o ser humano dá forma às disposições e qualidades intelectuais que tem em si, inatamente e, por isso, o tempo (histórico) e a apreensão do sentido de transformação (cultura), por extensão, que a cada um cabe-lhe, são dimensões fundamentais à *formação (bildung)*. Textos salutares (Dalbosco, 2019; Flickinger, 2019; Goergen, 2019) têm correlacionado este conceito, especificamente, à *formação* geral, que tende a valorizar o termo como inerente à qualidade do conhecimento humano que deve ser considerado em sua universalidade.

⁴⁵ Na contemporaneidade, o processo crítico de revisão e atualização do conceito *formação (bildung)*, nos liames educacionais, tem sido tarefa de pesquisadores, cujos textos debatem proposições acerca da origem do conceito, dos avanços e retrocessos, bem como as veredas interpretativas na história intelectual e sua repercussão no próprio campo da educação - em sentido amplo - e na pedagogia, na filosofia e na literatura, em sentido estrito. Considerando a produção acadêmica recente no Brasil, tomamos como referência o esforço dos organizadores da publicação: *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* (2019), possibilitada pela Cortez Editora. Esta obra traz substantivo contributo focal ao propósito desta tese, em alguma medida.

⁴⁶ Observamos a presença de matrizes críticas, que vão do idealismo alemão através dos escritos de Hoyer (2019), por exemplo, que citam Kant, Goethe e Dahrendorf, passando por Zuin (2019), que lança mão dos postulados da Escola de Frankfurt com Adorno e Horkheimer.

Assim, a distância temporal observada necessariamente do ponto de vista metodológico, e colocada em perspectiva, em relação aos eventos históricos, bem como às várias facetas do conceito na história e às teorias nos distintos campos do conhecimento com os quais ela se entrelaça, constituem um significativo campo de pesquisa. Na esteira das críticas há a elaboração de Perissé (2008), que visa compreender a educação em geral e a *formação* em particular, cujo enfoque desta última, dá-se a partir da concepção do diálogo, do pensamento, do argumento, do ensino e da cultura. Assim, consideramos que as dimensões antropológicas e sociais da *formação (bildung)* levam ao cultivo consciente e sistemático do sentido da educação crítica.

A cultura irrompe como elemento antitético à individualização⁴⁷, igualmente sistemática e comum aos sujeitos históricos, que tenta ofuscar e dificultar o desenvolvimento da subjetividade e das práticas sociais inescusáveis, e que notadamente se remete à alteridade, onde o *eu* se encontra no *outro*, e vice-versa. Eis que essas provocações aqui lançadas tangem à dimensão sócio-antropológica da *formação (bildung)* e que vão numa perspectiva pedagógica/educacional de permanente crítica que tem como escopo as construções da “lógica sociometabólica do capital” (Mészáros, 2005), visto que só se pode formar/educar subsumindo completamente à concretude da história em curso, mesmo mediante suas evidentes contradições existenciais.

Cabe mencionar acerca do conceito *formação (bildung)* uma característica: o *efeito* (consequência) de sua construção crítica na história para o sujeito cognoscente, que tem conotação clássica no século XVIII, que, no entanto, vai sofrendo um enfraquecimento na tradição humanista, em sentido lato, e passando a receber uma reorientação geral a partir da década de 1960 do século XX. Tal reorientação ocorreu em duas frentes: de um lado, foi dividida em elementos que poderiam ser examinados empiricamente, não mais pertencente à “vontade de Deus”, mas agora à “vontade dos homens”, (Goergen, 2019, p. 17) e com pesquisas voltadas para áreas que visariam a obtenção de habilidades através da socialização na escola, por meio do currículo, em que os estudantes obteriam a mesma formação, e, de outro

⁴⁷ Para Perissé (2008), a individualização se daria como forma frágil e contrária de manifestação intelectual sem simplismos, que vislumbra a renovação da capacidade de perguntarmo-nos acerca do útil, projetando luzes sobre a realidade. Assim, recusa-se a individualidade como maneira impositiva de racionalidade política que impõe uma padronização do ser, do agir e do pensar.

lado, seriam introduzidas expressões a partir das ciências sociais e da psicologia, tais como identidade, qualificação, competência e emancipação.

De acordo com Thole (2019), em meados da década de 1960, houve uma imersão empírica, por assim dizer, na pesquisa educacional, onde a noção de *formação (bildung)* incursionou pelos domínios da educação voltada para o mercado e sofreu uma tentativa de substituição dos pressupostos clássicos (formação integral, línguas, metafísica, lógica, literatura clássica, humanidades, etc.) por conceitos psicológicos e sociológicos de fragmentação dos homens, onde aqueles domínios buscaram avizinhar-se de um tipo de *formação (bildung)* – a voltada para o mercado – que se distanciaria da base de formação omnilateral de onde se olhava, sobretudo, para a concepção de totalidade.

Em razão da perspectiva desenvolvida na ciência educacional pós-moderna, visto que ela estava continuamente envolvida em defender “estruturas, modalidades, condição de demarcação e acessos a novos cenários de atuação pedagógica” (Thole, 2019) para o “não consenso e para critérios de desempenho” (Lyotard, 2013) como única legitimação para se submeter a um processo de formação.

Assim, contudo, por um lado, nos anos 1980, a *formação (bildung)* é recuperada no contexto da educação em geral, como desdobramento de uma educação não necessariamente formal que qualquer indivíduo/sujeito histórico deveria experimentar criticamente. A *formação (bildung)* vê-se metamorfoseada em um termo-chave genérico, por assim dizer, ou polissêmico, utilizado nos liames político-educacionais para exprimir diferentes habilidades e competências que recordem ser necessárias à sobrevivência dos sujeitos históricos inseridos na “sociedade do conhecimento” (Duarte, 2008).

Inserida neste contexto de competição global contínua direcionada fortemente para a lógica do mercado, com sua ordem produtivista em escala global, a *formação (bildung)* nesta acepção é atravessada pela tendência que separa o *homo faber* do *homo sapiens* (Duarte, 2008) e vai de encontro à estrutura ideológica que tende a esvaziar a compreensão de totalidade, não indo além desse conhecimento esvaziado e que se vê destituído da dialética do concreto. Adquirir qualificações formativas que tragam tão somente vantagens econômicas, têm trazido efeitos, onde uma delas, podemos qualificar de: processo de encolhimento da formação, isto é, uma redução deste conceito à mera instrução. Isso decorre, outrossim, de um processo

que já mencionamos, e que vale citá-lo novamente, chamado de “surto produtivista e competitivo” (Bianchetti, 2015).

Ademais, ao considerarmos os expedientes comuns à gramática de ação mercadológica, haveria inexoravelmente uma espécie de “economização” (Flickinger, 2019) da *formação (bildung)* e uma colonização do discurso sobre ela, por um modo econômico que visa a produtividade e o alheamento dos sujeitos históricos, instruindo os indivíduos para se moldarem de forma assujeitada a mudanças societárias que, em última análise, precarizam a *formação* em si a partir de seus espaços de trabalho, em última instância, a escola.

Neste contexto, critérios de avaliação educacional podem ser entendidos como: qualidade, eficiência e performance; esta última se “instala como medida de produtividade, de desempenho e de regulação da cultura e da tecnologia” (Ball, 2010). Estes critérios são estabelecidos em relação ao retorno do investimento feito à luz da lógica sociometabólica do capital, por exemplo. Assim, essas questões dariam uma ideia panorâmica acerca dos âmbitos nos quais a *formação (bildung)* tem sido problematizada, mas também destrutada.

Na educação brasileira, por exemplo, vivemos a cultura da avaliação, posta, e há tempos bastante assentada no léxico da racionalidade operacional do “empresariamento da escola” (Laval, 2004), cuja base empírico-cognoscível se assenta na racionalidade de mercado, buscando justificar a lógica economicista como *cosmos* único e específico na forma de discurso suficientemente capaz de dar unicidade aos “poderes econômicos, a exemplo das corporações, dos bancos, dos organismos internacionais de gestão da economia, dos governos nacionais, dos blocos econômicos e políticos, e assim por diante” (Bianchetti, 2015).

Assim, por meio de avaliações em larga escala, a *formação (bildung)*, quando compreendida numa lata dimensão, é afetada pelas discussões educacionais inseridas no universo economicista. Ou seja, o processo de formação em sentido lato fica diminuído, pois prepara-se o indivíduo para ser apenas aprovado em testes. Consideremos que estas avaliações atinentes à lógica sociometabólica do capital estão se fortificando cada vez mais, havendo uma tendência de mensuração de desempenho com o objetivo genérico de melhorar tão somente a performance em relação aos números (ranking) da educação em detrimento da não construção (forjamento) deste mesmo indivíduo com o espírito emancipado e crítico voltado às

questões que deveriam ser enfrentadas no que tangem ao empobrecimento das capacidades crítico-reflexivas.

Stephen Ball (2010) faz uma análise dos protocolos correlatos à cultura de gestão, bem como de desempenho dos indivíduos (sujeitos históricos para o nosso caso) no contexto educacional contemporâneo, onde se verifica a utilização calculada de maneiras técnicas de organização das forças produtivas emparelhadas pelas redes de poder. Em outras palavras quando Ball (2010) cita Du Gay (1996), consideramos:

(...) a generalização de uma forma empresarial para todas as formas de conduta [serve] para incapacitar a habilidade de uma organização levar a termo seus projetos prioritários ao redefinir sua identidade e, por consequência, a natureza do que seu projeto realmente representa. (Du Gay, 1996, p. 190. In: Ball, 2010).

Com isso, o termo *formação (bildung)* se dilui em processos fragmentados de conduta performática, que nestes termos incapacitam (fragilizam) os sujeitos históricos para a construção de uma forma contrária, logo crítica, à lógica sociometabólica do capital, que tem na fragmentação e na performance, um de seus cerne, e para esta lógica não haveria prioridade de projetos de sociabilidade humana críticos. Assim, de acordo com o sociólogo britânico Ball (2010), que versa sobre a categoria performatividade, ela seria uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança, funcionando como um “sistema de terror”.

Este “sistema de terror” asseverado por Ball (2010) é tomado por empréstimo de Lyotard (2013). Ainda, de acordo com Ball (2010), os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações ajustam-se a parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção da vida em sociedade. Isto posto, a cultura protocolar de avaliação educacional de desempenho nos mais variados âmbitos educacionais faz parte de um modelo de formação historicamente posicionado em favor do mercado e no qual nos submetemos, ora, aceitando-o, ora criticando-o.

Ao compreendermos criticamente os fundamentos que presidem nosso objeto de investigação, percebemos que a discussão travada a partir das referências contempladas nesta tese sobre *formação (bildung)* aponta, decerto, para o sujeito histórico cognoscível e historicamente localizado. Isto é, embora, na concretude histórica, o objeto de investigação como produto da elaboração teórica dê sinais de

sua condição material e de suas determinações a partir do conhecimento represado pela humanidade ao longo dos tempos, se revela também abstrato quando tratado de forma distinta ao materialismo; pois só é concreto porque é compreendido como síntese de muitas determinações, sendo a unidade do diverso.

Dito de maneira distinta: só é possível apreendermos a condição cognoscível dos indivíduos pensantes em sua complexidade, colocando-os sob o prisma da existência histórica e concreta na qual encontram-se. Estas condições devem ser dialeticamente tratadas e apropriadas. Por outro lado, com efeito, este sujeito histórico fragmentado, estando localizado especificamente no âmbito da pós-modernidade, não é considerado pela perspectiva materialista à luz da tradição marxista (*teoria crítica*) um sujeito em sua inteireza. Ele está fragmentado. Inserido neste quadrante histórico, o sujeito histórico-cognoscente está situado contingencialmente⁴⁸.

Contingência, deste modo, no liame da história, é para Perissé (2008), “um produto” à espreita, que deve estar presente no processo de reflexão, cujo sujeito pensante faz-se objeto também, de si mesmo, correspondendo duplamente sobre a compreensão de si e do mundo que o rodeia. Esta elaboração dá-se individualmente e de forma diferente sob condições distintas em razão das particularidades históricas. A consciência da contingência é, em outras palavras, corolário da *formação (bildung)*.

As contingências estão colocadas efetivamente no tempo histórico, e talvez por isso que o sujeito em sua quadra histórico-concreta vigente e subsumido à pós-modernidade, por exemplo, que fragmenta e relativiza o homem (Lyotard, 2013), e devem ser entendidas como auxílio metodológico de análise que tem como “linha de pensamento o questionamento das noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, [bem como] a ideia de progresso ou emancipação universal e as grandes narrativas” (Eagleton, 1998). Ou seja, as contingências quando consideradas na trajetória da pesquisa filosófica possibilitam enfrentar questões de ambivalência, como liberdade/cerceamento, disposição/indisposição, vitalidade/fraqueza, solidez/liquidez etc. isto, implicando em delineamentos atinentes ao processo de *formação (bildung)*, em sentido lato.

⁴⁸ De acordo com Abbagnano (2000, p. 200-201), o conceito de contingência é compreendido em contraposição à categoria *possível*, como aquilo que é ou pode ser necessário em relação a outra coisa, ou seja, aquilo que o faz ser.

Desta forma, um predicado imprescindível próprio à *formação (bildung)* crítica compreendida como processo, em alguma medida, é o da emancipação do sujeito, com seus contornos teóricos, envolvendo a autonomia, e, em última análise, a liberdade necessária nas relações dos processos de formação. Com o propósito de problematizar e lançar luz, consideramos não se tratar de um ato de domesticação pedagógica no que diz respeito à denegação da liberdade. Uma reflexão substancial e crítica atinente à prática da liberdade do espírito no processo em si de formação, visa reconhecer que, a priori, o despojamento reflexivo sobre o conceito de liberdade e de *práxis* na formação de si, é prejudicial, sobretudo, uma vez sendo estes horizontes ligados ao processo de formação integral.

No caso de se assumir a concepção de educação como sendo uma ação coletiva na produção histórica de sentido e/ou de conhecimento (o sujeito histórico em processo de formação não pode ignorar a presença de sentimentos que presidem aquilo que a humanidade represou ao longo da história concretamente em forma de conhecimento; o que as gerações anteriores criaram deve ser considerado totalmente, como perspectiva problematizadora, como questionamento, mas também como base cultural), automaticamente, as expressões culturais possibilitam questionamentos substantivos frente à vida, ao mundo e à própria educação como complexo social da qual faz parte.

A liberdade⁴⁹ como pressuposto conceitual numa ementa curricular de emancipação apresenta-se imprescindível para as condições de formação dos sujeitos históricos, contudo, ela recepciona uma dificuldade em si, por não ser facilmente mensurada do ponto de vista empírico, em sua essência⁵⁰. Por extensão, é difícil de ser tratada também na teoria, com viés absoluto, haja vista portar-se inequivocamente pela sua polissemia existencial/conceitual, não podendo, portanto, ser comprovada por argumentos reducionistas, mesmo sendo de natureza filosófica, psicológica, religiosa ou sociológica: notadamente algo bastante comum na educação

⁴⁹ Parafrazeando Hannah Arendt (2014, p.188) acerca da relação entre liberdade e política e desta relação com o conceito de formação, consideramos que não haveria no sentido da política, em suas atribuições gerais, a ausência da liberdade, ou seja, significaria para nós, nos espaços de formação, que a inexistência dela acometeria negativamente o processo de formação, visto que a ausência dela enquanto direito de ter expectativa não creditaria um caráter miraculoso (milagre, por exemplo). Não porque se acredita, do ponto de vista religioso em milagres, mas porque os homens (sujeitos históricos), enquanto puderem agir, estariam aptos a realizar o improvável e, talvez, o imprevisível, e o realizaria continuamente, sabendo disso ou não, considerando as variáveis do processo de formação intelectual.

⁵⁰ Tomaremos como referência a posição de Abbagnano (2000, p. 606), que admite ver na liberdade um expediente imprescindível para a vida, a saber: a autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual a liberdade estaria baseada na ausência de condições e de limites.

contemporânea cujas bases teóricas se apresentam frágeis e quando não dão o tratamento necessário àquela.

A produção de conhecimento embasada no conceito de liberdade enquanto substrato para aquele a fim de provê-lo com referencial teórico crítico, acaba revelando uma base frágil quando cooptada pela sanha do mercado com suas deslumbrantes promessas, ficando estruturada num terreno arenoso, onde a barbárie se instala com fisionomia de produtiva, versátil, gestora de resultados, equânime, diversificada, dentre outras.

Embora, não seja a única base para a criação de uma ementa de formação cultural, a liberdade é um desejo (volição) do qual se vê delineada uma possível descrição do ser do homem, ou seja, uma condição necessária para fomentar uma posição em forma de discurso moral, jurídico, filosófico e educacional, que tende a culminar com a *formação (bildung)* em sentido lato. A liberdade é, portanto, indispensável à vida política e intelectual e à democracia. Diante do exposto, consideramos ter realizado uma breve imersão na pesquisa sobre *formação (bildung)*, com seus desdobramentos, tornando importante para as nossas preocupações teórico-epistemológicas a problemática da formação dos sujeitos históricos com vistas à liberdade.

Dito isto, os conceitos de liberdade, autonomia, maioria e emancipação, como conceitos acessórios aos de *formação (bildung)*, *teoria crítica*, pós-modernidade, dentre outros, assumem caráter fulcral, ou seja, dialeticamente vigem como conceitos de apoio aos conceitos centrais à tese em questão. Assim, reiteramos que ao longo desta pesquisa abordamos fundamentos teórico-metodológicos do edifício concreto-epistemológico da *formação (bildung)* da contemporaneidade, visto, por conseguinte, que esta tese é um trabalho de natureza teórica, exploratória e bibliográfica, arvorada no arcabouço teórico marxista (*teoria crítica*).

A propósito, só se torna compatível e coerente este trabalho estando assentado em bases marxistas, cuja tematização dá-se à luz da concretude histórica, com seus eventos e, a partir desses fundamentos lançamos mão de posições/observações como educador/pesquisador. Ante à questão geral da *formação*⁵¹, o problema de caráter específico que se coloca é: como se pode refletir

⁵¹ Aqui ratificamos uma de nossas justificativas para esta tese: entendemos que a educação é uma das bases fundamentais da sociedade, e ela se destaca como um complexo social que requer revisão e análise crítica constantes, visto que um dos objetivos é estabelecer condições significativas e reais para o desenvolvimento pleno do ser humano. Assim, é nossa responsabilidade identificar e debater acerca

acerca da *formação* com vistas à liberdade do sujeito histórico, inserido no contexto antinômico que aspira à emancipação, mas de contingências pós-modernas preocupadas com “performance” e/ou “desempenho generalizado”? (Lyotard, 2013).

Destarte, foi o problema em si da *formação* em sentido lato que me impeliu a querer, a partir da minha experiência como professor, procurar um método concernente (adequado) não apenas por meio da tradição filosófica e científica, mas por meio de problemas, enquanto objetos de pesquisa teórica, como eles se colocam concretamente. Tomamos impulso para tal. Estamos cômnicos de que a estrutura lógica erguida poderá responder às questões que estão postas *hic et nunc*, mas também poderá deixar lacunas em razão da não contemplação plena do objeto⁵² (mesmo utilizando o conceito de totalidade à luz da abordagem materialista dialética, *devemos* considerar as premissas de um trabalhador da educação precarizado e que esbarra nas estruturas temporais e estruturais da pós-graduação no Brasil).

O conceito de interpretação admitido nesta tese não é puramente hermenêutico (interpretação abstrata), como assevera Gadamer citado por Mühl e Marangon (2019) e nem puramente compreensiva, como assevera Weber (2011). Todavia, o fato de não termos atingido todos (pressupõe-se) os objetos acessórios de análise em sua plenitude, via determinações histórico-concretas, mas via teorização dialética destas mesmas determinações históricas, num mundo histórico determinado, numa cultura determinada, faz com que a estrutura lógica seja percebida como conhecimento pressuposto. De acordo com José Paulo Netto (2011, p. 25), os caminhos do método em Marx se colocam em direção ao papel do sujeito essencialmente ativo para precisamente:

apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Com isso, intentamos articular os conceitos acessórios, confrontando-os e entrelaçando-os, de modo a projetá-los num contexto de compreensão e significação

das demandas atuais dos processos educacionais (formativos), a fim de traçar novos caminhos para desafios educacionais relevantes na contemporaneidade.

⁵² A organização sistemática da pesquisa deu ênfase à interpretação da concretude através do pensamento do movimento real do objeto.

do problema teórico em si. O processo de apreensão do objeto tentou transitar nos limites da historicidade e das bases epistemológicas da tradição marxista.

Se trata de um método, no sentido tradicional, objetivo, em que se pretende olhar a partir de um ponto fixo concreto e historicamente posto, e não neutro acerca de um dado acontecimento; situando-se dentro do acontecimento, onde compreender e apreender mostra-se a si mesmo como um fato relacionado à *formação* em si do sujeito cognoscente que transita pelas searas do processo histórico de *formação* (*bildung*). Diante desta advertência, sentimos necessidade de expor brevemente nossa incursão pelas sendas polissêmicas do *pensamento crítico*⁵³ enquanto conceito em educação. Nossa condição de professor e integrante de coletivos ligados à tradição crítica nos levou a enveredar pelo materialismo dialético cujos interesses e fundamentos estão embasados majoritariamente na tradição marxista.

Diante disto, passamos a ver um deserto formativo, por assim dizer, onde, por ser aflitivo, ermo e miserável, há pouca esperança e liberdade⁵⁴. Vetar a existência

⁵³ A tese em tela, por questões metodológicas, incursionou por conceitos acessórios, logo, conceitos indiretos aos de *formação* (*bildung*) que é o objeto central, respeitando a análise histórico-dialética. No entanto, não buscamos minimizar conceitos, embora, também não nos aprofundemos, sobretudo em razão da ideia de que se tratam de objetos acessórios de sustentação teórica. Assim, são eles que também sustentam os caminhos sinuosos da pesquisa científico-filosófica que leva às fundamentações correlatas ao objeto central. Dito isto, os termos, expressões, conceitos e categorias verificados em nosso trabalho – *teoria crítica, educação, pós-modernidade, pensamento crítico, liberdade, estética, emancipação, sujeito histórico* entre outros – serão problematizados, de forma concisa, e, por extensão, nos propomos percorrê-los, passando por questões distintas. Vejamos algumas; quais contribuições podemos constatar historicamente ao acompanharmos o percurso histórico e a etimologia do conceito *formação* (*bildung*)? Neste sentido, como aplicar a crítica marxista ao *pensamento crítico* em educação, que se intrinca ao pensamento pós-moderno subsumido à educação contemporânea que traz uma face de *formação*? Mais: como podemos exercitar o *pensamento crítico* tendo como pressuposto epistemológico da *teoria crítica* frankfurtiana? Ao tentarmos defini-lo de forma sucinta, *pensar* significa desenvolver o intelecto em oposição aos sentidos e à vontade, valorizando a intuição e a atividade espiritual e mental (Abbagnano, 2000, p. 751), a fim de avaliar o peso de alguma coisa. Em sentido amplo, podemos afirmar que o pensamento é o único meio capaz de avaliar a realidade. Ele é construto e construtivo do conhecimento: qualificado naturalmente e dotado de capacidades que envolvem faculdades de percepção e de cognição. Com efeito, o termo *crítico*, etimologicamente, deriva do grego *kritiké*, que significa a arte de discernir, separar, julgar. A palavra *crítica* é polissêmica tanto quanto *formação*, podendo referir-se a uma pessoa que diz mal sobre algo ou alguém, ou alguém que analisa algo, com intuito de censurar ou até mesmo algo que é indesejável e provocativo (Abbagnano, 2000, p. 223). Contudo, o sentido que nos esforçamos em perseguir nesta tese busca estar próximo do original, ou seja, significando a defesa do postulado de alguém capaz de tomar decisões ou de formar um juízo; alguém capaz de distinguir alternativas, ideias, hipóteses ou opiniões. Neste sentido, podemos asseverar, à guisa de conclusão, que o *pensamento crítico*, derivado do seu sentido etimológico, é, fundamentalmente, uma tomada consciente de decisões (Canal, 2013). Ainda de acordo com Canal (2013) *pensamento crítico* emprega não apenas a lógica, mas uma grande variedade de critérios intelectuais, como clareza, exatidão, precisão, relevância, profundidade, amplitude, entre outros. O *pensamento crítico* preocupa-se com a verdade ou falsidade das nossas ideias e com as capacidades, atitudes e práticas necessárias para construção de uma visão do mundo e para determinarmos aquilo em que vale ou não a pena pensar.

⁵⁴ Levamos em consideração, na introdução da tese, questões relacionadas à conjuntura histórico-política brasileira dos dois últimos quinquênios e que por meio das quais asseguram um cenário concreto no Brasil para seguirmos com nossa explanação que considera miserável e de pouca

do pensamento crítico nas pessoas sob a inexorável existência de suas multiplicidades, ações e necessidades de toda sorte, visando não fugir ao “pensamento único” (Santos, 2008), é um explícito impropério que não toca a riqueza do espírito humano, pelo contrário, violenta-o aproximando-o do definhamento da *formação (bildung)*, que intenta do lado avesso à formação omnilateral.

Assim, os caminhos da educação crítica (emancipatória) podem oferecer uma não restrição à aprendizagem da liberdade, da escolha e da capacidade de ajuizamento crítico equidistante das prerrogativas teológicas e ditatoriais de outrora.

1.5 *Formação (bildung)* como possibilidade histórico-pedagógica na educação de sujeitos histórico-críticos autodeterminados.

Diante da riqueza polissêmica que a conceituação *formação (bildung)* assume na história da filosofia e na filosofia da educação não podemos fixar ilações absolutas sobre suas naturezas, isto é, não há, (advertimos isso!), uma medida universalmente válida para o processo de formação. A formação é caracterizada acima de tudo por uma formação irrestritamente humana e crítica, que busque também a não “danificação da formação” (Zuin & Zuin, 2019, p. 197) em si, e mais: ao pensarmos em aspectos antropológicos, por exemplo, a *formação* como processo deve considerar a compreensão da totalidade das questões humanas acerca do indivíduo em processo constante de formação, e de seu mundo existencial (psicológico, sociológico, religioso, etc.) não deixando, contudo, prosperar a devastação do espírito pelo “desencantamento do mundo” como diz Weber (2011, p. 62). Entender a amplitude (elasticidade) do conceito *formação (bildung)* significa apreciá-lo como resultado também da asserção integradora para com a formação cultural tradicional ancorada na materialidade.

Assim sendo, asseveramos que ficam rechaçadas as posições que tentam absolutizar (engessar/enformar) a formação integral dos sujeitos históricos, visto que, os processos de formação podem ocorrer apressada ou vagarosamente na história e de acordo com condições materiais dadas. Enunciado isto, faz-se mister tomarmos como referência o período histórico (século XVIII-XIX) a partir do qual, do ponto de vista filosófico, a *formação (bildung)* estaria associada a conceitos como: liberdade,

liberdade, sobretudo, quando da eleição do protofascista Bolsonaro em 2018. Felizmente, hoje, dezembro de 2023, o país completa um ano da saída do protofascista.

emancipação, autonomia, razão, autodeterminação, maioria, autoatividade (Mühl & Marangon, 2019, p. 66-68).

Com isso, há a representação desses conceitos na *práxis* dos sujeitos históricos, que se lançam para além de sua natureza orgânica, tendo a liberdade de escolha; liberdade que se impõe como tarefa no caro processo de se tornar humano. Podemos exemplificar tal questão com uma passagem/pensamento da obra de Friedrich Schiller (1759-1805), escrita em 1793 e publicada em 1795⁵⁵, pois este pensamento qualifica a necessidade da presença da liberdade no processo de formação:

é exatamente isso que o faz homem, que ele não fica quieto, parado, no que a natureza dele fez, mas que ele possui liberdade, de voltar os passos, que ela nele antecipou, através da razão, transformar a obra da necessidade em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física a uma necessidade moral (Schiller, 2017, Carta III, p. 25).

Também como exemplo de prerrogativa teórica suscitada pela ideia de homem (sujeito histórico) que está sendo compreendido com base em pressupostos expressos na educação contemporânea e de suas aplicações assentadas na autodeterminação e em busca de seu aprimoramento, podemos dar ênfase à obra de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), o qual teve a capacidade de atuar na prática e na teoria pedagógicas asseverando centralidade à “ciência como produção de conteúdo responsável pela formação intelectual e moral do ser humano”. (Goergen, 2019, p. 22).

Ainda de acordo com Goergen (2019), Humboldt teve um papel histórico importante na elaboração de um ideal para a educação no início do século XIX, quando era responsável pela direção da Cultura e da Educação, no Ministério do Interior da Prússia⁵⁶. Ao passo que avançamos com problematizações acerca da *formação (bildung)*, é salutar lembrar que Humboldt contribuiu significativamente com o desenvolvimento da instrução e da *formação (bildung)*, considerando a possibilidade do povo poder assimilar, interiorizar e se autoinstruir, mas não sem a participação do Estado prussiano, que à época, declaradamente, assentava-se em bases liberais,

⁵⁵ SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas: tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; introdução e notas Márcio Suzuki. - São Paulo: Iluminuras, 1989. – [10. reimpressão. 2017].

⁵⁶ Humboldt tem também participação decisiva na fundação da Universidade de Berlim em 1810, hoje denominada de Humboldt Universität.

inscrevendo-se de vez nas fímbrias do “progresso e do poder da razão” (Goergen, 2019).

Ademais, esse processo social de formação do povo prussiano deveria ser melhorado visando assegurar também leis para a consolidação do patrimônio prussiano. Neste caso, claramente há uma preocupação do Estado prussiano em manter o poder que já acalentava desde o início do século XIX sobre o povo da futura Alemanha. Vale lembrar, de acordo com Goergen (2019, p. 25), que Humboldt ao postular e efetivar na Prússia o conceito de *formação (bildung)*, o fez sob condições e circunstâncias históricas determinadas, e por isso, como não poderia deixar ser, suas teorias trazem inexoravelmente manifestos indicadores de seu tempo.

Dito isto, devemos seguir com nossas questões e problematizações o mesmo acautelamento sobre a concepção de *formação (bildung)* daquele período, para não incorrerem em deslizes que evocam posições absolutas, logo, problemáticas na história. Sendo assim, por conseguinte, de acordo com as ideias de Flickinger (2019) qualificar um conceito em seu tempo histórico é fundamental.

A cultura na forma de direito para o povo prussiano e perpetrada por Humboldt, produziria uma consciência verdadeira, mesmo sob a chancela do Estado. Neste sentido, a atuação do Estado, por extensão, obrigaria a abertura e/ou a manutenção de espaços institucionais nos quais as relações sociais conseguiriam desdobrar-se em processos de formação dos sujeitos históricos, regenerando incessantemente os rumos e as chances da sociedade prussiana não ir contra o domínio poderoso dos princípios materiais ou econômicos, onde este último se avoluma como baluarte do processo de formação. Em outras palavras, ainda de acordo com Flickinger (2019), contudo, “os processos educativos [tornam-se] condição imprescindível para a estratégia inusitada da política educativa, a saber, sua economização”. Esta passagem reflete a priorização no processo educativo das “necessidades econômicas em detrimento das demandas sociais e, logo, das pedagógicas” (Flickinger, 2019, p. 161).

Assim, à propósito da constituição de um dado Estado na história, deveria se cumprir, sem floreios, a garantia das condições necessárias para que os sujeitos históricos conquistem verdadeiramente fins postos na história cujas condições abarcariam a liberdade e, junto dela, a multiplicidade de chances para que os indivíduos possam, de fato, experimentar a vida em suas várias configurações e opções sociais e culturais sem serem concebidos como “clientes que buscam apenas

competências no intuito de visar à qualificação da sua condição educativa sob à lógica econômica” (Flickinger, 2019, p. 162). Até aqui, na esteira das contribuições de Flickinger (2019) e Goergen (2019), o aporte prestado por Humboldt em relação ao processo de *formação (bildung)* na Alemanha e Europa, bem como para outras partes do mundo, é inestimável, visto sua decisão de colaborar com o espírito prussiano naquele momento histórico. A partir desta colaboração, Humboldt estampa o retrato do homem que age incansavelmente para que o espírito humano esteja sempre buscando a liberdade.

Ato contínuo, a liberdade é vislumbrada e coexiste no processo de *formação* crítica a partir de sua finalidade emancipatória - questão através da qual não se avança com práticas alienantes - visto que podemos considerar subjetivamente a *formação (bildung)* como algo vetado à comensuração teórica (tudo que resulta da formação permeia no formando, pois é autoformação), mas plenamente, comensurável objetivamente, ou seja, a partir dos elementos histórico-concretos postos, por exemplo, nos domínios das instituições escolar e universitária mundo afora, tendo experiências de poder ir e vir no universo acadêmico.

É-lhe característico considerar, mesmo sendo uma aparente obviedade, que o pensamento como forma balizadora que torna o espírito compreensível para si mesmo, cujo o agir, como forma de querer se tornar livre e independente e ambicionar a permanência de ser cioso de si, zelando-se, de tal modo que o sujeito histórico em processo de formação deva “dominar-se e sentir-se plenamente auto responsável pelo seu modo próprio de vida” (Hoyer, 2019, p. 155). Isto está entrelaçado à *formação* integral. Encontram-se espalhadas, mas representadas ideias respectivas ao homem, que procura ao longo de sua trajetória na Terra se compreender, cuja razão emergiria e se fortaleceria através de suas próprias ação e razão, ou seja, de sua *práxis*, que almeja a observância da liberdade e da atividade teórica como fundamentos e critérios de “transformação objetiva” (Vásquez, 2007).

Um homem que toma suas decisões subsumido às conformações histórico-concretas e que age através delas, age em si, dialeticamente, não podendo ficar sem autodesenvolver-se; este é o homem representado, em perspectiva, na *formação (bildung)* com propósitos emancipatórios. Assim, para Goergen (2019), a liberdade é condição *sine qua non* para a *formação (bildung)* crítica, que cumpra com a consecução de elevação das forças intelectivas do homem para um complexo voltado para a totalidade analítica, por assim dizer, através da razão, que visa ao

“aperfeiçoamento intelectual” (Goergen, 2019, p. 21), expresso em conteúdos educacionais concretos mediante determinações históricas do homem.

Podemos asseverar do ponto de vista antropológico que um dos fins do homem seria não aquele que a inclinação imutável lhe prescreve biologicamente: a reprodução, mas a razão eterna e imutável, que é também mutável quando desenvolvida, que se desdobra em *formação (bildung)*, na mais alta e sofisticada, tendo como base conhecimentos filosóficos, científicos, e outros, sendo estes dotados de proporções, forças e circunstâncias históricas, visando a permanente construção do conceito de *formação (bildung)*, sustentado pela liberdade enquanto condição primeira e indispensável (Goergen, 2019, p. 22).

Com relação à liberdade arquitetada pela razão humana em tempos imemoriais e gozada pelo mesmo homem ao longo da história, ela transforma-o em pessoa através da auto e interrelação formacional, ou seja, dá-se numa relação antropológica, psicológica e temporal consigo mesmo e com o mundo,⁵⁷ fazendo da liberdade uma base para que a *formação (bildung)* crítica seja indomesticável (e por que não, intempestiva?!), que afeta campos distintos do espírito humano e um deles é o individual/personal.

A transformação desse indivíduo, ainda desprovido de elementos universais (embora como produto da amplificação da consciência na modernidade, o universalismo é enfraquecido pela lógica pós-moderna, pois tanto quanto o conceito de totalidade, bem como as grandes narrativas ficam com suas bases estremecidas) em pessoa humana, pode acontecer a qualquer instante na vida em sociedade e em perspectiva histórica e não é possível elaborar um delineamento preciso predizendo quando acontecerá isso.

Nesse processo ininterrupto de *formação (bildung)*, observam-se alternâncias de ritmos e possibilidades na história que tendem a promover sinais de “subversão”, por assim dizer, pois, a ideia de sujeitos históricos vivendo numa sociedade amalgamada em torno de uma versão societal estritamente laica e racional não é factível plenamente, visto ora ser ingênua, ora ancorada em terreno apenas racional. A *formação (bildung)* não é domesticável, no sentido de mantê-la sob controle severo, visto que desde sua existência real é tangenciada por formas várias

⁵⁷ Heterorrelação é a expressão utilizada por Abbagnano (2000, p. 761) para designar a relação do homem com o mundo em suas mais variadas formas.

de orientação pedagógica, jurídica, filosófica, política, religiosa, econômica, estética, etc., e como tal é reconhecida.

A liberdade como valor inegociável e de presença (necessidade) incontestada no processo de *formação* assume-se como ato ativo e de centralidade destacada na vida dos sujeitos históricos, visto não se permitir ao se deparar “acidentalmente” quando se está atento e voltado à crítica para com os objetos de conhecimento nos quais subjaz. A liberdade à luz da reflexão crítica fomenta pensar a si mesma largamente, bem como qualquer outro objeto. Ademais, ela precisa estar pressuposta na *práxis* que problematiza os objetos correlatos à *formação (bildung)* crítica humana, para que estes objetos sejam amplamente compreendidos, embora ocorra, em dados contextos sócio-históricos, sua supressão comum à contraditória história dos homens sob a égide do capital. Entretanto, é fundamental que se atente ao tratamento que recebe, pois a depender do tratamento que se dá à ela em razão de causas ideológicas controversas pressupõe um desatino que aspira seu desaparecimento em tempos infaustos.

A liberdade, por sua natureza, se inventa e se (re)faz num contexto de concretude histórica, pois não podemos concebê-la circunscrita à psique, à abstração pura, ao insulado, ao isolamento espiritual, por assim dizer, por mais lúcida que ela pareça ser. A liberdade precisa de condições materiais para a sua vazão na realidade concreta. Ela, nesse sentido, não pode ignorar o *eu*, não pode se prender ao solipsismo⁵⁸; nela não se encontra o eu (*self*) exclusivamente; nela há a diretriz filosófica e moral que pretende dar-lhe existência, mas não destituída da empiria, visto que, à força, pode-se buscar fixar referências distantes à formação crítica em si do sujeito envolvido no processo real de assimilação.

Nesta acepção, a liberdade não pode transitar à revelia da concretude, da educação, da *formação* existentes, ora localizadas numa dada realidade, ela pode, neste caso, (re)inventá-la, mas não arbitrariamente, é claro, e não em qualquer conjunção, ignorando as determinações daquela mesma realidade. A liberdade deve circular em contextos de inevitabilidade espiritual em que a *formação* se faz presente, nos quais os sujeitos históricos experimentam tipos de questionamentos que organizam a estrutura do conhecimento, a saber: o seu *sabe-como* e/ou o seu *sabe*

⁵⁸ De acordo com Abbagnano (2000, p. 918), solipsismo é a “tese de que só eu existo e de que todos os entes (homens e coisas) são apenas ideias minhas”.

aquilo, isto é, o conteúdo que aprenderam, aquilo que eles sabem e com o que eles podem concordar.

Com efeito, a ausência destas estruturas implica em insuficiência analítica, sobretudo quando se lida com situações atinentes ao ato de *formar-se e/ou formar*, podendo colocá-las em xeque ao parecerem questionáveis e duvidosos os conteúdos forjados pelo processo em si de *formação* (*bildung*). Ou seja, ao construir um caminho de contestação crítica amparado pela liberdade de pensamento, inventam-se caminhos, mesmo que tortuosos, de *formação*, que tendem a imergirem criticamente através das sendas da “sociedade das ilusões”, como vai apontar Duarte (2008), podendo com isso, dirimir necessidades do espírito que deseja conhecer.

1.6 *Formação (bildung)* como predicado para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos histórico-críticos no mundo contemporâneo.

No tópico acima mencionamos conceitos relacionados à querela da autodeterminação dos sujeitos históricos em seu processo de formação. Agora, faremos uma apreciação acerca dos conceitos que se configuram manifestamente na dimensão da *formação (bildung)* atinentes às condições concretas do mundo e também das contradições dos sujeitos no mundo contemporâneo.

Para Dalbosco (2019), a humanidade entremeada por suas condições concretas e contraditórias no mundo contemporâneo, não obstante a objetividade empírica e a universalidade das ciências, por exemplo, parece corrompida em suas relações com outros seres humanos, na vida em sociedade. Logo isso implica, qualitativamente, desdobramentos na *formação (bildung)*, que trazem sinais de emancipação ou não para as próprias ciências, artes, filosofia, entre outras expressões da inteligência humana. Conhecimento teórico e experiência do mundo real das coisas através dos indivíduos não se separam.

Dadas questões sublinhadas acima devem ser coadunadas na perspectiva conceitual, a nosso ver, com outros conceitos, tais como razão, capacidade de autodeterminação e/ou liberdade do pensar e do agir. Desta maneira, o sujeito histórico só pode projetar em alcançá-las através de processos constitutivos de natureza intelectual-espiritual, com base em tensões e contradições reais da estrutura social. Assim, a discussão demonstrada sobre *formação (bildung)* como processo, até o presente momento, e, outrossim, de interiorização pelo homem de uma arquitetura

cognoscível e socialmente organizada, vem dela mesma (ela é objeto e sujeito de si mesma), por meio da objetivação da atividade intelectual humana, em sentido lato da expressão, que visa a busca de atividades intelectivas em sua existência concreta, cujas possibilidades de autodeterminação humana na história guia-se pela condição social a qual ela se atrela.

Lembremos: o desenvolvimento da razão humana na contemporaneidade dá-se a partir das forças produtivas (materiais e subjetivas) subsumidas à lógica sociometabólica do capital. Para Dalbosco (2019), *formação (bildung)* atravessada pela perspectiva de instrução é um marco civilizacional que leva à superfície a satisfação das necessidades individuais e sociais, conquanto o ser humano é um “ser plástico, flexível e maleável, que sofre infinitas metamorfoses ao longo de sua vida” (Dalbosco, 2019, p. 55), deixando-se *formar* e ao mesmo tempo em que também *forma*, encarregando-se de erigir individual e coletivamente conhecimentos sobre a natureza e o mundo humano no qual está irrevogavelmente imerso.

A partir de conformações políticas, ordenamentos morais e sistemas normativos, se encadeiam formas sociais e estéticas de vida, isto é, através da arte e de suas interpretações acerca do sentido da existência humana, a *formação* assentada em pressupostos filosóficos, religiosos e em visões de mundo distintas umas das outras, têm condição de contribuir com a edificação da inteligência humana (Dalbosco, 2019, p. 59). Este itinerário intelectual faz com que no processo de *formação* se reconheça o sujeito histórico, em suas particularidades, mesmo que esteja capturado pelo alheamento de parte do seu mundo interior, domesticado pela subjetividade desassujeitada e fortalecida pela silenciosa lógica sociometabólica do capital.

No entanto, se apregoa a necessidade de trazer à luz propostas de troca com o mundo concreto, num movimento dialético que exija a evasão, por assim dizer, de si mesmo, possibilitando ir ao encontro do mundo, de outro mundo, e o seu posterior retorno a esse mundo (re)elaborado por uma epistemologia materialista-dialética “onde o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real por meio da mediação da análise, da mediação do abstrato” (Duarte, 2008, p. 59).

Eis que *formação (bildung)* nos afiança ao distanciamento temporário do objeto analisado, mas também ao seu retorno, como anunciamos acima, e, por extensão, ao estranhamento necessário quanto à apropriação dos conteúdos comuns àquilo que se busca investigar científica e filosoficamente. Esta face da *formação* nos

conduz a perceber a imprescindibilidade *do construir conhecimento* ao não imediato, ao mediato, à reflexão acerca dos caminhos de ida e volta necessários à elaboração de proposituras e hipóteses no campo do conhecimento.

O estranhamento filosófico que se dá pelo apequenamento espiritual é representado por capilaridades existentes no mundo do consumo desenfreado, e ao exemplificarmo-las por meio das palavras de Hegel citadas por Nóbrega (2011, p. 21), consideramos o conteúdo posto e dado, a posteriori, ao mesmo tempo, como ponto de partida, cujas ramificações do conteúdo cognoscível devem retornar a si mesmas dialeticamente, fazem do ato de conhecer uma condição relacional de amizade com a sabedoria. A filosofia com sua suave fragrância se emposta soberana.

Assim, o conteúdo cognoscível em si e em sua complexidade, vislumbrado, em última instância, por encadeamento intelectual-formacional, se reencontra consigo mesmo provocando o reencontro deste com o sujeito racional mesmo, que está em modificação constante, mas não só isso, pois o sujeito pensante já verificado, se modifica, visto que tal reencontro de si com a essência universal do espírito em forma de conteúdo, é considerado imprescindível, uma vez, que o “espírito absoluto é portanto, o conhecimento do espírito pelo espírito (Nóbrega, 2011, p. 72). Para mais, em relação à contribuição hegeliana no que concerne à *formação (bildung)*, Trevisan (2009, p. 4) explica:

a dialética colocara o indivíduo, ou o *em si*, em contraposição com o mundo, ou com o outro, num processo de alienação e estranhamento que resultou, ao fim e ao cabo, no retorno do *para si*. Essa ascese conduzia à progressão gradativa do espírito em direção a um reino de mais liberdade [...] A dialética da formação ocorre no nível progressivo, “espiritual”, de engrandecimento do espírito ou da consciência.

Assim, o movimento de ir e vir da pessoa humana em sua existência depende do mundo concreto, mas também da pessoa em si, não descolada desse mundo concreto e a partir de suas particularidades existenciais. Podemos asseverar com isso, um inesquivável entrelaçamento de nosso *eu* com o *mundo*, numa ação mútua universal, desembaraçada, dinâmica, ativa e livre, onde existe paralelamente um movimento próprio do homem, com sua natural interioridade, em direção à sua exterioridade, e do seu exterior voltando para o seu interior, num movimento dialético incessante cuja energia vital emanada desse processo se traduz numa síntese de “múltiplas relações e determinações” (Duarte, 2008, p. 60).

O estranhamento ao qual o homem é levado a assujeitar-se, em razão das determinações materiais, traz *pari passu* o movimento que faz ele não se perder, ou seja, no estranhamento é possível entrever a riqueza presente no interior do processo de *formação (bildung)*, cujas exigências não se restringem ao interior do homem ou à sua subjetividade, mas as do outro, da sociabilidade. Assim, sua natureza é entendida por meio de mediações racionais, pois à força, continuamente, este homem assujeitado se lança aos objetos fora de si, e, aqui não interessaria a sua ruína, ou seja, este homem não se desviaria de si neste momento de estranhamento, embora o estranhamento em sua aparência tenha o propósito de enfraquecer o espírito crítico, que se enlaça com a fragrância da emancipação, em última instância.

É nesta dimensão filosófico-antropológica que se ergue a concepção de humanidade, representada na *formação (bildung)* clássica. Trata-se de um ideal formativo, do “cultivo de si mesmo, não apenas como condição de libertação de cada um”, como dizem Marangon e Mühl (2019), e de “uma índole utópica” (Perissé, 2008, p. 15), ao qual visaria uma sociedade de livres e iguais, e que possibilitasse fomentar e cristalizar a perspectiva de realização das necessidades do homem no horizonte para o forjamento de uma nova humanidade.

Ao passo, que se defende, em geral, uma hipótese acerca da *formação (bildung)* como um tipo de programa de transformação social através da formação espiritual dos indivíduos, e, em especial, pensamos *formação (bildung)* como a vida vivida, sem redundâncias, por meio da educação e da ação racional da filosofia da educação, que via de regra, à luz da tradição marxista (*teoria crítica*), não permite espaço para concessões à superficialidade, mesmo que esta venha “dar o ar da graça”, pois tal *formação* uma vez envolta pelo hábito da estagnação e do comodismo deve prontamente combatê-las.

Com isso, lançando mão de aspectos conceituais de Marangon e Mühl (2019), mencionamos o conceito de humanidade, que subjaz extensivamente à *formação* de cada ser humano a partir de sua *práxis* intelectual-cotidiana. Ou seja, é inserto na humanidade com seus sabores e dissabores, que o sujeito histórico se torna homem. Falando de modo distinto: é o homem humanizado que forma e vem a formar-se (Oliveira, 2001). Uma das tarefas imprescindíveis para a efetivação do *pensamento crítico* e da formação educacional emancipatória na sociedade capitalista, ou seja, nesta existência, é aquela que leva à constituição da humanidade emancipada, em

sentido pleno, é a ação pensada cuja consequência encontra-se dialeticamente na *práxis*.

Ademais, essa tarefa de efetivação do *pensamento crítico* se estenderia proporcionando, por exemplo, conteúdo relacionado ao complexo conceito de humanidade, encontrando nesta querela conceitual o indivíduo em sua pluralidade em face de sua humanidade enquanto unidade social do indivíduo, isto pelo tempo histórico de vida. Dito de outra forma: é através das pegadas deixadas pela ação (*práxis*) do nosso agir e da nossa existência no concreto, naturalmente, que essa tarefa se cumpre através da necessária e radical interseção do indivíduo – outro com quem penso e ajo junto - (sujeito histórico localizado historicamente). O nosso *eu* com o mundo e com o outro em ação recíproca universal, ativa e livre, é assim que ambos igualmente localizados no tempo histórico corrente constroem conhecimento e se formam.

Embora, não seja nosso escopo de investigação, trazer à lume uma breve consideração sobre humanidade, faz-se mister, visto que ao problematizarmos o polissêmico conceito de *formação (bildung)* assente em nossas prerrogativas de pesquisa, desvelou-se tal correlação (humanidade e *formação*). Até o momento levantamos questões que orbitam ao redor do conceito *formação* e como os sujeitos históricos da atual quadra histórica percebem-se e a qual tipo de humanidade se deseja erigir a partir do tipo da formação espiritual recebida.

Reiteremos: a dimensão da qual não prescindimos neste excerto para fomentarmos o avanço desta tese é aquela que faz menção ao conceito de humanidade, referida a um povo, a um sujeito histórico correferido, que representa, em seu devir e em seus atos histórico-concretos, a própria a humanidade como um todo, cultivando valores, ora locais, ora globais (Santos, 2008).

Dito isto, pressupomos o espraiamento de valores plurais, logo universais, em conformidade com o conceito de humanidade, servindo de exemplo conceitual e histórico, que ganha conteúdo honroso e de referência para a tradição crítica marxista, conquanto o processo de *formar-se* é voltado notadamente para pessoas reais na história, logo presume-se estarem tais pessoas ou sujeitos históricos implícitos na conceituação de humanidade, donde estão e donde se formam. Os ideais relacionados ao conceito de humanidade e contidos no conceito de *formação (bildung)* têm vigorosa inspiração a partir do edifício civilizacional grego: trata-se de um retorno ao helenismo, de alguma forma, num encontro do humanismo clássico com o

romantismo, cujo resultado, embora, redundante: é o neo-humanismo. Tal vertente, é sentida na Alemanha pela lupa de alguns representantes, a saber: Kant (1724-1804), Herder (1744-1803), Mozart (1756-1791), Schiller (1759-1805), Humboldt (1767-1835), Beethoven (1770-1827), Hegel (1770-1831), Hölderlin (1770-1843) e Novalis (1772-1801).⁵⁹

Insistimos: não trataremos nesta tese, de modo aprofundado, o conceito de humanidade, mesmo considerando, em contraposição, a perspectiva idealizada pela modernidade acerca de sua representação em si, que intenta buscar pela unidade e por laços sociais (existenciais) um caráter universal. As partes existenciais distintas que tendem a organizar a ideia de humanidade, tendem a ser conduzidas ao uno (à totalidade); pois seu ideal, neste caso, deve ser de ordem maior, não obstante à pluralidade tacitamente diluída no interior deste conceito. Com isso, o conceito de humanidade é imputado ao conceito de uno, mantendo uma correlação possível, cujo equilíbrio e harmonia passam a ser colocados lado a lado, para no âmbito educacional, vislumbrarem ao cosmopolitismo que arregimenta perspectivas plurais para a *formação* dos sujeitos históricos.

Parafraseando Kant (1995) e tendo como escopo a educação dos homens, logo da humanidade, nos atemos à necessária compreensão da inseparabilidade da educação à luz do autor alemão da política. Assim podemos avançar, afirmando que pais cuidam da casa e príncipes do Estado. Ou seja, tanto na casa como no Estado, seus habitantes e partícipes respectivamente, se expõem a modos históricos de *formação*.

Tais indivíduos têm (in)diretamente responsabilidade por objetivos em processos formacionais, em seus respectivos espaços, cujo uso racional de suas capacidades intelectivas no mundo trazem manifestamente qualidade àqueles processos. Desta forma, a humanidade está sujeita (predestinada) ao fundamento da educação cosmopolita, no seu ir e vir educacional. Então, soberanamente a ideia de um mundo melhor (público) será dada também e dialeticamente por uma ideia que se reverbera no mundo privado, sem que este seja uma extensão daquele.

Assim, a humanidade é, nas palavras de Kant (1995), fundamental e seguramente inclinada ao melhor do mundo e à perfeição em sentido lato (universal). Neste aspecto, partindo da dimensão educacional (*formação*), ocorre o advento da

⁵⁹ Estes autores de períodos históricos distintos, contribuíram, cada um a seu modo, com o desenvolvimento e consolidação da *bildung* (*formação*) enquanto conceito atrelado à educação.

chamada “pedagogia da essência” (Suchodolski, 2002, p. 37), com sua concepção embasada na ideia de esclarecimento (*aufklärung*), que objetiva o melhor do mundo cujo surgimento parte de uma cosmovisão de homem, de cultura, de educação e de visão de mundo (*weltanschauung*). Portanto, ocorre, não apenas na filosofia, o surgimento desta cosmovisão, mas também na configuração de um “movimento amplo e substantivo na arte, na música, na literatura e na poesia” (Gross, 2005). Para esta questão, de acordo com Schiller (2017, p. 37), encontramos nos gregos a glória da *formação* (*bildung*) e do refinamento do intelecto, donde se alinham “todos os encantos da arte e toda a dignidade da sabedoria” (Schiller, 2017, p. 35), mas com simplicidade.

Nesta direção, asseveramos sobre o óbvio axioma: há na *formação* (*bildung*), repleta de forma e conteúdo, o sujeito histórico na condição de formando/a ou de formador/a, ou arriscaríamos dizer, o filosofando/a (aquele/a que filosofa!), cuja energia e intensidade leva-os a considerar que os/as que filosofam unidos/as à curiosidade do espírito, orquestram, com vigor, uma das razões da humanidade de forma propositiva. Ou seja, o conhecimento libertador “radicado em suas próprias consciências” e diametralmente oposto “ao consumo desenfreado, que em última instância, fomenta a disseminação de pensamentos padronizados e conformados” (Zuin & Zuin, 2019, p. 201), deve ser a forma predominante de conhecer-se e conhecer ao mundo.

Com o intuito de robustecer a passagem acima, trazemos à lume a manifesta exaltação das qualidades que outrora atribuíam-se aos gregos - enquanto ponto de partida para o pensamento sistemático no Ocidente - como sendo aqueles na história do pensamento que gozavam dos louros por serem os precursores e disseminadores da filosofia ocidental, considerando-os como corolário na história concreta.

Ou seja, não se trata de termos os gregos como única referência teórica para a consolidação da filosofia, mesmo sendo os precursores, mas saber que isto pode ser operado qualitativamente na história concreta dos homens quando levados com estima pelo próprio fazer filosófico. Contudo, não se trataria pelas gerações contemporâneas de endeusar a cultura grega antiga, absolutizando-a, mas ela ou qualquer outra cultura servirem de inspiração, e a partir das condições históricas e materiais atuarem como forma de produzirem-se mudanças sociais.

Assim, para Hegel a partir da leitura de Nóbrega (2011), as obras dos gregos constituem uma preocupação com o “belo”, mas não só com ele, sendo que quem ignora-o não conhece sua magnitude enquanto “objeto estético e de manifestação do bem, assim como da verdade e da simetria” (Abbagnano, 2000, p. 106). O belo, neste sentido, passa a fornecer substrato em forma de matéria espiritual que visa à nutrição do juízo e da alma em presumível processo de *formação* contínua.

Por conseguinte, o autor alemão citado por Nóbrega (2011), justifica tal questão supramencionada, elencando as qualidades humanas que podem ser encontradas no edifício cultural grego e que o Ocidente herdara cujas grandezas de seus mecanismos e formas de pensar, bem como sua plasticidade, sua virtude e seu amor à pátria, o estilo de seus feitos e suas características relacionadas à pluralidade de seus comportamentos, seus costumes e leis, embora reelaboradas à luz da história jurídica contemporânea, conservam-se perseverantes nos dias de hoje, e vigorosos, num contínuo processo de *formação (bildung)*, digno de admiração, original e multifacetado.

Hegel, de acordo com Nóbrega (2011), ao se referir às qualidades da cultura grega, não poupa adjetivos para dar voz ao entusiasmo que carrega no espírito, de forma a valorar o que concerne o *ser* em grandeza incomparável: “sujeito e objeto não são duas realidades independentes, cada uma exterior à outra. São dois aspectos diferentes da mesma realidade” (Nóbrega, 2011, p. 65), onde a *formação* em si é inexoravelmente afetada.

Além das qualidades espirituais dos homens detectadas na cultura grega e ainda hoje fascinantes, de acordo com Marangon e Mühl (2019), ao citarem Hans-Georg Gadamer e almejadas mesmo em perspectiva histórica, ou seja, determinadas qualidades humanas embora sofrendo metamorfoses ao longo da história, estão no topo da dimensão da *formação (bildung)*, visando elevar os sujeitos históricos à universalidade (totalidade) como tarefa humana, em que se compreende o tólos da emancipação aliando-o à ilação de corresponder à condição de germe das mudanças sociais.

Esse movimento operado pelos sujeitos históricos em relação ao pensamento universal erigido pela humanidade como sendo pertencentes às classes trabalhadoras que produzem riqueza, apresenta-se como pré-condição para que aprendamos a nos movimentar em abstrações, pois abstrair “é explicar e a explicação é produto da razão e a razão é conceitual, abstrata, porquanto que se refugia também

na mente e no raciocínio do real” (Nóbrega, 2011, p. 15). Isso é notadamente replicado no processo de *formação* (*bildung*), atribuindo-lhe robustez epistemológica através da dialética.

Para Hegel, a partir de Nóbrega (2011, p. 15), quando determinações causais implicam em reformulações de capacidades de apreensão e compreensão da materialidade, tangibilidade e mensurabilidade do universo investigado científica e/ou filosoficamente, por exemplo, forjam-se, conseqüentemente, disposições de captação e identificação das particularidades do universo pesquisado (com seus objetos) desde suas familiares complexidades.

Com isso, devemos nos colocar na condição de seres, inexoravelmente dotados de razão e reflexão crítica⁶⁰, *a priori*, visto que os sujeitos históricos compreendem imediatamente tais questões através da *formação* (*bildung*) à qual se submetem, num proceder que consiste em *possuir*, isto é, ter feito e refeito, decompô-los e recompô-los mentalmente, pretendendo ser conhecidos pela consciência, com o intuito de poder diferenciá-los através de suas naturais e inescapáveis características.

Ademais, a *formação* (*bildung*) ao ser considerada um processo, que se dá por etapas longas e curtas, e vice-versa, de assimilação, pode ser alcançada, outrossim, através do estudo da língua materna (gramática), por exemplo, e pode ser considerada a antessala para estudos de filosofia elementar. Nessa perspectiva, o estudo gramatical e literário de uma dada língua tem a primazia de ser uma atividade intelectual contínua e enriquecedora, e, com base em críticas fundamentadas em esteios bibliográficos, embora não necessariamente sob a unilateral visão filológica ou linguística, se vê inequivocamente numa relação existente entre as palavras (expressões) e o mundo real, onde tal movimento não ocorre automática e isoladamente, isto é, sem a determinação concreta dos sujeitos cognoscentes que fazem esta história, pondo-a em movimento. A palavra, nesse caso, é uma expressão histórico-concreta do objeto investigado.

A língua e/ou sua respectiva gramática devem ser entendidas “não apenas como um meio de comunicação humana”, embora seja isto concretamente, ou seja, a comunicação é real, é concreta, mas também deve ser a “representação do mundo, como campo em que se constitui a subjetividade” (Cenci, 2019, p. 227). Dito isto, é

⁶⁰ Não se pode abrir mão destas características, pois há, contudo, colossais provas histórico-epistemológicas que tentaram fazer exatamente isso, ou seja, negar a capacidade radical de pensar do homem. Pensemos no nazismo na II Guerra Mundial, por exemplo.

preciso lembrar o valor ideológico e histórico dos elementos discursivos, posto que a língua, com sua gramática, é atravessada pela história e pelas ideologias, mas também as atravessa, não se podendo entender o estado atual do saber, isto é, os problemas de desenvolvimento e difusão do conhecimento encontrados hoje, sem se conhecer a sociedade na qual estes dispositivos estão inseridos.

Neste caso, faz-se necessário, contudo, recorrer, determinando mentalmente, às regras críticas de análise dialética. Desta forma, uma constante ida e vinda, metodologicamente falando, do particular ao geral e do geral ao particular, indo à raiz do objeto, constitui-se invariavelmente como atividade racional e real, visto que assim a compreendemos rigorosa e necessariamente quando se dedica estudar gramática como forma de etapa, por assim dizer, para o encetamento do processo de *formação (bildung)*, configurando-se como um meio nobre e universal para o enriquecimento deste processo.

Como forma complementar de apreensão teórica do processo de *formação (bildung)*, mesmo parecendo óbvio, em princípio, temos os conceitos de razão⁶¹ e juízo⁶², que dão subsídios científicos e filosóficos a qualquer processo de *formação* e/ou conceito atinente às trilhas do conhecimento, pois o entendemos como conceitos refletidos criticamente à luz da *teoria crítica*, e que enriquecem quaisquer espíritos voltados à formação. Com isso, identificamos a valia (importância) destes conceitos em qualquer processo de *formação* espiritual, traduzindo-os como atividade humana do pensamento, inexoravelmente.

Estes conceitos são traduzidos em geral como parte da atividade humana e à luz dos escritos de Schiller (2017, p. 17), situam-se como caminho de complementação múltipla à formação, que busca extensivamente por um conceito sintético de humanidade, ultrapassando as fronteiras do individual, numa elevação ao universal⁶³, cuja prevalência do espírito livre e do gosto assentado no triunfo da razão, mobiliza a humanidade a ascender da experiência individual dos homens individuais em sua historicidade ao estado de não afetação egóica, de grandeza estética atrelada

⁶¹ De acordo com Abbagnano (2000, p. 824), a concepção geral de *razão* da qual tomaremos emprestimo para fundamentar nossa reflexão, consiste em ser referencial de orientação do homem em todos os campos em que seja possível a indagação ou a investigação. Nesse sentido, dizemos que a razão é uma faculdade própria do ser humano, que o distingue do animal.

⁶² Ainda de acordo com Abbagnano (2000, p. 591), a concepção de *juízo*, embora assumindo para este autor sentido polissêmico, consiste em expressar a faculdade de distinguir e avaliar ou o produto ou o ato desta faculdade, bem como sua expressão, e por extensão, considerar o juízo uma faculdade lógica, bem como de operação intelectual de síntese que se expressa numa dada proposição.

⁶³ Alusão à razão.

ao “estado dinâmico” (Schiller, 2017, p. 135), por meio do encontro entre os “vícios do disfarce” e a “eloquência da verdade na história” (Schiller, 2017, p. 53).

Assim, o conceito de humanidade em bases concretas, objetiva pautar os axiomas de um processo de *formação (bildung)* integral e desalienante, que deve nos elevar espiritualmente, nos levar para searas que aspiram à emancipação, fazendo das experiências várias um estado de formação individual e coletivo constante, visto que a humanidade como um todo, nesse caso, como resultado social total, sobretudo, é mutável, mas tal processo de mutabilidade, por extensão, é dialética e absolutamente permanente.

2 MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE EMBASAM A FORMAÇÃO (BILDUNG)?

No capítulo anterior apontamos algumas querelas sobre *formação (bildung)* urdida sob os pressupostos da materialidade histórica, onde se sublinhou, por extensão, acerca de predicados necessários para a elevação espiritual dos sujeitos históricos, mas isso só é possível mediante reflexões que trazem à tona momentos históricos de sustentação e que neles se possam ver pistas correlatas à *formação* crítica.

Com efeito, uma maneira substantiva, a nosso ver, de analisar nosso objeto de pesquisa inserido em nossa época atual, sem descolá-lo de suas contradições e de seu passado, mas projetando-o entre avanços e limites, é sob o prisma do *moderno* e do *pós-moderno*, problematizados e tematizados como bases histórico-concretas. Lyotard (2013), nesta trilha, protagonizou um papel teórico fulcral ao discutir nas décadas de 1970 e 1980 a polarização de posições epistemológicas (fragmentação-relativização e totalidade–metarrelatos) correntes naquele período e assumidas pela *Intelligentsia*⁶⁴ ocidental na investigação filosófico-científica da sociedade contemporânea que nesse curso vinha pavimentando caminhos para inúmeros temas.

O filósofo francês acima citado, na condição de estudioso do estatuto do saber, nas sociedades desenvolvidas, afirma que a ciência empreende a função de produzir legitimamente “enunciados prescritivos” (2013, p. 65), cujos discursos aportam como medida de busca e consolidação da verdade, podendo, contudo, se configurar num metadiscorso (grandes relatos) sobre a realidade. Entretanto, para seus críticos, o saber científico pós-moderno não encontra validade nas estruturas formuladas pelo saber moderno assentado no metadiscorso, pois aquele visa ao relativismo e este não. O metadiscorso é antípoda dos “enunciados prescritivos”.

⁶⁴ Segundo Vieira (2008, p. 68) o aparecimento da citada expressão surgiu na “Grande Polônia, então parte do Império Prussiano, [onde] a palavra inteligência popularizou-se em 1844 com a obra *Em Amor à Pátria*, do filósofo Karol Libelt. Nesse contexto ela estava associada a significados que atravessariam os séculos XIX e XX. O vocábulo foi utilizado para representar os membros educados/instruídos da sociedade que, apoiados na razão e no conhecimento, assumiriam as responsabilidades de defender os interesses da pátria e do povo. Em outras palavras, pressupunha sensibilidade e responsabilidade dos cultos no tocante à educação do povo e à afirmação da nação. Na Rússia, nesse mesmo período, o vocábulo *intelligentsia*, criado possivelmente a partir do latim (*intelligentsia*), representa a transliteração da palavra escrita em alfabeto cirílico que circulou na literatura desse país na primeira metade do século XIX. O uso coloquial do termo no período evidencia que ele estava em plena circulação nos círculos literários, contudo ganhou notoriedade pelas obras de Ivan Turgenev”.

A modernidade como sistema e período histórico onde se assentam as grandes narrativas, vislumbra fundamentos definidores de explicação da vida em sociedade e é profícua a partir dos próprios grandes relatos⁶⁵ ensaiados e consolidados ao longo dos séculos aos quais está adstrito, como a crença num sujeito racional que através de sua própria capacidade crítico-reflexiva se emancipa, considerando-a como resultado do desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos existentes.

Curiosamente, até mesmo nas palavras de Lyotard (2013, p. 56), ideólogo pós-moderno, a nosso ver, o que se tem por sujeito objeto a ser apreendido a humanidade é o conhecimento em si, em sua pluralidade e amplitude, tendo como grande “herói da liberdade” a própria *formação* espiritual dos homens. As denominadas grandes narrativas são racionalistas⁶⁶, na perspectiva de uma razão capaz de se lançar para o universal, de articular unidade de sentido e sentido na unidade. Os ideais da *formação (bildung)*, por extensão, entram na esfera filosófica da unidade de sentido, ou seja, a razão inserida na *formação (bildung)* não pode ser depreciada como se pretende, através de negacionistas e detratores da formação crítica, por exemplo. Contudo, na observação crítica de Eagleton (1998), a racionalidade serviria para avaliar crenças e não o contrário.

Deste modo, escapa-se na era do “desempenho e das narrativas” (Lyotard, 2013), a *formação (bildung)* crítica dos sujeitos históricos, visto que ela tende a sofrer um processo de esvaziamento de seus conteúdos objetivos, como resultado do predomínio de uma razão instrumental orientada para a mera autoconservação⁶⁷ do indivíduo na história contemporânea. Para Goergen (2019), a modernidade apregoava o universalismo quase que obrigatoriamente e que a partir dela se dava as cartas no processo de outrora à *bildung*, bem como forjava destaque à ideia de uniformidade ou de unidade, pois o sujeito deveria notadamente ser auto-reflexivo, por princípio, e ter uma relação crítica com a realidade social e cultural elaborando dialeticamente uma

⁶⁵ Têm-se como exemplos de grandes relatos o idealismo e o marxismo como movimentos filosóficos, por exemplo, mas não só esses citados. Há outros, contudo, que nos limitaremos a mencionar brevemente.

⁶⁶ Com base em definições levantadas por Abbagnano (2000, p. 821-822), o racionalista como usuário indicativo da razão usa-a com o propósito de constituir argumentos e justificações que se separem de crenças cuja força estaria em processo não racionais. Contudo, por extensão, o racionalista, com base na razão pode evocar tal característica como orientação filosófica, bem como ser uma atitude de quem confia nos procedimentos da razão.

⁶⁷ Vide religiosos no Brasil ligados às Igrejas Neopentecostais que defenestram a razão crítica, a ponto de distorcer realidades a partir de seus interesses ideológicos.

visão de vida e de mundo, tal que se tornaria relevante do ponto de vista emancipatório.

Assim, consideramos que o que se espera da *formação (bildung)* como processo de aquisição de conteúdos teóricos, por exemplo, por parte do sujeito histórico é também uma ação relevante (a *práxis* revolucionária). Dito isto, contudo, a tese de Lyotard (2013, p. 69) é a de que

[...] na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, a cultura pós-moderna [e] a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo relato da emancipação.

A resenha (relato), de caráter especulativo, segundo Lyotard (2013), para a pós-modernidade, em contraposição à modernidade, se caracteriza pela perspectiva do “verdadeiro saber, que se faz sempre como um saber indireto, feito de enunciados prescritivos”, mas recolhidos, e incorporados ao saber “crítico” do sujeito, “isolado”, que se assegura através do suposto “postulado da legitimidade” (Lyotard, 2013, p. 63) do indivíduo, que decide o que é saber. Para o autor francês, o saber dos saberes, que se consubstancia na *lógica* enquanto metalíngua, e que deixa de ser conhecimento positivo do seu referente, que pode ser a natureza, a sociedade ou Estado, etc., satisfaz às condições formais de decidibilidade do que pertence ou não ao sistema que “administra as provas” do desempenho generalizado interposto pela operacionalidade da ciência pós-moderna.

É por isso, que a dialética como instrumento de análise do espírito em sua concretude, ela própria ao marxismo, é considerada uma outra metanarrativa, negada explicitamente pelas autoridades decisórias da ciência pós-moderna. Assim, a *formação (bildung)* orientada pela tradição marxista (*teoria crítica*) se apoia fortemente numa justificação que se dá através do espírito dialético que se alinha ao conceito de totalidade e não o contrário. O horizonte deste procedimento teórico em relação ao processo de construção do saber, logo dos caminhos da *formação (bildung)* crítica, dá-se a partir da ideia de pluralidade radicalizada de formas de vida ancoradas na capacidade emancipatória e nos saberes ligados à autorreflexão crítica que ligam estes à classe trabalhadora (sujeitos históricos) e suas necessidades, e que se unificam num discurso de unidade de classe.

De toda forma, o saber classista e emancipatório não repousa na estrutura de linguagem unicamente, pois ela não possui sentido único, visto ser produto também

das relações sócias, políticas e econômicas, e dependendo do contexto histórico em que aparece, pode mudar de sentido invariavelmente. Dito isto, podemos evidenciar, de acordo com Lyotard (2013), não obstante particularidades ideológicas, que a linguagem se submete a um processo de entretenimento na pós-modernidade e é determinada, em alguma medida, pela teoria da razão comunicativa habermasiana, cuja consideração se dá pelo pressuposto consenso ideológico entre os enunciadores da mensagem e contraído durante uma dada discussão onde, por exemplo, a violência é uma interface da homogeneidade da linguagem que faz-se presente em vários âmbitos de sociabilidade humana.

Em outras palavras, a linguagem embasada analiticamente e ancorada em sua materialidade histórica, mesmo que ela sofra francas mutações de toda sorte, não pode estar atrelada à negação dos metarrelatos, à fragmentação e à relatividade, que impactam nos caminhos classistas para a emancipação ou dos sujeitos históricos no seu processo de *formação (bildung)*. Assim, todavia, poderíamos pressupor que não existe unificação nem totalização (absolutização de sua natureza) em relação à linguagem e sua estrutura, mas há o uso ideológico dela para o aparelhamento instrumental das instituições formadoras⁶⁸, por assim dizer, voltado não para a emancipação, que visa ao despojamento de possíveis jogos de linguagem (fragmentação e relativização), mas para fortalecer fraudulentos metadiscursos a partir da lógica ou narrativa pós-moderna.

O privilégio concedido aos “enunciados prescritivos” e anunciado por Lyotard (2013), onde o sujeito histórico na sua prática laboral também tem capacidade e legitimidade de conferir saber às coisas, torna-as, para a condição pós-moderna, independentes, pelo menos, inicialmente, e estes enunciados emanados pela ciência, passam a ter função senão de informação para o sujeito histórico em si. Contudo, informação para esta *condição* tem peso de ouro. Já para a *teoria crítica* tem lugar secundário.

Apoiados nessa prerrogativa, contudo, sugerimos que não se deva renunciar totalmente ao projeto da modernidade como causa perdida em relação à força irrefreável da pós-modernidade. Explicamos: a crítica que a pós-modernidade faz à modernidade deve ser tomada como referência para não se evocar uma postura absolutizadora da modernidade, como sendo uma fábrica de “autoridade benigna” no

⁶⁸ Escolas, universidades, sindicatos, igrejas, partido político, ambiente de trabalho, etc.

dizer de Eagleton (1998). Ainda; o mesmo autor adverte-nos sobre tal questão com a seguinte consideração:

[...] numa ambivalência interessante, não nos admiraríamos de encontrar certos radicais denunciando uma totalidade que [somente] eles tomaram por real, e outros descartando a questão por considerá-la uma quimera do cérebro exaltado e compulsivamente totalizante. (Eagleton, 1998, p. 17).

Refuta-se que haja unanimidade ao afirmar que a modernidade tenha se desmantelado ou que seu complexo projeto fundamentado na ideia de progresso e/ou de emancipação universal estaria totalmente perdido. Assim, contudo, o conceito de modernidade, como conceito de época, sem a devida historicização é questionável. Nesse caso, não se pode desconfiar da história pois “se a teoria pós-moderna acredita realmente que historicizar é *ipso facto* radical, com certeza está equivocada” (Eagleton, 1998, p. 40).

Concentrando-se na concepção de racionalidade, verificamos como desdobramento o albergamento de posições diversas sobre a modernidade que é vista como: a) projeto do esclarecimento desde o século XVIII; b) estética dos séculos XIX e/ou XX; c) movimento de vanguarda do século XX; d) movimentação política do século XVIII; e) modo de contemplação econômico no século XIX (Goergen, 2019, p. 27). Ademais, parafraseando Eagleton (1998), as tipologias relacionadas aos projetos da modernidade perseveram continuamente sob a alcunha *modernidade reflexiva*, porém, com sinalizações que visam alterar a própria expressão com o uso do prefixo *pós*, cujos termos descreveriam ressignificações (negações) da modernidade sob alguns termos distintos: *modernidade radical* ou *tardia*, *segunda modernidade* (Anderson, 2005) ou *pós-modernidade* como sublinha Lyotard (2013).

A pós-modernidade é observada de modo genérico, como ponto de partida da crítica da ideia de unidade e de sentido – qualidades presentes no processo de *formação (bildung)* emancipatória – que culminará na crise da modernidade. Desta maneira, o homem de hoje malogra o contorno de segurança existencial que lhe orientava a ação dentro do mundo, dando-lhe propósito. Assim, de acordo com Oliveira (2001) a crise da modernidade resulta também da descrença em seu progresso, pois há inegavelmente uma “crise de sentido e conseqüentemente de valor de todas as coisas”, pois trata-se de enfraquecer “o sentido do mundo do passado, sobretudo, de sua forma moderna, que está sendo posta em questão”.

Durante o século XX, uma colossal metamorfose que se acompanhou atentamente através do olhar das ciências sociais e da filosofia, especialmente, é a do desenvolvimento teórico-científico das tecnologias comuns às forças produtivas da lógica sociometabólica do capital, que ora convergem, ora divergem entre si, mas que passam a dar sofisticação à subjetividade cognoscente dos indivíduos num processo discordante da ideia de unidade, onde as ciências podem se desenvolver independentemente da ideia de *formação (bildung)* emancipatória.

Paralelo a essa metamorfose epistemológica, ocorre a chamada virada linguística, que tende a impulsionar e dar centralidade à expressão falada e objetivada, mas fragmentada do homem, mesmo em sua multiplicidade, como dado de sua sensibilidade e existência social, na qual tal mudança paradigmática para a filosofia, como campo do saber qualificado intelectivamente pelo sujeito, que constrói e analisa a própria linguagem, pretende deslocar o fundamento metafísico da vida do mundo “concreto” para as puras representações deste mundo concreto.

A linguagem assume destaque no universo da luta de classes, colocando em detrimento a própria materialidade histórica e incontestada da luta como forma de transformação social e de formação dos sujeitos históricos envolvidos nos processos de metamorfose social. Nesse sentido, reiteramos, que o pós-modernismo enquanto estilo ou forma/tendência cultural (Eagleton, 1998), se caracteriza pela crença na falência dos sistemas tradicionais de explicação do mundo em si (fim das metanarrativas). Contudo, mesmo que isto se dê no e para a condição e o mundo concreto pós-moderno em si, ainda existe em contraposição, uma força social contumaz que mesmo reconhecendo seu advento, disputa espíritos absortos em posições teórico-críticas⁶⁹ que não se renderam a ele, e não deixaram de existir, felizmente, haja vista estes espíritos estarem assentados na transformação do mundo, da vida real.

Destarte, mesmo inserido no arquetipo do projeto iluminista, na pós-modernidade, *a posteriori*, fazem-se emergir novos elementos epistemológicos em substituição à deserção das narrativas universais. Isso tende a traduzir o espírito de uma época nascente e de peculiar imersão na pluralidade e força dos jogos de linguagem, com sua premeditada e propositiva fragmentação da vida social em forma

⁶⁹ Por extensão, o pós-modernismo como negação do modernismo, nega também outras interpretações e explicações do mundo preponderantes na formação do saber, quais sejam: as amarras obscurantistas da experiência religiosa fomentada pelo cristianismo. Este tema interfere de várias formas em processos de formação.

de discursos, que ganham notoriedade neste cenário, como aponta Lyotard (2013), e não forçosamente, ao compararmos com a torre de Babel de tempos imemoriais e escritos bíblicos, há uma tendência de querer apostar nas reivindicações das diferenças, da não-identidade⁷⁰ e da multiculturalidade, como outros tipos de existir amparados na razão (condição) pós-moderna. Ou seja, pode chegar o momento em que os indivíduos não mais se entenderão, pela incumbência da autorização para tudo que existe, inclusive para o inadequado.

Referente a isso, podemos ter em conta que a identificação, contudo, desta epistemologia está necessariamente ligada à razão instrumental como característica da existência humana, ainda que diante de sua crise, que traz em sua dimensão a alienação do conhecimento sistematizado e da filosofia, tentando transformá-la em puro entretenimento da indústria capitalista.

Dito isto, para o apologista pós-moderno, em geral, o sujeito comum com seus processos de identificação e de classificação em conceitos fragmentados tão comuns e necessários àquele, contudo, elimina a modernidade, como possibilidade de se conhecer verdadeiramente a essência (essência na existência) dos objetos problematizados enquanto objetos de entendimento. Visto desta forma, ao se fazer tal classificação ocorre o afastamento da imersão filosófica do objeto em si investigado, considerando-os em razão da característica que cada objeto tem em si. No entanto, no início da pesquisa, por um instante, crê-se insondável em sua totalidade; mas isso é um pressuposto da condição pós-moderna segundo Lyotard (2013). Contudo, para a tradição marxista (*teoria crítica*), o objeto de investigação em si tem camadas que se desvelam aos olhos do fazer científico-filosófico, ou seja, ele é sondável por natureza.

Aquilo para o qual não há conceito pressuposto, mesmo em virtude da virada linguística em sua complexidade⁷¹, como apontamos acima, é o que ainda não foi conceituado na forma de objeto desvelado científico e filosoficamente e, por isso não é idêntico com o conceito posterior, conquanto, “o significado produz o significante” (Eagleton, 1998, p. 46) dialeticamente. Nesse sentido, o saber humano

⁷⁰ Este conceito é utilizado por Adorno em sua obra *Dialética Negativa* de 1966 e para esta tese utilizamos o texto de Pucci (2010), onde buscamos expor brevemente a conceituação de não-idêntico, que não se furta de conceituação, pois ela seria uma identificação com algo; o que é o que o não-idêntico não é, ou seja, o que é, é mais do que é, é a negação do idêntico. Contudo, aquele não será imposto, permanecerá como aquilo que lhe é desalojado; o não-idêntico seria a própria identidade da coisa contra suas identificações, mas dialeticamente.

⁷¹ Não travaremos nenhuma discussão aprofundada sobre este tema, mas reconhecemos sua validade/importância neste universo epistemológico.

irrompe-se pela capacidade de conexão cognitiva realizada pelo homem entre o idêntico e o não-idêntico, dando origem ao objeto teorizado. Entretanto, para a condição pós-moderna, o paradoxo estaria no fato de que o não-idêntico (não estabelece laços dialéticos com o idêntico) não traria características significativas para a construção de conceitos, logo, de fazer conexão dialética com o idêntico, e isto, implica no empobrecimento do processo de *formação* do sujeito.

Desta forma, não se lança mão da “totalidade” neste processo (Oliveira, 2001, p. 139), pois, a subjetividade e a concretude em relação ao idêntico, mas também ao não-idêntico, subjazem ao plano da universalidade dos objetos cognoscíveis e da consciência dos sujeitos históricos em sua comunhão com a *práxis*. No entanto, o caminho procedente e comprobatório no processo qualitativo de *formação (bildung)* dos sujeitos históricos se dá através da problematização de conceitos como: *emancipação, liberdade, crítica, práxis, dialética, história*⁷²etc.

Contudo, esta mesma *formação (bildung)*, embora existente na pós-modernidade, não pode ocorrer enviesada e/ou destituída da e pela história, visto estar atravessada pela razão, que trabalha construtiva e dialeticamente os paradoxos produzidos pela experiência relativa ao *outro*, ao diferente, e que não visa reduzir essa experiência a conceitos sem paradoxos, sem o seu contrário. Assevera-se aqui, a existência dialética dos contrários que permitem a construção de conceitos. Apenas assim, através de uma aproximação com a essência histórica dos objetos apreendidos cognitivamente em sua concretude será possível depreender ilações científico-filosóficas.

A nossa insistência acerca das particularidades da pós-modernidade no processo de formação não se faz gratuitamente, pois nela, enquanto modo de entendimento acerca do fim da credulidade nas grandes narrativas e sua força em relação ao desmoronamento da ideia de unidade, que é antigo, diga-se de passagem, implica, a nosso ver, na diminuição da energia das ideias atinentes à formação humanística e crítica e simultaneamente o quebrantamento à crítica do enclausuramento do pensamento. Assim, o relato para a emancipação humana à luz da lógica pós-moderna é frustrado e falacioso, visto que o espírito em *formação* dos sujeitos históricos é desejoso de pressupostos embasados na liberdade, por exemplo

⁷² Todos esses conceitos citados acima e outros tantos percebidos ao longo da tese, simplesmente são construções teóricas, logo conceitos científico-filosóficos dos quais jamais podemos prescindir neste ou em qualquer outro trabalho acadêmico.

(na história não é prudente e científico prescindir do edifício cultural e social erigido pela humanidade em relação às riquezas de toda sorte produzidas, mesmo à base de exploração da força de trabalho destes sujeitos) e estes são negados.

Desta maneira, fica patente, que sem aqueles pressupostos não há *formação* omnilateral, crítica e emancipatória. Ao contrário, há *conformismo*, como dirá Adorno (2010, p. 33), e na esteira dos processos de racionalização instrumental, burocratização e cientificismo (sem base dialética, por exemplo) da vida social, passam a evidenciar-se a *semiformação* e a fetichização, que avançam pelas sendas sensoriais do “não despertar-se diante do poder existente, de ter de capitular diante dele, [paralisando] os movimentos que impelem ao conhecimento” (Adorno, 2010, p. 35).

Esse movimento de deslegitimação e de enfraquecimento das metanarrativas operado na pós-modernidade redundou num pessimismo que pavimentou um novo caminho para um outro tipo de legitimação já mencionado nesta tese, a saber: os jogos de linguagem (Lyotard, 2013). Ocorre que na pós-modernidade alimenta-se arbitrariamente uma descrença não somente na metanarrativa do progresso, mas também transforma, como que por encanto, a problematização mediata do objeto a ser investigado em imediata (ignoram-se processos de análise em que se utilizam mediações causais, por exemplo) sucedendo-se numa “despersonalização do mundo” concreto (Adorno, 2010, p. 36), bem como adulteram-se os ideais iluministas de liberdade, autonomia, emancipação e esclarecimento.

A própria conceituação de *formação (bildung)* idealizada e concebida no início do século XIX pode ser considerada uma grande força metanarrativa (pressuposta em sua totalidade na formação dos sujeitos históricos), embora não existisse nesse período histórico o uso ideológico corrente do qual se faz uso hoje, onde se atribui relatividade - em razão da força de “economização” da vida (Flickinger, 2019, p. 159) e da educação - ao objeto experimentado cognoscitivamente.

Entretanto, a fim de não incorreremos em aligeiradas ilações ao considerarmos particularidades históricas atinentes ao surgimento da *bildung*, seria honesto de nossa parte reputar à luz de constatações óbvias, acerca da não defesa de concepções de um telos de *formação* absoluta e “superior”. Isto é contraproducente a uma concepção libertadora e *teórico-crítica*. Assim, seria prudente, neste caso, exercitar o comedimento quanto à teleologia abstrata, mas experimentá-la concreta e dialeticamente. É como se o sujeito moderno, aquele da *formação (bildung)* universal,

não fragmentada, devesse consertar as fissuras ou falhas da humanidade a partir de si mesmo, não ignorando a força da relação social dos sujeitos partícipes e imersos na lógica sociometabólica do capital, mesmo sendo uma tarefa demasiadamente árdua para o sujeito em si.

Uma das questões que se apresentam em relação à *formação (bildung)* é: considerar se a crise das teorias educacionais pautadas na totalidade dos objetos analisados, por um lado, e a sua fragmentação em razão da pluralidade (relativização) crescente de orientações religiosas, culturais, comportamentais e morais, por outro, está revestida, embora ocultamente, de possibilidades latentes e legítimas de ações pedagógicas através de um conceito crítico de *formação (bildung)*, visto a partir de uma validade universal? Esta questão se coloca como um dos caminhos possíveis a percorrer no processo de *formação* dos sujeitos históricos para se ter várias *formações (bildungen)* a partir de várias e distintas bases epistemológicas.

Ato contínuo, podemos ser *materialistas e idealistas* ao mesmo tempo, sem trazer em seu bojo teórico limitações e contradições de várias ordens? Diante desta questão, podemos redarguir considerando *formações*, no plural⁷³, visto que diferentemente da natural e inescapável intensidade da *pluralidade humana* (esta fala por si mesma em relação à riqueza cultural e educacional dos seres humanos) a relatividade, que tenta ser sinônimo *equivocado* para pluralidade, vem a calhar nos fundamentos da inteligência humana como aquela que dá vazão indiscriminada, a partir da condição pós-moderna, às permissões mais variadas do ponto de vista ético, histórico, político, social e até mesmo religioso, afluindo, assim, para eventos nefastos de outrora e que foram rechaçados pelos homens e mulheres ao longo de variados períodos históricos.

Em consequência, por uma questão metodológica e de recorte histórico, faz-se necessário avançarmos no tempo, e com isso chegarmos à década de 1980⁷⁴, cujo esforço empreendido na elaboração de uma *formação (bildung)* geral aflorada por embates com uma “retórica voltada aparentemente a enaltecer o indivíduo livre, termina, contas feitas, por submetê-lo a mecanismos impessoais incontroláveis” (Bianchetti, 2015, p. 41). Assim, a partir disso, visou-se pela *formação (bildung)* crítica ofertar uma educação cultural larga com uma abordagem não simplista e

⁷³ Se considerarmos *as formações*, no plural, que em nenhuma delas se prescinda da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011).

⁷⁴ Estamos considerando a educação brasileira a partir de 1988, quando da promulgação da Carta Magna, que explanou sobre uma educação progressista, por assim dizer.

instrumentalista, que fizesse do indivíduo uma pessoa culturalmente alfabetizada e suficientemente capaz do ponto de vista intelectual, para que com os demais sujeitos históricos, se percebam não excluídos de experiências e intervenções intelectuais na sociedade da qual fazem parte.

Assim, a concepção de *formação (bildung)* universal como valor para todos os homens, é diferente da concepção de *formação (bildung)* instrumental, como a projetada pela “economização” (Flickinger, 2019, p. 163) contemporânea, que evoca a ausência do necessário concreto, da “*crítica crítica*”. Por outro lado, à luz do idealismo oitocentista, como antecessor desta “economização”, o indivíduo eleva-se a uma universalidade através do distanciamento do que é particular, que tende a envolver os objetos em processo de apreensão, iludindo-se com a promessa da purificação do espírito, por assim dizer, no que tange à indução como método científico de análise.

Este método analítico comporta a não degradação do particular, mas ao mesmo tempo o tem como limiar reflexivo para interpor a relevância do geral e específico concretos postos no tempo e no espaço, com suas próprias questões, ampliando, em certo sentido, “o horizonte [do] possível no qual as capacidades humanas se desenvolvem ou no qual elas são simplesmente [levadas] a se desenvolver” (Dalbosco, 2019, p. 39). Esta questão colabora com a tentativa de aceitar ou rejeitar imediatamente (por que não?!) a elocução para deixar valer aquilo que se diferencia da própria expectativa.

Com o advento da globalização da economia, onde o geral (global) e o local (perto/específico) a partir da massificação da informação enquanto derradeiro vértice do processo de internacionalização dos elementos que compõem o mundo capitalista (Santos, 2008, p. 23), bem como o aumento da migração de pessoas e dos fluxos globais de mobilidade populacional, intensificou-se, em contrapartida, a consciência da pluralidade e das diferenças sociais, que são expedientes inegavelmente atravessados e contribuintes do complexo processo de *formação (bildung)*⁷⁵ que visa, dentre outras questões, problematizar e construir respostas para aquelas e tantas

⁷⁵ De mais a mais, houve, por extensão, no final do século XX, um resgate da perspectiva educacional alemã constatada (erigida) no século XIX, que é de cunho universalista, ocasionando uma face da *formação (bildung)* através da ideia de superação da unilateralidade por meio de conhecimentos e valores universais, que justapostos potencializam um amálgama de saberes potentes para a formação crítica dos sujeitos históricos.

outras questões, sobretudo àquelas de ordem educacional, considerando nossos propósitos de pesquisa concernentes à tese.

O iluminismo foi visto espraído inexorável e historicamente nesse ponto em relação ao processo de *formação* intelectual do sujeito histórico, algo do qual este sujeito não pode prescindir, pois confere-lhe vigorosa relevância social e filosófica, e faz dele algo válido para qualquer sujeito histórico que se lança nas questões do pensamento crítico, em qualquer local e época. Ou seja, o Iluminismo deu contribuições para as bases de formação educacional na Europa que são utilizadas até hoje.

Ademais, se transformarmos tal passagem textual acima em pergunta sobre o espraio do iluminismo como uma das bases sociais para o processo de formação na Europa, podemos respondê-la a partir de duas vias possíveis: a) uma pela filosofia da educação e b) pela sociologia da educação, mas não tomaremos aqui, por razões óbvias, tal reflexão como escopo de nossa tese, conquanto, que tal incursão serve para fortificar dialeticamente nosso objeto central.

Isto posto, ambas apresentam seus limites que podem ser reparados por uma terceira abordagem: a teoria crítica da formação filosófica e sociológica. Ou seja, se a filosofia e a sociologia da educação estiverem reduzidas a formas institucionalizadas de *semiformação*, que denegam a autonomia, a liberdade e a efetiva independência de pensamento firmemente assentado na realidade concreta, elas farão vir à tona um descalabro na formação crítica dos sujeitos históricos. Para corroborar com tal asserção acima trazemos à baila novamente Theodor Adorno (2010, p. 29), que aponta:

Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transforma[ndo] em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam, da mesma maneira como aquele mestre toneleiro que, em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à crítica da razão pura e acabou na astrologia, evidentemente porque apenas nela seria possível unificar a lei moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação.

A partir dessa reflexão trazida por Adorno e que serve de proposição para uma ementa curricular das classes trabalhadoras dispostas a lutar pela emancipação de si mesmas, por assim dizer, intentamo-nos com ela a uma possibilidade de *formação (bildung)* crítica no mundo contemporâneo, atentando-se superar formas

existentes de alienação como via crítica e manifestamente contrária à expropriação do espírito humano sob as tramas da educação pautada pela lógica economicista (neoliberal).

Ao ter-se em vista, mesmo que brevemente, a abordagem alinhada à filosofia da educação como possibilidade crítico-epistemológica, acredita-se que o conhecimento filosófico pautado pelas bases materialistas (à luz da tradição marxiana), possua como qualidade intrínseca a universalidade, que se coloca como horizonte do objeto inquirido, (reiteramos não se prescindir da vida material para análises problematizadoras de quaisquer objetos), resultando em conhecimento válido científica e filosoficamente e que pode ser aplicado por qualquer pessoa em qualquer lugar a partir de condições exclusivamente científicas, mas com características de exotéricas.

Nesta perspectiva, o conhecimento filosófico e crítico deve refletir e expor-se sob a fisionomia da *práxis* como forma de representação cognitiva, dialética e prática da realidade tal como esta é. Sendo assim, estar absorto a duas premissas faz-se mister, a saber: a realidade que, dialeticamente, é universal (só existe uma realidade) e o conhecimento instituído/construído sobre esta realidade, devendo tal conhecimento representar essa realidade de várias formas, artística, filosófica e cientificamente. Deste modo, dada está a objetividade do conhecimento.

Sob a batuta crítico-interpretativa dada pela sociologia da educação como área complementar, mas independente à filosofia da educação, no processo de *formação (bildung)*, a universalidade não deve ser algo extrínseco ao conhecimento, isto é, não deve ser alheia ao conhecimento, estar fora dele, pois dela, para a teoria crítica marxiana, depende a confecção do objeto cognoscível a qual se pretende conhecer cuja construção dá-se histórica e socialmente por meio das inúmeras e notadamente complexas relações e circunstâncias socioeconômicas, socioculturais e políticas. Assim, ensaia-se a concepção de universalidade/totalidade dos objetos postos sob a lupa da ciência e da filosofia.

A sociologia alicerçada na *teoria crítica* da sociedade ao tomar a educação como objeto do conhecimento, a coloca como um dado que “não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem” (Horkheimer, 1980, p. 155), desde sua sociabilidade, sugerindo que o universal, ou aquilo tido categoricamente como universal, seja uma explícita expressão e produto das relações sociais totais. Contudo, a partir da ideia de universal, como somatória de suas necessárias e múltiplas partes

e de variadas ordens, haveria um reforço por parte dela, em perspectiva, ao afirmar o modelo de totalidade pelo qual o “poder do homem” (Horkheimer, 1980, p. 155) se distribui objetiva e ideologicamente, sempre em partes, onde numa sociedade pautada em variáveis relacionadas às históricas desigualdades, interfere diretamente nos meandros do processo de *formação (bildung)* dos sujeitos que desejam conhecer objetos científicos e filosóficos vários do ponto de vista cognoscível. Fundamentado nesta inquebrantável prerrogativa marxiana de problematização crítica da realidade e sem a qual tal problematização voltada para todo e qualquer processo social, inclusive o de *formação (bildung)*, como objeto específico de sociabilidade, se teria, *a posteriori*, o não comprometimento do vigor originário da *práxis* em si.

No entanto, a construção de um processo emancipatório de educação crítica dos sujeitos históricos sob a reputação da transformação radical da sociedade contemporânea capitalista é transpassada pela inevitável solução do paradoxo entre *formação* e *semiformação* através do assenhoreamento que aspira a transcendência da alienação na concretude histórica pela originalidade socialmente útil da *teoria crítica*, por exemplo, como vimos endossando. Deste modo, com o subsídio da *teoria crítica*, há inequivocamente uma (re)definição legítima em termos filosóficos e sociológicos da natureza da educação na contemporaneidade, como sendo um de seus objetos de investigação, cuja organização na forma de objeto se mostra adequada no processo social do trabalho científico e hábil para o fomento e aquisição de capacidades de decifração de operações de poder.

Assim, há a preocupação crítica em relação à centralidade do *status quo*, que é perseguido a todo custo para tê-lo em mãos, apresentando-o a si mesmo como “necessário”, “natural” e universal. Dito isto, teríamos à disposição condições de críticas sérias e salutares de desmistificação da realidade onde o *status quo* serve doentamente para a manutenção da ordem de assujeitamento dos indivíduos. Com isso, endossamos os sinais conceituais de Horkheimer (1980, p. 135) por meio da asseveração que imputa estímulo e responsabilidade crítica de combate à ameaça de miséria da razão, onde, por outro lado, a *teoria crítica* se voltaria para restringir (criticar) proposições, fórmulas, sentimentos e representações de ordem burguesa, assentadas na semiformação, na indecisão e inclinada à ciência especializada e exaltadora do “conformismo” (Horkheimer, 1980, p. 145).

Ademais, defendemos que essa teoria traz intrinsecamente o “comportamento crítico consciente” (Horkheimer, 1980, p. 145) e que seus

argumentos emergem da ideia de liberdade; onde a verdade simplesmente é; visto que a verdade solicita e é solicitada por meio do esforço teórico com a expectativa/esperança de “melhorar fundamentalmente a existência humana”, para que ela “não perca a razão de ser” (Horkheimer, 1980, p. 148). Entretanto, para Gomes (2012, p. 123), na *teoria crítica* haveria, ao tentar “iluminar” a educação, uma vez transformada em objeto científico-filosófico intrínseco à concretude histórica e com fundamentos políticos que configuram o recrudescimento do espírito humano, um embargo pressuposto de que ela “não é necessariamente fator de emancipação” no cumprimento do processo de *formação (bildung)*.

Independentemente do sentido que se possa conceder a esse embargo, o fato é que mesmo ao encarar a educação sob perspectiva crítica e posteriormente compreendê-la através de estruturas de poder nas quais ela se encontra objetivamente, partimos da concepção de que as estruturas epistemológicas, mas principalmente ideológicas atinentes à educação sob o empresariamento neoliberal e comprometida, notadamente com a lógica sociometabólica do capital (Mészáros, 2011) podem escravizar o pensamento, levando-o - mesmo encontrando-se numa dada realidade concreta e de crescente onda da “dominação de classe” (Horkheimer, 1980, p. 154) - à privação da tenacidade do pensar criticamente, que se faz, presente filosófica e sociologicamente.

Outra demanda assimilada à luz da lógica sociometabólica do capital é: se todo conhecimento produzido e acumulado pela humanidade se tornar corolário efetivo para a construção social da realidade, como explicar o conhecimento tecnológico em sua organização algorítmico-matemática, por exemplo, que parece funcionar e ser verdadeiro/imparcial em qualquer lugar? Será a saída interpretativo-epistemológica a única verdadeira nesse caso? Levando em conta tal questão, trazemos à baila uma hipótese atrelada à *teoria crítica* como forma alternativa, que visa deslindar o complexo de *formação (bildung)* na contemporaneidade, cuja asserção está em compor uma abordagem socialmente capaz e crítica e voltada à autorreflexão do universal como efeito, como consequência do plural existente.

Os cientistas que atuam no campo tecnológico produzem fatos e máquinas em laboratório, e estes mesmos atuam/funcionam produzindo, também no mundo, coisas fora dos laboratórios, e, às vezes, ora notória, ora implicitamente à sombra das volições do “capitalismo de mercado” (Bianchetti, 2015, p. 83) e tais coisas fetichizadas os colocam frontalmente como adeptos da “servidão voluntária, [da]

servidão ambígua ou [da] desobediência dependente”. Ademais, ao fim e ao cabo, se há um ambiente favorável onde se possa supor que os agentes da ciência agem em conformidade com intenções conscientes e calculadas, não necessariamente por eles, mas pela lógica do capital, logo do mercado, segundo programas e estruturas metodológicas conscienciosamente elaboradas, este ambiente é o campo das ciências com seus desdobramentos.

Assumir uma posição de desvelamento crítico da realidade concreta sobre os complexos meandros da *formação* contemporânea no campo das ciências, implica do ponto de vista epistemológico e político, no que tangencia a tecnologia como aquela que “leva o mundo nas costas”, considerar que as máquinas e os fatos sobrevivem fora dos laboratórios com sua inescapável materialidade histórica, repercutindo intrínseca e extrinsecamente na qualidade do conhecimento, mesmo que ele se sustente através de orientações curriculares distintas. Assim, para Eagleton (1998, p. 44), o mundo exterior é uma natural tradução, de forma estendida e transformada dialeticamente, da realidade interna, onde cientistas e filósofos, a partir dele, por exemplo, produzem seus objetos, “demonstrando sua historicidade” acerca daquilo que fazem e/ou produzem.

O processo pelo qual, na história, se atravessa para construir conhecimento hodiernamente, de acordo com Santos (2008, p. 164), é ilustrado simbolicamente pela representação tecnológica do computador e pela rede à qual está a serviço, cujos aprofundamentos operados pelo sistema sociometabólico do capital transformam a sociedade, incorporando-a a uma rede de ciência tecnológica que tendencialmente, de alguma maneira, revolve (mobiliza) fatos, máquinas e pessoas, a fim de, ilusoriamente, como fala Eagleton (1998), distribuí-los confortável, mas aparentemente, como resultado de forças sociais destinadas a assegurar a inventividade interior aos homens virtuais, mas não propriamente livres.

Com efeito, há uma assimetria na distribuição dos resultados produzidos pelas ciências e não são necessariamente bem-sucedidos do ponto de vista social no que tange ao processo de *formação* oferecido, em razão da utilização destes resultados, por exemplo, pelas instituições de ensino, que tem em cada esquina uma

unidade que oferece cursos vários⁷⁶, e que tendem a não trazerem resultados que contribuam social e necessariamente.

Contudo, o que percebemos inequivocamente é a ampliação dessas unidades de ensino⁷⁷ através de grandes redes (monopólios empresariais) que a cada dia concentram mais poder, tendo capacidade decisória no campo político-econômico, aumentando assim seus lucros vertiginosamente, que já são astronômicos. Em caráter preliminar embasado na análise concreta da realidade que, às vezes, não dá sinais de que existem no horizonte, modos de resolução “definitiva” das mazelas sociais (educacionais, diga-se de passagem), fazem-se necessários, mas fundados no otimismo, como uma das molas propulsoras para tal, embora seja tímido o otimismo, e para essa mesma realidade, mesmo subsumida à lógica sociometabólica do capital, que se deve combater a dor e o sofrimento, hoje brutalmente comuns aos indivíduos.

Por conseguinte, consideramos que as admoestações de Adorno sejam salutares para pensarmos a possibilidade da *formação (bildung)* no desenvolvimento de uma forma de crítica não só teórica, mas também prática⁷⁸. Assim posto, refletirmos sobre a emancipação dos sujeitos históricos despojados da manipulação e escravização cultural, intelectual e educacional faz-se mister, pois o *trabalho* enquanto categoria vinculada à *práxis*⁷⁹ social será central na transformação prática da realidade política, histórica, estética, científica, ética, etc. Para que possamos explicitar tal reflexão de forma menos truncada, não apenas devemos desvelar

⁷⁶ Sem entrar em méritos específicos, sabemos que hoje no Brasil a educação privada, por exemplo, tem de graduação presencial, caráter curto, passando pela modalidade EAD, até pós-graduação *latu sensu* realizada em até dois meses.

⁷⁷ O que parece ser universal aqui desde o crescimento das empresas atuantes no campo educacional e tendo a realidade empírica como referência para a captação desta realidade através do oferecimento de ensino por meio do funcionamento de instituições educacionais várias, é a extensão de uma prática local e regional que se faz particular e global/universal ao mesmo tempo, visto que sob o reino da aparência e universalização do ensino, sobretudo, o superior, dá-se a precariedade do processo de *formação* dentro das mais variadas e níveis de instituição educacional.

⁷⁸ A título de ilustração, segundo Goergen (2019), ao citar como figura de proeminência da intelectualidade europeia no século XIX, Von Humboldt, reconhecidamente como fundador da Universidade Berlim, é colocado também por isso como aquele que apresenta um projeto de execução do conceito de *formação (bildung)* na reforma da educação superior implantada naquela universidade. Esta universidade em meados do século XIX já despontava como um modelo de universidade de excelência para a Europa. Von Humboldt, portanto, refere-se a partir destas questões à confluência da aprendizagem, da arte e da sabedoria técnica projetadas para a inequívoca “produção de conteúdo responsável pela formação intelectual” (Goergen, 2019, p. 22).

⁷⁹ Reiteramos que à luz das contribuições conceituais de Vásquez (2007, p. 109), o conceito de *práxis* se fundamenta no problema da atividade humana que transforma a natureza, a sociedade e o espírito do sujeito histórico, visto que nessa trilha a filosofia se torna consciência, fundamento teórico e instrumento na relação dessa transformação da vida moldada e guiada pela ação ativa do homem ubiquamente prática, teórica e revolucionária.

teoricamente o poder político e econômico, que está por detrás das manifestações de toda sorte operada pelo poder do capital, mas construir doravante, a *práxis*, cujos pontos de sustentação encontram-se na crítica à sociabilidade do capital. Em outras palavras: examinar criticamente as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea desde a virada do século XX para o século XXI, por exemplo, indo além de um olhar passivo, assujeitado e fragilizado, que se depara enquanto testemunha com tudo ao longo da vida, significa considerar que mudanças seriam eventos discordantes na história e críticos às contradições do capitalismo; isto é notadamente conhecido pela tradição marxista: a crítica materialista da realidade.

As mudanças históricas, políticas, sociais e econômicas observadas pela inteligência (intelectualidade), não estão dissociadas das mudanças que são observadas à luz da tradição materialista histórica no campo educacional, e aquelas devem necessariamente ser analisadas sob a orientação crítica. Ou seja, devemos considerá-las numa perspectiva crítica em que haja fecundidade e densidade de análise como possibilidade de criação de uma consciência contrária àquela que visa à fragmentação do sujeito histórico e pensante.

Desta forma, coloca-se o sujeito histórico definitivamente no território da consciência crítica relacionando-a ao conceito de totalidade (universalização), disposta para o surgimento de um novo tipo de sociabilidade e de sujeito histórico propriamente dito. À propósito, há uma relação entre as dimensões histórica, política e social, que passam seguramente por mudanças, e a ideológico-mercadológica, implicando de maneira subjacente em uma “nova razão do mundo”, a partir do “empresariamento de si mesmo”⁸⁰ e “da ascese do desempenho” (Dardot & Laval, 2016), abrindo inegavelmente espaço para novas discussões (problematizações e possibilidades) referentes à temática da *formação (bildung)*.

Essa (re)invenção, que sai das desarrazoadas e delirantes entranhas do regurgitado liberalismo do século XIX e encontra-se sob a alcunha *neoliberalismo*, reporta-se para questões relacionadas à educação, criando uma fissura em seu solo, indicando objetivamente, em seu paradeiro, o não quimérico, mas rentável pote de ouro da formação educacional norteadas para e pelo mercado, que visa realizar

⁸⁰ Não seguiremos tendo como foco de análise e crítica esta expressão, embora estejamos embasados na tradição marxista, que tende a problematizar teoricamente os processos históricos alienantes de destituição da força de trabalho dos sujeitos históricos. Isto é, mesmo sabendo das relações entre economia e educação, por exemplo, que desemboca invariavelmente na atual quadra histórica neoliberal, não insistiremos com esta categoria.

avaliações, de tempos em tempos, e, para a partir daí, caracterizar a sociedade do desempenho e/ou da performance. Assim, a educação como faceta social da sociedade contemporânea, sustentada em expedientes economicistas, realiza-se através das linguagens midiáticas, responsáveis abertamente pela estetização da realidade, dimensão epistemológica que denega mediações causais concretas, onde a condição pós-modernidade insiste montar guarida e a partir da qual a educação se torna claudicante.

A educação no capitalismo sob dadas denominações teóricas não pode se distanciar daquilo que lhe assevera pluralidade, entendendo-a como nicho mercadológico. Por outro lado, o pluralismo enquanto ordem antropológica assentado teoricamente em aspectos de transgressão rompe limites e desarranja estruturas historicamente engessadas enfraquecendo-as e colocando-se como oposição, cujo respeito à pluralidade se põe a misturar radicalmente formas distintas de vida excedendo sempre a medida, mas zelando, contudo, pela “consciência universal” (Santos, 2008).

Todavia, a impreterível pluralidade, é preciso admitir, opera dentro de limites rigorosos e precisamente calculados pela inteligência ligada à lógica sociometabólica do capital em forma de capatazes postulados por essa lógica (Mészáros, 2011, p. 115). Contudo, podemos suspeitar e buscar apreender sobre o porquê de, por exemplo, os pós-modernos amparados pela lógica sociometabólica do capital conjecturarem avidamente por um futuro híbrido e relativista, negando a totalidade enquanto robusta categoria de análise da vida concreta à luz de seu antípoda: o materialismo histórico dialético.

De mais a mais, o capitalismo também como forma geradora de hábitos, fantasias e aspirações nos indivíduos, inclina-se para fortalecer a distintiva (forte) convenção colonizadora dos espíritos dos indivíduos através das imagens (símbolos) que tendem a alterar radicalmente os modos de vida, das quais, a arte se mistura à apropriação que transforma tudo em algo vendável na forma de objetos (mercadoria), por meio da constante construção de maneiras que favorecem expedientes imaginários e volitivos, por assim dizer, e libidinais, dos usuários-consumidores enlaçados à mercadoria que fetichiza. Por esta razão, é na “*sociedade do espetáculo*” em que “*tempo e espaço*” providenciam historicamente o amparo do “planejamento da mercadoria” como “*espetáculo*”, como sinalizou Debord (1997), no qual em seu

regular cotidiano as pessoas estabelecem relações de troca, se manifestando a permuta da realidade pela virtualidade perpetrada pelo poder midiático.

Por conseguinte, tem-se como consequência: a constituição de uma subjetividade assujeitada que consagra o discurso único e se põe a “serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal” (Santos, 2008, p. 18). Em outras palavras: a sociedade do espetáculo e o império do dinheiro, direta e indiretamente influenciam nos caminhos da *formação* dos indivíduos. Desta maneira, os sujeitos históricos que captam mesmo embrionariamente na história concreta e contraditória da luta de classes as ferramentas para elidir a alienação, sucumbem às imagens que invadem suas mentes fazendo silenciosamente prescindir da experiência como elemento imprescindível para a transformação da realidade.

Essas consequências apreendidas pela reflexão sobre o “pensamento único” (Santos, 2008), e sob a batuta da “lógica sociometabólica do capital” (Mészáros, 2011) favorecem, contudo, um “eclipse da razão” como adverte Horkheimer (2015), bem como da memória cancelando com isso, em alguma medida, a distância crítica entre sujeito cognoscente e objeto. Assim, o modo de criar uma organização crítica da subjetividade em contraposição à força da imagem midiática enquanto objeto que influencia a experiência real da formação, confunde-se com o referente vivido afetando e debilitando o conceito de totalidade na *formação (bildung)*, e substituindo-o por narrativas fragmentadas de uma cultura eminentemente visual própria da *indústria cultural*, que “se converte, satisfeita de si mesma, em um valor” (Adorno, 2010, p. 10).

Essas narrativas fragmentadas trazem, contudo, graus de singularidade - que bem ou mal, apresentam em si complexidade - que se constituem em um emaranhado de derivações intelectivas e pontualmente midiáticas, que desfazem trajetos historicamente encadeados pela razão crítica, onde sustentam uma *formação (bildung)* aligeirada de caráter informativo e “pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 2010, p. 33); estas imagens se dissipam na memória. Desta feita, podemos propor despretensiosamente, do ponto de vista teórico crítico, a possibilidade de conclamação dos sujeitos em relação ao resgate da força da crítica para navegarem pelas fímbrias da sociedade do espetáculo, sem se perderem pelas

veredas do mundo virtual e imagético como dimensões de *formação* falsamente totalizantes.

A *formação* (*bildung*) numa trajetória antagônica à *semiformação* se desobstrui quando vem à consciência a experiência e o conceito de totalidade apreendidos como pressupostos para a transformação da realidade, e com isso passa a saborear uma lufada de revitalização existencial afeita à autorreflexão crítica, tendo a generalidade de um tema e/ou sua particularidade traduzidas em uma diversidade de questões teórico-formativas da vida contemporânea, que visam dar respostas aos desafios formativos que se colocam historicamente.

Afinal, contudo, detecta-se na realidade concreta a partir da imagem que “semiforma”, a proliferação incontável e até mesmo fantástica de processos de (re)produção de textos (obras) e de informações que levam à réplica ou à imitação da obra de arte⁸¹. Isto implica na denegação do conceito de totalidade como artefato metodológico do intelecto para uma “reveladora utopia”, que se faz formadora e combatente da *semiformação*, e, conseqüentemente, não subjuga o espírito que tenta se elevar aos píncaros do autodesenvolvimento omnilateral. Aqui torna-se marca indelével da crítica à condição pós-moderna, a recomposição da liberdade crítica, que visa emancipar o sujeito histórico alienado subsumido à lógica do capital.

2.1 Uma vinculação necessária entre *teoria crítica* e *formação* (*bildung*).

A tradição filosófica guiada pela crítica à sociedade capitalista e celebrada no interior da Escola de Frankfurt, concebeu seu projeto como um procedimento indissociável do legado do *esclarecimento*⁸² (*aufklärung*) e da *formação* (*bildung*). O

⁸¹ Abbagnano (2000, p. 367-374) fornece genericamente algumas pistas tipológicas e de distintas referências acerca da categoria estética quando problematizada (por extensão, estetização, já que esta vem sendo explorada maciçamente pelo poder midiático), a saber: a superficial, que pode sinalizar para a ideia de embelezamento; a radical, que sinaliza para a beleza espraiada implícita ou explicitamente na realidade social e material, onde a tecnologia e os próprios meios de comunicação nutrem esse universo ligado à arte. A estetização dos sujeitos sinaliza para posicionamentos prático-sensíveis na vida à luz de estruturas morais, políticas e epistemológicas e vice-versa cujas referências encontram-se na constituição estética da realidade histórica como concepção necessária para embasar dialeticamente esta mesma realidade do ponto de vista científico e filosófico.

⁸² Diante da multiplicidade semântica, mas sem adentrar em questões específicas do vernáculo alemão, pois não é nosso escopo de análise, utilizamos a palavra 'esclarecimento' (Abbagnano, 2000), sendo talvez esta a que melhor traduz para o português a locução *aufklärung*: o de ser um procedimento (método) e não exclusivamente uma circunstância ou corrente filosófica ou literária, que o intelecto humano empreende por si mesmo para deixar o estado humano que Kant denominou: menoridade, isto é, a submissão do pensamento de um sujeito individual ou de um grupo social a um poder alheio. (Kant, 1995).

que faz do *esclarecimento* e da *formação* (*bildung*) algo tão atraente para pensadores alinhados à *teoria crítica*? Ao lançarmo-nos na busca de uma decifração a esta interrogação, asseveramo-nos preliminarmente, considerando, o não reducionismo da educação ao sentimento de melhoramento intelectual daqueles/as que estão atravessados/as por processos educacionais e o ajustamento da subjetividade à socialização destituída das determinações próprias da organização do mundo material. Goergen (2019), que investiga as particularidades do conceito de *formação* (*bildung*), declara que esta trata-se da experiência formativa, ou seja, do cultivo de si mesmo. Entretanto, o autor indica antes de uma rubrica teórica balizadora, a realização de um passeio histórico, mesmo que breve, que sinaliza em direção ao caráter humanista e teológico que pós-teve objetivado no crepúsculo do século XVIII, o “desenvolvimento das disposições interiores, vindas de Deus” (Goergen, 2019, p. 17).

Tal acepção teórica abriga uma relação filosófica residual com Aristóteles ancorada na ideia de *entelechia* (estado de perfeição, pois Deus é perfeição e é Dele que provém a fonte dos conteúdos intelectuais, sensitivos e espirituais). Entretanto, a *formação* (*bildung*)⁸³ à luz da *teoria crítica* se baseia no distanciamento da metafísica ou de Deus através do desenvolvimento das forças expressas em tópicos histórico-concretos que “elevam o homem ao nível racional”⁸⁴ e dialético, “produzindo uma consciência verdadeira” (Goergen, 2019, p. 19-27). Este mesmo homem munido de criatividade avança (ou retorna) imanentemente à natureza agora subsidiado pela antropologia, ou seja, pela consciência acerca da cultura histórico-concreta, donde se conduz o vir a ser do homem, que existe concretamente, em seu vir a ser constante.

Ainda segundo Goergen (2019), “Deus é o verdadeiro mentor do processo” que intercede sobre o cultivo da elevação racional. Para um período específico da história humana, sobretudo, no cristianismo, a formação estava intimamente atrelada à Deus. Diante deste expediente, envolvido pela aura cristã, que se perdurou por um longo período, se insurgem concepções conflitivas, contrárias e inconciliáveis em

⁸³ A expressão em alemão que designa “formação integral do ser humano” (Goergen, 2019) se relaciona com predicados que preconizam a elevação da interioridade do sujeito e, por extensão, o desenvolvimento da autonomia do espírito que fornece a capacidade para que se ocupe com o discernimento que conduz, decerto, à maturidade e à clareza enquanto virtudes.

⁸⁴ Referências humanistas pululam em diversos matizes filosófico-literários, que vão de Fichte (2014) e Eco (2016), chegando em Rancière (2020), quando o assunto é *formação*, e esta consiste, essencialmente, em implicações pedagógico-antropológicas e existenciais acerca de um ideal de plenitude humana que deve servir de paradigma universal e de indicação objetiva para uma educação de todos os seres humanos e voltada para todas as suas potencialidades.

relação àquelas até então dominantes e assentadas na relação planejada, desigual e direta entre educador e educando.

A partir da concretude antropológica, não obstante o crédito dado ao conhecimento existente e que é de propriedade do educador histórica e socialmente localizado, em detrimento do conhecimento e distanciamento deste em relação à concretude do educando, o conhecimento em si vem de Deus personificado. Deus nesse caso é *em si*, e é *ser* necessário diante da obrigatória suspensão do homem, como imagem e semelhança; é ser cognoscente, para a fundamentação de sua *formação*, a qual se deve dobrar mediante a inextensibilidade de Deus em detrimento de sua extensibilidade, mesmo enquanto sujeito histórico socialmente referenciado e teologicamente presente.

Com efeito, *a posteriori*, o humanismo viu nessa forma de educação a centralidade do espírito em Deus, mas rompe com ele, observando, entretanto, a potencialidade dos tipos de códigos aceitos pela abstração como “universal” (Nóbrega, 2011), destituída de Deus, onde “o real é racional e o racional é real”, conferindo padrões que condicionam previamente o estabelecimento de seu comportamento existencial humanista. Assim, o caráter de despojamento em relação às ferramentas de análise tradicionais de perspectiva acrítica (religiosa) e, claro, sem o vínculo com a “crítica crítica” (Marx & Engels, 2011), coopera com o otimismo próprio da burguesia e com sua lógica sociometabólica, mesmo que imersa numa crise estrutural já declarada do capital (Mészáros, 2011).

Em face da inevitabilidade da resistência ao longo da história por parte dos trabalhadores (sujeitos históricos) à lógica destrutiva do capital e do neofascismo ascendente⁸⁵, enquanto resgate derradeiro daquilo que no passado recente, por conta da avidez do capital, se traduziu como a forma mais nefasta de destruição da vida, os pensadores vinculados à *teoria crítica* compreenderam como as engrenagens da

⁸⁵ Como não se trata neste trabalho de uma avaliação profunda desta questão, nos colocaremos brevemente em perspectiva acerca do constatado fenômeno e de seu recrudescimento nos domínios brasileiros. O neofascismo é, de acordo com Boito Júnior (2019), principalmente, mas não apenas isso, uma referência que afirma “a forma de Estado e não as classes e frações de classes específicas que participam do bloco no poder. Dentro de uma mesma forma de Estado – seja a democracia, a ditadura militar ou a ditadura fascista – são possíveis diferentes blocos no poder. A ditadura fascista num país imperialista não terá o mesmo bloco no poder que uma similar sua implantada num país cuja economia e cujo Estado são dependentes. Isso significa que, teoricamente, é possível contemplar a hipótese de que um eventual Estado fascista no Brasil poderia vir a servir ao capital internacional, não à burguesia nacional como sucedeu no fascismo clássico, e, para tanto, aplicar uma política neoliberal e “neocolonial”. Para aprofundamentos futuros, vide o artigo disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/19/artigo-or-o-neofascismo-ja-e-realidade-no-brasil>. Acesso em: 08/04/22.

formação (bildung) crítica estruturada na história concreta podem auxiliar no forjamento do *pensamento crítico*⁸⁶ como ferramenta de auxílio às mudanças sociais necessárias.

Como se percebe até o presente momento, para Goergen (2019), a *formação (bildung)* tem por objetivo realizar a meta da humanidade que é: o integral desenvolvimento das potencialidades de cada ser humano. Deste modo, o desenlace será o desenvolvimento e a “transformação de cada indivíduo” (Goergen, 2019, p. 23) aspirante ao desassujeitamento⁸⁷ em sua mais alta intensidade, buscando com isso uma sociedade menos desigual.

A concepção de *formação (bildung)* com a qual a *teoria crítica* está enlaçada colocou uma característica imprescindível para o sujeito humano: a autonomia assume um papel de centralidade e de dimensão utópica, com seu delineamento crítico, mesmo com essa conceituação prosperando no interior de uma filosofia crítica essencialista (Goergen, 2019, p. 27). O potencial de autonomia do sujeito ou, pelo menos, o potencial para um embate que apregoa a realização de sua possível autonomia, embora, parcial, relativa e temporária, em razão das vicissitudes históricas, sociais, existenciais e políticas, é de salutar interesse para a consecução da *formação (bildung)*.

Significativa, contudo, para esta querela é a concepção de *formação (bildung)* como forjamento espiritual concentrado em forças intelectuais independentes do ponto de vista do indivíduo isolado, dele *em si*, pois para mudanças substantivas e críticas, o potente é o *para si*, como elemento, por exemplo, do não entreguismo a potenciais detratores, como a (*halbbildung/semiformação*)⁸⁸.

⁸⁶ Para Goergen (2019), entretanto, dando ênfase à autonomia da interioridade do sujeito cabe à “experiência humana moldar a história” concretamente, imersa na crítica em si, pois a *formação (bildung)* crítica parte da autonomia histórica do sujeito, por outro lado, segue-se na outra margem desta *formação (bildung)*, a *formação* desprovida de ancoragem na realidade concreta. É esta que se deve combater de todas as formas.

⁸⁷ Destarte, a elevação espiritual do indivíduo, ou o “aperfeiçoamento intelectual” (Goergen, 2019, p. 19) sem embargos, bem como sua independência, criatividade e autonomia estão no coração do projeto próprio da *formação (bildung)*.

⁸⁸ Para Adorno (2010), possuidor de uma clara posição acerca do conceito de *indústria cultural*, a *semiformação* notabilizada em teoria é qualificada por estudos e reflexões, ocorridos na década de 1960, que abrangeram um espectro do processo educacional vigente, como *formação* intelectual incapaz de transcender questões complexas, se colocando através de simplificações pedagógicas, quando o tema é educação, por exemplo, que estão pautadas na compartimentalização de disciplinas que estreitam a necessária análise crítica da realidade cujo diagnóstico de incertezas se evidenciam pela forma substantiva, mas contrária de *formação*, ou seja, da conversão da *halbbildung* (semiformação) em *bildung* (formação integral). De outra forma: a *halbbildung* é a perda da dimensão emancipatória atravessada pela educação que não privilegia a autorreflexão crítica acerca do processo tanto de formação como do de semiformação na sociedade contemporânea marcada pela lógica

Pode-se verificar isto como um projeto ensaístico e de extensão em relação ao conceito de *formação (bildung)* como um projeto política e socialmente revolucionário e por ser de caráter crítico não pode se render a outras perspectivas senão a de totalidade do objeto existente, visto que ignorar a concepção de totalidade, as forças contrapostas a ela podem tornar-se mais intrincadas e permitir a debandada de processos arquetípicos não dominantes e de críticas às manipulações favoráveis às ordens hegemônicas.

As perspectivas que tornam (im)praticável a luta pela construção da humanidade emancipada em sua acepção concreta foram subsumidas pelas abstrações da lógica sociometabólica do capital, por um lado, por outro lado, a *formação* embasada no *pensamento crítico* recusa-se a afastar-se da utopia da reflexão propositiva e crítica de transcendência dialética reinante nos liames da tradição marxista cuja solidariedade se articula com os propósitos dessa *formação (bildung)* em sentido lato. A impulsão que caracteriza a *formação (bildung)* crítica flui de fontes distintas cujas possibilidades apresentam-se ora abertas ora oclusas pela cultura de períodos históricos e por suas (sub)estruturas tecnológicas, políticas, filosóficas e econômicas. O que a concepção de *formação (bildung)*, nos termos até então observados, visa essencialmente é sua determinação histórica.

Trata-se do que Hegel chamou de “espírito absoluto” (Nóbrega, 2011, p. 73), onde o ato de conhecer experimentado pela formação permite-se a uma expressão de proximidade do ser enquanto ser absolutamente livre e infinito capaz de apreender a consciência do absoluto, pois o absoluto está concretamente posto, nesse caso, a *formação* é implicada pela lógica sociometabólica do capital em sua totalidade. Nos liames da *teoria crítica*, a apreensão e criação de pressupostos teóricos sobre formação, pelo espírito das contingências do conhecimento crítico enquanto produto da sociabilidade humana é caracterizada pela superioridade do homem “que domina a natureza” (Horkheimer, 1980. p. 153).

Ao dominar a natureza o homem elabora, ao longo da história, modos de educação esclarecida (há expressões teleológicas) onde a razão, como assevera Horkheimer (1980, p. 48), visa livrar o homem do medo e do “traço esquizofrênico” e o coloca na posição de senhor, numa clara condição de responsável pela não

sociometabólica do capital e sua crise estrutural (Mészáros, 2011). Por conseguinte, é a não necessidade de se converter numa determinação política de si mesma, de onde decorreria a imprescindível formação de sujeitos livres e emancipados das disposições impostas pela alienação social.

proscrição do espírito racional, em movimento dialético constante, em relação às possibilidades históricas de emancipação, referindo-se à força dinâmica da história como substância material que abre sendas para o desabrochar de uma outra sociedade a partir da utopia.

A Escola de Frankfurt articulou um grau de desconfiança na feição utópica reinante na opinião pública, que tendia a mascarar a atividade transformadora “ligada ao pensamento crítico” (Horkheimer, 1980, p.147), que se ancorou na cognoscibilidade do sujeito frente à aplicação e à compreensão da forma crítica de pensar a própria atividade social de transformação da realidade, bem como os esforços ligados à apreensão da experiência dos acontecimentos concretos.

A utopia que atravessa a *teoria crítica* como possibilidade de abrir e defender o conceito de *formação (bildung)* crítica que transforma, mesmo nesta epocabilidade histórica em que estamos assujeitados, pode nos remeter a um aspecto fulcral neste esforço teórico: que é a possibilidade de o sujeito histórico suplantar as circunstâncias de vulgar objetividade, transcendendo-as e não se reduzindo à identidade, mas emancipando através da conceituação do *para si* que metamorfoseia.

Como empecilho ou imposição de autoconstituição intelectual que traz condições impraticáveis, em alguma medida, no campo da materialidade, a tradição da *formação (bildung) ampla, espiritual, de autoconservação, de autocultivo, de autodesenvolvimento* etc., (Dalbosco, Mühl, Flickinger et al, 2019) ainda se mostra atraente, mesmo num mundo repleto de fracassos e inglorias que simplificam a *formação*, tornando-a aligeirada e frágil. Em vista disto, no entanto, é provavelmente entremeada pela impossibilidade ora aparente, ora furtiva, do cumprimento dos propósitos históricos da *formação (bildung) teórico-crítica* que é a estrutura fundante, nela se tornando relevante pelas mãos fortes e presentes da *práxis*.

Observado o projeto *teórico-crítico* frankfurtiano como realização para o desenvolvimento possível e ulterior ao conceito de *formação (bildung)*, dever-se-iam ser sublinhadas as relações entre duas viáveis dimensões. Primeiro: o elemento conceitual da própria *formação (bildung)* como autoconstrução espiritual interior num primeiro momento cuja perspectiva enfatiza o *eu* como chance intelectual de *formação* na totalidade, que constitui e avulta sua própria subjetividade sem subordinação a qualquer expediente, mas como renovação alinhada à dialética pela coisa externa a ela mesma evidenciada pela materialidade histórico-concreta.

Desta forma, como tal, suscita-se expor a vida em seu processo ininterrupto de *formação* como uma forma estética, espiritual, científica, filosófica, linguística etc., de elevação do homem por meio da dimensão do “aperfeiçoamento intelectual” (Goergen, 2019, p. 19). A subjetividade reconhecidamente emancipada é capaz de forjar no sujeito cognoscente necessidades e representações abalizadas e explicitamente impares em contraposição àquelas próprias ao senso comum. Forja-se também, por extensão, um mundo externo através da coexistência do conceito de *outro*, ou, ao menos, debruça-se em fortalecer a si mesmo - a própria subjetividade encontrada nesse *outro* - na relação de diferença com ele (com o *outro*), no mundo real que se faz objeto de manipulação e reelaboração. Faz-se do mundo o espaço concreto de projeção e feitura de si, isto é, faz-se assim, um corolário de autoconstrução verdadeiro de si mesmo nos homens no mundo.

Nesta perspectiva, o conceito de *formação* (*bildung*) representa a relação do sujeito, em sua historicidade, com a totalidade igualmente histórica, exterior e interior a ele ubiquamente, que é vista como *formação do homem* integralmente (omnilateralmente) em si mesma. Exposto de distinta maneira: no dimensionamento real da vida humana, o sentido entre homem e história é dirigido por ação dialética a um “determinado fim” (Dalbosco, 2019, p. 36), que se faz presente no outro, objetivando a formação integral e socialmente referenciada.

A elevação espiritual do sujeito que busca, enquanto pressuposto, a totalidade, é objetivada pela finalidade de potência de si mesmo para o outro em si, de modo elevar a nós mesmos, ou seja, a elevar a sociedade, cuja busca dá-se pela incessante formação humana não colocando como algo exclusivo das circunstâncias atuais. O passado, o outro, a materialidade histórica e as ideações fazem-se necessárias em processo de *formação*. É nesse contexto que a *formação* (*bildung*) desfruta decisivamente de sentido em que a integralidade se faz ver, podendo tornar-se uma força educacional propositiva e/ou potencial. Assim:

“tornar-se o que se é” implica imediatamente a autoformação, pois é preciso ter a coragem para empreender a viagem e, colocando-se a caminho, aprender com o inusitado e o trágico da própria travessia. É o caminhante que faz o caminho, aprendendo com que acontece no trajeto percorrido. (Dalbosco, 2019, p. 38).

A representação da possibilidade de “tornar-se o que se é” pode expressar o sentido aparentemente dúbio, que pode acometer a *formação*, constituindo-se em

força antagônica à emancipação as contradições histórico-concretas, que se implicam reciprocamente, ora complementando-se, ora invalidando-se entre si os predicados do processo crítico de *formação*. Para a *teoria crítica* neste caso, há um delineamento específico, a saber: o estágio de desenvolvimento, representado, em última instância, pela utopia realizável dentro dos domínios da realidade social. Acentua-se, com isso, a esfera política da *formação (bildung)* sob a égide revolucionária, que sinaliza para a crítica da desumanização dos sujeitos históricos, como imperativo das relações sociais no interior da sociedade capitalista, pois o processo de produção exalta silenciosamente a extenuação dos trabalhadores alienando-os.

As condições físicas e psicológicas dos trabalhadores consumidas pelas dinâmicas comuns, mas fatigantes ao mundo do trabalho e levadas ao limite no interior dos espaços de produção de riqueza (fábricas, por exemplo), mas também de abusos de toda sorte, expressos em violações de leis trabalhistas são explicitadas ao esgotamento pela literatura marxista. As condições às quais nos referimos tendem a comprometer o processo de *formação* omnilateral do sujeito, visto que para iniciar a relação de *formação* crítica e desalienada é preciso dedicação (tempo livre e boa saúde – estas, às vezes, faltam para o trabalhador comum em razão das estafantes e precárias condições de trabalho) e identificação ideológica (classista) com as causas históricas e universais das classes trabalhadoras, mas não destituindo este *sujeito em formação* de condições físicas e psicológicas saudáveis.

Dito isto, a *formação (bildung)* não pode estar desacompanhada do autoaperfeiçoamento que “envolve a capacidade de desenvolvimento de diferentes disposições, como a lucidez, a perspicácia, a serenidade, o cuidado, a atenção às emoções pessoais, o exame do coração”. (Mühl & Marangon, 2019, p. 77). Para a realização (possibilidade de efetivação) da *formação (bildung)* crítica efetiva e dialeticamente relacionada ao conceito de totalidade, deve haver, asseveramos mais uma vez: a aspiração (dedicação), que importa àquele/a que está em processo de *formação* concernente à compreensão da própria omnilateralidade necessária para a consecução da emancipação dos sujeitos históricos envolvidos. Reiterando acerca do citado conceito, para Sousa Jr. (2010), omnilateralidade significa a partir das teses marxianas a

formação dos sujeitos históricos, principalmente trabalhadores/as, que implica, todavia, na apreensão de uma formação de indivíduos emancipados, mas, antes, de homens que se localizam historicamente e que se reconhecem reciprocamente em sua liberdade submetendo as relações

sociais à coordenação coletiva, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. Omnilateralidade não foi um termo definido por Marx, todavia, em suas obras há suficientes indicações para que seja compreendido e cunhado, como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista e que é de grande valia para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Mas em sentido genérico, omnilateralidade é um neologismo que se refere à formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas parciais, limitadas e perniciosas”

Tal conceito, uma vez incorporado ao quadro da *teoria crítica*, desenvolve-se como uma face desdobrada, portanto, da realização do Esclarecimento. A expressão omnilateralidade está fundamentalmente entrelaçada ao conceito de *formação (bildung)*, como maneira de cultivo, que é ou que poderia se converter em uma forma humana autêntica de vida (formação) intelectual em consonância com a realização de um *telos* real, verdadeiro e potencialmente emancipatório.

Pode-se interpelar, contudo, se há representação à construção de um sujeito autônomo que se forma à revelia do *outro* ou da materialidade histórica? Não! Não se constrói uma *formação crítica* à revelia destes dois expedientes. A *teoria crítica*⁸⁹ neste processo de pavimentação como teoria que preconiza o desenvolvimento da atitude crítica (*práxis*), vê-se articulada intrinsecamente com o conhecer e o agir enquanto dimensões que se figuram interdependentes e que buscam alcançar a lucidez própria do conhecimento científico-filosófico crítico da realidade circundante.

Diretamente, a *teoria crítica* diferencia-se das tentativas ligadas à tradição marxista ortodoxa de tornar-se um empreendimento pura e simplesmente materialista da *formação (bildung)*, que atua em dissonância com a dialética. Neste aspecto, o curso epistemológico de “atualização de potencialidade” (Thole, 2019. p.182) transformadora da realidade, vive-a e suporta-a, tendo os pensadores da *teoria crítica* como sustentáculos de orientação marxista explícita à luz da relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Se por acaso assim for procedida a *formação (bildung)*, visando apenas reproduzir mnemonicamente uma dada sociedade, mesmo em seus múltiplos aspectos e os conhecimentos nela estabelecidos, com base no senso comum, não

⁸⁹ Adorno e Horkheimer, recusaram a tese que advoga a *formação (bildung)* assente no idealismo, assim como recusaram a suposta legitimidade de qualquer posição teórica sobre a sociedade capitalista que fosse destituída de base material em sua análise, portanto, dissociada de seu contexto social.

“providenciaria e [nem] possibilitaria mais do que a ‘*formação (bildung)* pela metade’ (*halbbildung*)” (Thole, 2019. p.182). Contrariamente, movimentam-se orientações científico-filosóficas e revolucionárias. De tradição marxista, Horkheimer, mescla numa visão uma articulação entre o sensível ceticismo burguês moderno e o pensamento crítico dessa mesma sociedade burguesa e assume certo destaque nas reflexões acerca do Esclarecimento e de seu projeto filosófico atrelado à *formação (bildung)*. Como a burguesia sobreleva-se historicamente no quesito *discurso e exercício histórico do controle dos meios de produção*, Horkheimer especialmente, assinala que a significação do indivíduo alienado neste contexto se torna, acima de tudo, um assunto de ordem econômica, social e psicológica, e o *pensamento crítico* assim como a filosofia se tornam um entretenimento estético para aquele indivíduo alienado.

De mais a mais, não havendo continuidade deste tipo de *pensamento*, que neste caso deveria refrear esse movimento de entretenimento das consciências, onde “a esperança de melhorar fundamentalmente a existência humana perderá a sua razão de ser” (HORKHEIMER, 1980, p. 148), sofreremos desastrosas consequências como sujeitos atentos e sequiosos por uma *formação* omnilateral emancipatória. A desconfiança (da análise crítica) como procedimento intelectual de suspeição constante e de abdicação do senso comum, aponta Horkheimer, cumpre a função de salvaguardar o indivíduo da “hostilidade que reina hoje em dia na opinião pública” (Horkheimer, 1980, p. 147) a qualquer custo, quando não comprometida com a emancipação, insistindo em apresentar proposições parciais e isoladas da realidade efetiva concretamente.

Esse é seu grande objetivo: contrapor-se a esse estado de coisas, assentado em alguma medida na *teoria tradicional* ao qual o pensador alemão denominou para o confronto direto àquela de *teoria crítica*, objetivando-se assim para esta tese que o “comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade” (Horkheimer, 1980, p. 145), como sendo etapa histórica para a consecução de um novo homem e de uma nova sociedade, por consequência. Todavia, a *teoria crítica* em oposição à *teoria tradicional*, concebe os indivíduos historicamente localizados como subjugados às condições sociais “porque o econômico determina os homens”, compreendendo, por outro lado, sua emancipação como fração da liberação (desalienação) da humanidade, ou seja, trata-se de se operar uma mudança essencial (concreta) na totalidade social, “determinando o

conteúdo e a finalidade de suas próprias realizações” materialmente (Horkheimer, 1980, p.151-154).

A sociedade que se almeja, desvelada pela supressão da dominação de classe, atualizará a busca pela felicidade de emancipação enquanto essência do ser humano. Assim torna-se viável a transcendência na imanência para um plano de vida mais humano e socialmente justo. Esta posição evidencia a herança marxista em seus liames. A *teoria crítica* neste sentido resguarda uma concepção implícita de essência humana, nutrindo, portanto, um programa educacional de autoedificação inserto em domínios que podem ser denominados de utopismo associado às especificidades filosóficas e sociológicas da Escola de Frankfurt.

O conceito de *formação (bildung)* em contraposição à *semiformação (halbbildung)*, para os pensadores frankfurtianos, é respectivamente, aquele que nos leva da confiança nas possibilidades históricas do espírito revolucionário voltadas para a compreensão da totalidade social à atuação pessimista e parcial voltada para o encerramento (alheamento) do sujeito em si mesmo. Em outras palavras: quando se passa a prescindir de sua concretude histórica, se permite ir para a interioridade assujeitada, ensaiando, portanto, nesta situação, uma suspeita reveladora de alienação sobre a essência do ser histórico crítico, que deve emancipar-se sob a lógica sociometabólica do capital em curso; emancipar-se implica inescapavelmente à existência da concretude histórica atual e passada.

Assim, deixa-se de lado a busca avançada pela revolução e enfatiza-se a educação dentro dos moldes hegemônicos do capital. Dito de outra maneira: os frankfurtianos nos desafiam a interpor uma disputa de não “subordinação da consciência” (Horkheimer, 1980, p. 156) contra os fatos contraditória e socialmente dominantes na forma de uma contra-educação, por assim dizer, enquanto desdobramento filosófico possível da *formação (bildung)* crítica, mesmo admitindo sua polissemia conceitual, que já demonstramos ter suas distintas marcas na história.

De mais a mais, a *teoria crítica* revelou-se um projeto político-pedagógico-teórico concreto, que se assenta exclusivamente nas fímbrias das determinações materiais e ineludíveis da história. Os frankfurtianos depreenderam a partir da investigação da *indústria cultural* um engendramento analítico substantivo do século XX, entendendo-o como um momento histórico a partir do qual os conflitos ideológicos eram inevitáveis. Viu-se, por extensão, o desenvolvimento das forças produtivas, tendo nelas, por exemplo, o estopim para a irrupção de duas grandes Guerras, que

realizaram, contraditoriamente os ideais do Esclarecimento, visto que este contribuiu, no interior da *formação (bildung)*, para a penetração das particularidades nefastas que atentaram contra a educação crítica, que serviria de obstrução inconveniente à racionalidade instrumental que ganhou contraditoriamente um “primado registrado” (Dardot & Laval, 2016). Entretanto, tende-se a “estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas própria conduta dos governados” (Dardot & Laval, 2016, p. 17), implicando tais condições sobre as condições existenciais, intelectuais e políticas dos sujeitos históricos imersos nas determinações instituídas pela lógica sociometabólica do capital em várias dimensões e níveis da vida social.

Essa explanação sobre o desenvolvimento histórico das forças produtivas no capitalismo e suas implicações⁹⁰ é um dos elementos primazes de análise da *teoria crítica* frankfurtiana posteriormente. Os frankfurtianos formularam a *teoria crítica* no íntimo de um cenário de reconstrução histórica pautado pelo pessimismo pós-guerra, por um lado, e do pessimismo filosófico, por outro lado. Tais posições epistemológicas se valeram da dialética. Contudo, tais posições possibilitaram formulações que deram sinais incontestes para concepções de “atomização do social em flexíveis redes de jogos de linguagem” (Lyotard, 2013, p. 31). Ou seja, para a condição pós-moderna, o pessimismo filosófico e existencial potencializou a relativização das relações sociais.

Horkheimer nos apresenta, a partir de aspectos históricos, sobretudo, na segunda metade do século XX, pistas sociológicas sobre a existência dos sujeitos históricos em processo de *formação crítica* e apreensão da realidade – o que figuram os mais reservados impulsos e necessidades que na modernidade erigem a esfera privada – que apontam para ajustamentos às regras de racionalização que denega a leitura emparelhada à totalidade do objeto posto na realidade concreta. Envoltos pela racionalização que denega a totalidade na análise dos objetos de apreensão teórica e vendo-se esfacelada perdendo a referência da condição humana pela “racionalidade instrumental” (Dardot & Laval, 2016), torna-se *hic et nunc* uma racionalidade irracional, destruidora do elã social⁹¹, onde o ser humano não mais pode esgueirar-se dos

⁹⁰ Entretanto, as condições e os pressupostos do projeto de *formação (bildung)* pareciam se desvanecer. Denota-se com isso, ênfase na possibilidade de desconstrução do indivíduo como sujeito emancipado; isso e os dissabores evidentes na contemporaneidade (sofrimentos físico e psíquico de toda sorte ocasionados pelo trabalho no capitalismo) obnubilam o potencial emancipatório das classes trabalhadoras ávidas pela liberdade.

⁹¹ Este ponto de vista acerca do indivíduo não pode ser elaborado abstratamente, mas em perspectiva material, com propósito de reconstrução histórica, com condição de escrever uma nova sociabilidade, onde não se ignore essa materialidade. Com efeito, assenta-se uma crítica filosófica na qual os

imperativos e manipulações sutis do sistema⁹² cujos sujeitos históricos nele circundados não podem, contudo, abrir mão do instante histórico no qual inescapavelmente encontram-se (Horkheimer, 1980, p. 152), pois ao fazê-lo fragilizam-se diante do algoz.

Em sua *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer argumentam manifestamente que a racionalização da natureza havia alcançado analiticamente a revolta da natureza. A elaboração teórica do *telos* da vida como sinal de autopreservação e autodesenvolvimento é colocada em franca simetria com a concepção de *formação (bildung)* entendida como autocontemplação da vida, logo da vida material indissociável da natureza. Fundamentados nesse argumento, entretanto, o autodesenvolvimento e a inevitável coexistência histórica da *teoria tradicional* na *formação (bildung)*, não deixam de existir, pois “o futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional”⁹³ (Horkheimer, 1980, p. 154), ou seja, não obstante limitações de qualquer natureza, deve-se partir do que está concretamente posto.

Ao ocorrer tal preservação, proclama-se o princípio do “espírito social” (Horkheimer, 1980, p. 154), que não admoesta a separação do humano, com sua cultura material, dos objetivos e compromissos transcendentais desta mesma materialidade. Não haveria, neste caso, oposição entre indivíduo e sociedade. Assim, a opressão passa a não ser necessariamente internalizada pelos indivíduos pensantes e partícipes de um dado contexto. Os frankfurtianos, a partir dessas colocações, chegam, à guisa de conclusão, entremeados pela inexorável história da humanidade, a considerar a subalternidade dos homens à natureza e a submissão da natureza ao *eu* posto social e dialeticamente. Há, portanto, com este exemplo, por mais prosaico que pareça ser, uma centelha do conceito de Esclarecimento do sujeito histórico, que possibilita no histórico da *formação (bildung)* apreender o que veio antes material e historicamente, para assim operar transformações.

Nesse processamento em que se investiga as particularidades relacionais do *eu* e da natureza e do *eu* social e o do natural, que são imperativamente categorias

fundamentos radicais de transformação da sociedade capitalista estão em Marx e em seus intérpretes, no nosso caso, a *teoria crítica*.

⁹² Ao problematizarmos a concepção de revolução inexoravelmente não poderemos cindi-la de sendas atinentes a uma educação crítica e igualmente revolucionária.

⁹³ Incansavelmente a *teoria tradicional* visa conformar o pensamento, de modo que não lhe abandone como valor moral e educacional em processos de formação mesmo distintos em relação à educação crítica.

áridas quando não se é iniciado em seus prolegômenos, é percebida, contudo, uma distância do humano em relação à natureza, mas não apenas da natureza em si: afirma-se, incontestemente, na modernidade, a distância de sua própria essência. Ou seja, a natureza permanecerá como “uma sinopse de fatos ainda não dominados” (Horkheimer, 1980, p. 132).

Um dos recursos sistemáticos da lógica sociometabólica do capital de tudo reificar (nesse caso, o divórcio do homem da natureza) dentro do ordenamento imperativo de controle e distinção acerca da produtividade e das competências e habilidades recheadas de (pseudo)eficiência, visa encerrar o alcance inequivocamente potencial dos seres humanos (sujeitos históricos) para as necessárias mudanças sociais. Assim, o estranhamento do factual (crítica à alienação, por exemplo), que usurpa a materialidade e subjetividade dos indivíduos, torna-se comum, usual, deixando de haver cabimento para a transcendência ou para a *crítica da crítica*, que luta por transcender o assujeitamento e a objetificação dos sujeitos históricos, às vezes, postos numa silenciosa coisidade.

2.2 A legitimidade do conceito de *formação (bildung)* na educação contemporânea.

As considerações acima tratadas visam apresentar, contudo, situações que buscam levar ao declínio a incumbência histórico-epistemológica da *teoria crítica*, que aqui, contudo, defendemos como possibilidade teórica de compreensão dos reveses científico-filosóficos quando se problematiza *formação* e a sociedade capitalista na qual a *formação* está posta. A *teoria crítica*, se erigiu historicamente como aquela teoria de base marxista cujo combate epistemológico se estrutura no frontal repúdio à “simples descrição da autoconsciência burguesa”, não sendo aquela “suficiente para mostrar a verdade sobre sua classe” (Horkheimer, 1980, p. 135). Ademais, na realização do conceito de *formação (bildung)* na contemporaneidade pode ter facultado o nascimento de extratos relacionados ao pragmatismo e pessimismo unidimensionais legitimados pelas posições pós-modernas.

Os intelectuais da Escola de Frankfurt, todavia, resistiram ao enfraquecimento incisivo da *formação* crítica do espírito especialmente pela força incontrolável da *indústria cultural* que idolatra a espetacularização da vida. Evitaram abandonar a luta caracterizada pelo engajamento da crítica da ideologia burguesa em

forma de explicação da “racionalidade social do capitalismo administrado” (Nobre, 2004, p. 55), cujo princípio encontra-se no pensamento crítico, que toma como base a consciência do sujeito mediado por sua vinculação com o todo social e natural.

Contudo, os frankfurtianos detectaram o próprio *pensamento crítico* abalado pelas forças inimigas distantes das bandeiras de feição emancipatória concernentes ao Esclarecimento. O ato precípua que tange questões relacionadas à *formação* dos sujeitos históricos não é tão somente o desenvolvimento histórico-material das forças produtivas forjadas pelas próprias classes trabalhadoras, mas a sorrateira cooptação da subjetividade das classes trabalhadoras pelas forças sociais atinentes à lógica das classes dominantes que submetem-nas ao improvidente posicionamento de reificação das relações humanas. Isto se configura como um verdadeiro desafio histórico.

Com efeito, o degrado do *pensamento crítico* que virou “divertimento intelectual desorientado” (Horkheimer, 1980, p. 131) e o alheamento do categórico ditame em *tornar-se sujeito* para sobrepujar o processo de reificação como normatização converteram-se na principal dificuldade ao propósito frankfurtiano que é: a transformação histórica que implica na supressão da dominação de classe.

O que autorizou aos frankfurtianos valerem-se do imperativo da *essencialidade* em relação ao conceito de *formação (bildung)*? A quimera antinômica deles⁹⁴ decorre do desprendimento inescapável dos fatos dados e das possibilidades reais de transformação da realidade. Porém, a negatividade filosófica, como crítica, em relação àquilo que poderíamos chamar de utopismo abstrato, permitiu aos teóricos frankfurtianos lutarem afirmando a concretude, ao mesmo tempo exilando-se dela, para que a partir deste movimento lutassem para combater a diáspora do pensamento crítico. O futuro da humanidade depende também da força deste tipo de pensamento, embora encontre acolhimento também nas cercanias acadêmicas pautadas nos discursos pós-modernos.

Demandou-se com isso, no entanto, que o ideal de *formação (bildung)* se convertesse em elemento indispensável e coexistente à “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011) embora, com isso, se beirassem os liames de semelhança religiosa, por assim dizer, pautados pelos e para os discursos pós-modernos que estariam, contudo, em função da condição de um discurso legitimado pelo desempenho, e este

⁹⁴ Consideramos que diferentemente de uma *essência abstrata*, por assim dizer, tem-se uma *essência concreto-histórica*, onde o sujeito histórico luta pela sua liberdade.

desempenho se confunde com a ação religiosa – lembremos da teologia da prosperidade). Isto é, passa-se a estar presente no curso das contradições históricas de superação da alienação, diante de uma face da *formação* ancorada em prédicas religiosas, que visam atacar sub-reptícia e precariamente as condições materiais de penúria, num país tão desigual como é o Brasil, por exemplo.

A *formação (bildung)* torna-se, assim, exclusivista, incorporada a uma expressão elitista, compartilhada por frações sociais que se erguem indiferentes às necessidades das classes trabalhadoras através de engrenagens estruturadas pela racionalidade dominante que tende a inviabilizar a possibilidade de emancipação dos sujeitos históricos. Todavia, de modo irremediavelmente analítico e crítico, Horkheimer, com seu estilo, formulou, por ter detectado na materialidade histórica contradições e fragilidades na formação crítica dos sujeitos históricos, um caminho gnosiológico, desde condições conceituais (social-concretas), que assinalava para uma *formação* crítica do espírito na sociedade atual, até àquela que, contudo, estaria atrelada a um “valor de mercado” (Horkheimer, 1980, p. 119) específico.

Aqui se verifica o valor de mercado da formação como ímpeto adverso à possibilidade de construção de uma outra existência social, de uma outra forma de sociabilidade, de uma outra estrutura de formação. Ato contínuo, ser utópico faz-se mister para a missão de defender a *teoria crítica* como arcabouço de preservação dos resolutos desígnios da *formação (bildung)* crítica. Decerto, a confiança que caracterizava variantes anteriores à *formação (bildung)* atual voltada para a “economização dos processos educativos” (Flickinger, 2019, p. 161) para a *formação* crítica e emancipada fora abandonada, sobretudo, à luz da suposta autenticidade que rejeita valores remanescentes da modernidade, que rejeita meta-análises.

O sofrimento, a alienação e o alheamento dos indivíduos, ora premeditados pelas esferas da lógica sociometabólica do capital, e conceituados como *dores* de natureza passiva, por assim dizer, e instâncias reconhecidas no mundo contemporâneo e efetivadas pelo processo de formação recebida e consentâneo à possibilidade de uma não vinculação à emancipação. Ela pretende se debruçar e avaliar, portanto, os caminhos históricos de abertura ao significado da crítica que auxilia a transformação da realidade material e a compreensão acerca dos períodos históricos de reprodução existencial da vida como patrimônio à necessária autopreservação da vida.

Para o projeto de *formação (bildung)* crítica e emancipatória ganhar sustentação e notoriedade nos liames da educação contemporânea, observamos como expediente central, outrossim, a conservação do empenho pela autoconstrução alicerçada na dialética, bem como na compreensão crítica das contradições, que quando empregada, interessa-se pela possibilidade do sofrimento (distinto da dor em seu sentido pleno), que se transforma em força intelectual, por assim dizer. Assim, dá-se ao sofrimento *status* de expediente filosófico-pedagógico, uma vez compreendido pelo mesmo processo de *formação* crítica emancipatória, necessário para o estabelecimento da dignidade como pressuposto da *formação* omnilateral do sujeito que se viu, contudo, às voltas com as contradições materiais e atuais do mundo do trabalho, que impetram vicissitudes na vida contemporânea.

Para conferir lastro teórico a esta possibilidade de reflexão, Rancière (2020, p. 94) aponta que o “pensamento se torna palavra; depois, esta palavra, ou vocábulo, volta a ser pensamento; uma ideia se faz matéria e essa matéria se faz ideia”, e isto, dar-se dialeticamente, por ser este encadeamento filosófico uma expressão do processo histórico concreto. A Escola de Frankfurt neste aspecto, veicula uma apreciação crítica sobre as capilaridades funcionais do mundo moderno, seja pela psique, seja pela submissão ao consumismo via *indústria cultural* ou pela formação espiritual questionável: dialeticamente, trata-se de uma arquitetura de caráter instrumentalmente racionalista subsumido à lógica do “capitalismo administrado” (Nobre, 2004, p. 55), sobretudo depois das Revoluções Francesa e Industrial.

Por extensão, como admissível desdobramento da lógica sociometabólica do capital a partir da argumentação de Mészáros (2011), se tem uma intensa hostilidade e ausência de sentido em relação às questões que foram tomadas de assalto através do processo de assujeitamento dos indivíduos, onde tornam-se expedientes de manipulação, que coordenam e não permitem a existência de espaço para o sofrimento com dignidade⁹⁵, de base filosófico-pedagógica para a construção da *formação* omnilateral dos sujeitos históricos.

O Esclarecimento, desde nossas constatações teórico-bibliográficas, compromete-se com o exercício crítico e a concretização do projeto emancipatório ancorado na *teoria crítica* e destinada à *formação (bildung)* dos sujeitos históricos. O engajamento desse projeto através do conceito de transcendência na materialidade

⁹⁵ Pensemos em comportamentos de influenciadores digitais, por exemplo, que abundam na internet, cuja gramática é a do não sofrimento, onde este perde seu caráter existencial-pedagógico.

histórica, pressupõe o estabelecimento socialmente referenciado da razão objetiva, desdobrada pelo *pensamento crítico* como “princípio fundamental da *teoria crítica*” (Nobre, 2004, p. 33).

De acordo com Eagleton (1998), crítico ácido do pós-modernismo e da pós-modernidade, o pressuposto da confiança que há na possibilidade do alheamento temporário do espírito, como elemento de decidida dignidade na edificação futura do *eu crítico* inserido na luta pela emancipação e pelo esclarecimento crítico, suplanta a tirania da violência que enfileira argumentos e ações de entrega gratuita ao sofrimento. Dito de outro modo, por intermediação da *formação (bildung)* ancorada na *teoria crítica*, o Esclarecimento pressupõe a possibilidade de superação do dogmatismo e do relativismo com seus jogos de linguagem (Lyotard, 2013, p. 16), onde se afastar do objeto em análise faz-se mister.

O projeto da *formação (bildung)* nos moldes da *teoria crítica* é tomado pela possibilidade de transformação do alheamento do espírito em emancipação, *a posteriori*. Condiciona-se, com isso, a justificativa fundamental de transcendência do alheamento, que se põe à padronização estéril da *formação*, porém, há a recusa crítica à racionalidade instrumental predominante e a seus juramentos que pretendem nos engolir enquanto pertencentes às classes trabalhadoras, respaldado em uma contundente e taxativa ausência de sentido: para as elites as classes trabalhadoras são ignóbeis.

Tal condição analítica da *formação* se justifica em razão do apelo existencial ao *outro*, tendendo a servir de parâmetro para fundamentações críticas, que visam suplantar referenciais alienantes da concretude de nossas vidas na pós-modernidade e de destituição deste *outro*; os imperativos sociais e educacionais dirigidos a nós por esse *outro* e por nossa intrínseca convicção antropológica à alteridade sustentam esta relação. Esta passagem acima possibilita termos em vista a relação necessária com o *outro*. Expresso em outros termos, Horkheimer – em conformidade com Adorno, por exemplo – recusou-se a abandonar o conceito de utopia, ou seja, abandonar o *outro* neste processo. O pensador alemão atentou-se em sua *Dialética do Esclarecimento* à necessidade de apreender sobre as ressonâncias da existência relacional entre justiça e liberdade e prazer e saber comprometido.

Com isso, faz-se cumprir, na dianteira da avaliação “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011) da *formação* e da afirmação da vida, a consecução de seguir a trilha de transcendência dos homens e mulheres historicamente localizados, alcançando o

esclarecimento em si, visto que para isso, uma vez advogando a tese do *pensamento crítico*, o caráter daqueles sujeitos históricos não pode cindir-se do todo social, e caso isso ocorra, passa-se a exibir uma “contradição consciente” (Nobre, 2004, p. 61).

Disto decorre a compreensão de que as contingências históricas podem até ocultar o objeto, mas não inviabilizam absolutamente ilações, bem como não impedem, iniciativas diligentes e coletivas sérias que venham a realizar a experiência filosófica crítica como uma atividade investigativa da razão cujos esforços de realização para a consecução da *formação (bildung)* acerca da enérgica dinâmica dialética se tornam relevantes. Contudo, pelo vigor da lógica sociometabólica do capital, não haveria, em princípio, mais espaço, tampouco condições de análises que se interpõem a partir de “forças educativa e política no processo de transformação, de purificação da alma, tendo em vista a moral do aperfeiçoamento humano” (Casagrande & Rosseto, 2019, p. 97), que visassem a implicação da problematização da *episteme*, do bem e da verdade em ciência e filosofia.

Segundo o filósofo frankfurtiano, a sociedade ocidental transformou-se a partir do iluminismo e de seu programa em uma “terra resplandecente sob o signo do infortúnio triunfal” que por extensão incrementa a “tendência a dar-se por satisfeito com conhecimentos parciais”⁹⁶, cujos acontecimentos, conceitos, instituições, pessoas, etc., se “reificam, tornando-se coisas” (Horkheimer, 1980, p. 89-121).

Ato contínuo, passa a haver, então, a partir deste entendimento, o valor de mercado na sociedade capitalista para a *formação* reificada. Em tal domínio (mundo do trabalho) totalmente administrado, a lógica sistêmica racionalizada engendra incontáveis dimensões da vida humana onde grassa a alienação, e não mais, parece-nos, existir uma brecha de qualquer sorte para experiências humanas autênticas e distintas das postas histórica e hegemonicamente pela racionalidade capitalista. Sob tais conjunções, faz-se mister irromper um vigoroso e inédito ser humano constituído e apresentado sob o estratagema crítico de natureza indissociável da totalidade social como energia conceitual formadora, crítica e propulsora da “capacidade de pensar” (Horkheimer, 1980, p. 128) para além da racionalidade instrumental, independentemente de sua aplicação, mesmo quando propensa pela lógica do capital a qual coexiste, mas a qual deve ferir fatalmente, por outro lado.

⁹⁶ Vide *teoria tradicional*.

Desta forma, à medida que é sorvido e regurgitado, e em seguida passado a subsistir como um novo ser humano, forjam-se elementos opostos e inconciliáveis ao invariavelmente classificado como alienado, portanto distante daquele potencialmente emancipador. Ao tratar-se de características atreladas à existência socialmente humana, a ausência de qualquer desejo ou ímpeto de contundente ordem de autoconstrução e de autonomia ou, de crítica, inviabilizam a transformação da realidade, deslegitimando-a, portanto, a efetividade do *pensamento crítico*, que fica subsumido ao processo concreto da história com o qual os homens não “renovam com seu próprio trabalho a realidade que os escraviza em medida crescente e os ameaça com todo tipo de miséria” (Horkheimer, 1980, p. 134), isto se coloca como obstáculo.

A condição da qual goza a coisificação das relações sociais, em sentido lato, no mundo contemporâneo, faz-se ausente o espírito crítico e altivo, que desempenha centralidade na compreensão da categoria totalidade (que como já apontamos, serve de farol para análises substantivas da realidade capitalista) ou mesmo, vê-se a redução da busca contumaz pela superação do status aparente da coisa em si enquanto fenômeno que pede em ciência e/ou filosofia seu desvelamento.

O movimento incansável operado pelos “financistas” e “semiólogos” (Eagleton, 1998, p. 36-37) da pós-modernidade, que eclipsam o *pensamento crítico* e defendem o relativismo histórico com sua sanha de cerceamento e falta de sentido para a vida dos sujeitos históricos, implica em conformismo, conferindo, *pari passu*, contraditoriamente, em razão desse mesmo conformismo, altos progressos tecnológicos que asseguram uma evidente distinção entre o novo ser humano, que está por vir - está em fase de arquitetura, por assim dizer, pela *práxis* própria à lógica sociometabólica do capital e à sua racionalidade neoliberal como desdobramento – e aquele homem (avoengo e antiquado) voltado para submeter a natureza às ações de não solidariedade e não cooperação, (re)arranjando-se no mundo dos objetos e das coisas.

Afastar-se da projeção dialeticamente arquitetada pela *teoria crítica* entre o real e o ideal do sujeito histórico autocultivado, mesmo que esteja envolto por um processo de formação que transcorre ora apressadamente, ora vagorosamente (Hoyer, 2019, p. 145), insere largamente no projeto da *formação (bildung)*, revela manifestamente uma negligência humana, onde a vida alienante pode ser uma imprudente condição de não transcendência da coisificação.

Esta questão estaria diretamente relacionada à falta de sentido e de uma vida meramente posta numa atividade pouco modificadora do conformismo no qual encontra-se. No entanto, para os frankfurtianos, não há essencialmente o abandono do fulcro utópico que corre em paralelo ao entendimento crítico das contradições reais da vida material. Com efeito, torna-se, assim, vital para qualquer disputa epistemológica entendida criticamente, buscar um condicionamento lídimo para tipos de progressos através de movimentos socialmente radicais que visam a transcendência dos fatos que nos agrilhoam às armadilhas do poder, que interceptam qualquer “atitude de oposição” (Eagleton, 1998, p. 36).

De mais a mais, no campo religioso observa-se notadamente a força do idealismo, cuja transcendência orienta-se a partir das ordens de Deus, do absoluto e da sua condição de substância difusora, que não abandona o sofrimento, que, à luz das ciências sociais, dá-se indignamente quanto à existência dos sujeitos históricos não participes da *práxis* emancipadora. Horkheimer assevera que, em *teoria crítica*, o absoluto deve ser permutado pela esperança no *outro*, imerso na realidade, onde se verifica a transformação histórica como condição real para a articulação dos homens como produtores de todas as formas históricas de vida. (Horkheimer, 1980, p. 155).

Esse componente histórico epistemológico é aqui um lampejo à esperança, sendo um aspecto significativo para a fixação do exame crítico da realidade e para qualquer debate intelectual em forma de luta teórico-política pelas possibilidades de reflexão e transformação das condições materiais e espirituais dos sujeitos históricos, que suscitem despertar a compreensão crítica para os fatos historicamente dados. A esperança, neste caso, embora reconheçamos a dificuldade histórica de conservá-la a qualquer custo e instante, é imprescindível para evitar o abandono do projeto da *formação (bildung)* e dos ideais do *pensamento crítico* intimamente concernentes à *teoria crítica*. Contudo, para a *teoria crítica*, o pessimismo se torna um elemento constituinte do horizonte filosófico que mira a utopia, que se desvencilha, *grosso modo*, em última instância, da crença ingênua, visto que não estaria na felicidade infantil, mas na dignidade humana, ao contrário do otimismo vazio, o *telos* de nossa existência, pois a *necessidade*⁹⁷ na *teoria crítica* é, ela mesma, crítica, pois pressupõe a representação da liberdade (Horkheimer, 1980, p. 146).

⁹⁷ Em geral, trata-se de dependência do ser vivo em relação a outras coisas ou seres, no que diz respeito à vida ou a quaisquer interesses. Nesse sentido, fala-se em necessidades materiais, necessidades físicas, necessidades espirituais, necessidades de liberdade, necessidades de afeto, etc. Abbagnano, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 707-708.

Com isso, o frankfurtiano Horkheimer coloca a utopia em um novo extrato de desenvolvimento e curso histórico-filosófico, por assim dizer. Desde o reconhecimento da potência da utopia, a solidariedade autêntica constitui-se reconhecidamente como inexorável e universal em contraposição ao não alheamento de si mesmo e do outro. Com isso, tal condição alerta-nos, entretanto, acerca da falta de sentido e de capacidade provocadora em relação a força e controle contingenciais que predominam e concebem realidades usurpadoras, por um lado, mas por outro, podem produzir postulados, valores, identidades, individualidades, afetos, impulsos e sujeitos comprometidos com as necessárias mudanças sociais.

A apuração e reconhecimento do alheamento de si, no processo de *semiformação*, que carrega sofrimento, em alguma medida, em sua esteira existencial, universalmente se torna comum, contudo, para a consecução da solidariedade⁹⁸, que requer a tomada da capacidade criteriosa e responsável de discernimento do valor da dinâmica crítica, capaz de atingir e combater com mais dignidade e eficiência o sofrimento.

Consequentemente, ele não busca refutar o entusiasmo e o regozijo em relação à execução da *formação* espiritual dos indivíduos, pois ambos transitam lado a lado para a exitosa, presume-se, superação da *semiformação*. Vale a pena recapitular, que a *formação* crítica, além de precisar se lançar corajosamente nos debates para seu próprio entendimento e elevação precisa se fortalecer de todas as formas possíveis diante do recrudescimento da *semiformação* no mundo atual. Como tal, constitui-se como elemento indispensável para a construção e manutenção de canais de diálogo transdisciplinar, que se traduzem em alargamento beneficente da *formação* crítica propriamente. No âmbito da relativização da *formação*, a pós-modernidade guarda a prescrição da compreensão em crenças alternativas à totalidade como pressuposto de análise voltada para os sujeitos históricos se formarem integralmente, que implicam em um entendimento substancialmente antifundamentalista e antipositivista, que não se dirige nem para a categoria totalidade, como anunciamos, tampouco para a categoria emancipação.

Para os teóricos críticos, a verdade, a justiça, a beleza, o amor, a reflexão, a transcendência e a autoconstrução pautada na dialética permanecem em posições

⁹⁸ A solidariedade como valor no processo de *formação* funciona como anódino para a *semiformação*. Podemos considerar neste caso, o egoísmo como antônimo de solidariedade, logo aquele refletindo o modelo da competição tão comum na *semiformação*.

de destaque, não obstante a tenacidade de resistir às configurações pós-modernas como “alternativa” educacional, política ou filosófica (Eagleton, 1998), que relativizam e empobrecem a *formação*. Em caráter de ilustração, a tradição filosófico-pedagógica orientada para a *formação (bildung)*, subsumida aos ideais do Iluminismo, permanece central nos meandros da *teoria crítica*, e enfatiza a necessária presença da negatividade⁹⁹. Vejamos um simples caso: a justiça, *grosso modo*, como ordem moral das relações humanas, na forma de conduta de quem deve se ajustar a essa ordem, por exemplo, permanece gozando de posição fundante e de relevo sob a forma de disputa e resistência à injustiça como ordem contrária àquela, ou seja, sua positividade, e para a afirmação da totalidade precisamos tangenciar as duas.

Historicamente, de acordo com o frankfurtiano Horkheimer (1985), sobrevive, com muito esforço, em territórios da sociedade contemporânea, a glória hegemônica historicamente localizada da racionalidade instrumental e da lógica sociometabólica do capital, que demonstram notadamente, contudo, parcialidade. Embora, tal parcialidade analítica seja constatada em processos de formação, e sabendo que ela em si é deficitária, há esforços hercúleos para que ela se consolide como a forma hegemônica de apreensão de conhecimento.

Não obstante, felizmente, ainda não aniquilaram inteiramente os predicados e as capacidades emancipatórias propostas pela *teoria crítica* em geral e pela *formação (bildung)* em especial. Porque neste caso, a *formação crítica* visa à contribuição para com a desalienação e ter durante seu natural processo de apreensão dos objetos pesquisados a negatividade deles como forma reveladora da totalidade que eles notadamente trazem, mas não colocá-la como tese absoluta, é primordial teórico-metodologicamente. Deve-se mantê-la como antítese para depois conservá-la como síntese. Ou seja, com isso, refina-se o resultado dos objetos científico e filosoficamente apreendidos, quando postos em constante análise. O complexo processo de *formação* integral do homem na contemporaneidade, inserido inescapavelmente nos liames da educação superior brasileira, por exemplo, com suas questões de toda sorte ligadas à universidade, ainda tem, contudo, potenciais críticos e por que não emancipatórios, que aludem à outorga de uma luta concreta à revelia

⁹⁹ Dizer que a negatividade desempenha um papel crucial em processos dialéticos de análise, parece-nos uma evidência em Adorno, visto que a negatividade estaria intrinsecamente ligada à totalidade enquanto conceito norteador para a tradição marxista em suas variações teóricas, e isso tende a implicar uma relação direta com o sistema capitalista onde repousa a materialidade dos processos educacionais e de *formação*. Assim, Adorno identifica nessa conexão inseparável um ponto forte para a imputação de análises que se ligam à necessária afirmação do todo.

da lógica sociometabólica do capital, mesmo sendo bastante árduo o trabalho de transformação da realidade ao longo do curso da história com suas contradições?

A *formação (bildung)* está inequivocamente atravessada e de modo explícito pelos problemas de natureza social, econômica, filosófica, tecnológica e política. Quando se ignora a ideia de totalidade e/ou de negatividade permite-se empobrecer o processo de formação amplo. Dito isto, o desmembramento da formação intelectual da política e da economia, bem como o desmembramento daquela do desenvolvimento da ciência, deve-se ao fato de se compreender por um lado, que a transformação das riquezas humanas, a educação, especialmente, em mercadoria, se apresenta, sem embaraços, como uma plaga do alheamento para a atuação da razão instrumental, que faz da educação e da vida acadêmica capatazes da irritante burocracia e da nefasta alienação.

Ademais, a ciência e seus edifícios históricos viram inescapavelmente mercadoria voltada para a reproduzibilidade do capital, cuja utilização se torna cada vez maior, aumentando a produção do mais valor, implicando o

[...] controle cada vez mais estrito do processo do fazer científico e de trabalho do pesquisador, sob regimes de tempo e produtividade cada vez mais curtos e rígidos, [impondo-se] como determinantes dessa verdadeira metamorfose de intelectuais críticos em profissionais (alienados) da pesquisa ou intelectuais institucionais. No campo de produção intelectual [como se detecta] os afazeres desses homens parecem distanciar-se cada vez mais dos supostos idílicos tempos em que, para fazer ciência, era preciso dispor de tempo; tempos em que o ócio era reconhecido como umbilicalmente imbricado à criação (Bianchetti, 2015, p. xi).

Para Horkheimer (1980), na contemporaneidade, mesmo diante de evidências históricas e sociológicas que atentam-se para a escassez de sinais associados a utopias, ainda é plenamente concebível, se submeter a partir de variáveis processos de formação acadêmica¹⁰⁰ a uma educação criticamente densa facultada pelas sendas da *teoria crítica* para, outrossim, na elaboração crítica de experiências, permitir não desarticular a educação emancipatória, que nega o produtivismo e o sacolejar dos ombros dentro da academia e da escola. Esta é, em

¹⁰⁰ Humberto Eco em seu livro **Como se faz uma tese** (2016) explicita algumas questões associadas à escrita de uma tese podendo esta ser “científica” ou “política” (embora uma tese não possa admitir neutralidade em seu processo de construção), ou “monográfica” ou “panorâmica”. Além dessas questões há outras bastante relevantes no que tange ao processo de escrita de uma tese, onde irrevogavelmente este processo se confunde com o processo de formação intelectual/espiritual dos sujeitos históricos cognoscentes.

última instância, desdobramento daquela, onde a racionalidade instrumental volta-se para o mercado. É satisfatório que a universidade permaneça verdadeiramente dedicada à tarefa histórica de educar sujeitos recalcitrantes, persistentes, obstinados e verdadeiramente críticos, diante de um mundo acadêmico sem espírito crítico e submisso ao “capitalismo acadêmico” (Bianchetti, 2015, p. 83).

Nesse sentido, ainda de acordo com Horkheimer, a *formação (bildung)* deve expor-se ao quefazer crítico na realização de (re)introduzir o aprender crítico como missão histórica desalienante e não como instrumento ideológico de “penúria da vida coletiva” (Horkheimer, 1980, p. 134). De que maneira podem-se resguardar os ideais emancipatórios da *teoria crítica* e da *formação (bildung)*, como interface inexorável, assim propostos pelos frankfurtianos, ao passo que se erige persistentemente ao largo, a forma instrumental da racionalidade burguesa, que encapsula a alta tecnologia para alguns e engordando e hidratando a expansão capitalista para outros?

Contudo, ainda é admissível abraçar a estrutura teórico-argumentativa da *teoria crítica*, não obstante contradições histórico-sociais, que defende as determinações da *formação (bildung)* no mundo atual? Que preço educacional, histórico, filosófico, político e existencial se paga para continuar assumindo a árdua função como sujeitos históricos de defender a *formação (bildung)* crítica? De que modo se configura o hodierno campo de atuação da *práxis* que intenta buscar vislumbres de exequibilidade concreta embasados na *teoria crítica*, preservando a *formação (bildung)* crítica e não travando a luta utópica, mas possível em contraposição às atuais condições da educação pós-modernas? Acreditamos que é plenamente possível, por estarem dadas as condições históricas das forças produtivas.

2.3 *Formação (bildung)* à luz da *teoria crítica* como projeto de oposição à educação que se distancia da vida condição era pós-moderna.

Considerando, à primeira vista, nesta tese, a concepção de *formação (bildung)* enquanto determinação intelectual concreta forjada nos propósitos ensaísticos da *teoria crítica*, com suas proposições e abordagens epistemológicas, ambiciona-se o pensamento efetivamente crítico que se opõe ao projeto interposto pela pós-modernidade.

De mais a mais, a *formação (bildung)* compreendida à luz da *teoria crítica* é um procedimento intelectual que lança expedientes problematizadores acerca do desenvolvimento educacional/intelectual dos sujeitos históricos a partir de suas experiências, necessidades, volições, vicissitudes, contradições, crenças e o ordenamento pós-moderno, em contraposição, rejeita processos que implicam a observância do *pensamento crítico* tendente à contestação da servidão voluntária e das frações intelectuais silentes ao não ingênuo desmoronamento do conhecimento libertador.

A *formação (bildung)* pressupõe o melhoramento pessoal, político, técnico, psíquico, social etc. dos sujeitos históricos que se lhe submetem, ao passo que a criticidade pós-moderna envolta em brumas se opõe a qualquer preceito que dê crédito aos conceitos de totalidade, liberdade, luta de classe, revolução, emancipação, consciência de classe etc., à luz da tradição *teórico crítica* e marxista.

A pós-modernidade está sob o manto da tese que advoga tudo como “mercadoria informacional” (Lyotard, 2013. p. 5) - o que faz sentido na atual conjuntura, muito embora trazendo prejuízos à formação crítica -, concluindo que o saber científico é um discurso que se submete a um “jogo de linguagem”, que tenta pavonear-se ao exhibir as relações de poder, como possibilidades e execuções, sobre as quais descansam, por assim dizer, a prepotência, a injustiça e a repressão.

Entretanto, da *formação (bildung)* crítica, na acepção defendida aqui, depreendem-se a autonomia e a emancipação do sujeito histórico, por um lado, e por outro, não se admite a rejeição na crença em relação aos predicados emancipatórios, e não havendo rejeição por parte dos sujeitos históricos, infere-se decisivamente na construção de pressupostos revolucionários anticolonialistas e antielitistas, por exemplo. A edificação cognoscente em processos de *formação* vista em forma de conhecimento válido e concepções autênticas sobre educação, por exemplo, precisam ser fundamentalmente humanistas na designação de seu *telos*, enquanto a edificação pós-moderna assimila a ingenuidade, a opressão e o etnocentrismo, embora se tente negá-los.

A *formação (bildung)* crítica transporta a esperança para onde ela é reivindicada e precisa estar e comprometendo-se com formas dignas de vida, mesmo que o sofrimento existencial venha bater à porta. Já para a condição pós-moderna, reconhecer binômios/binarismos, sem a utilização da dialética, é claudicante, pois ao ignorar a dialética neste processo de problematização de objetos teóricos, acreditando

tão somente em dor/prazer, metanarrativa/micronarrativas, por exemplo, e não guardar esperança, muito menos dignidade, felicidade, amor, não se transcende o assujeitamento do espírito.

Pode-se, portanto, prosseguir com essa observação e perguntar: o quanto o projeto de *formação (bildung)* filiado à *teoria crítica* se distancia das teorias e narrativas performáticas como produtos pós-modernos “críticos”? A *formação (bildung)* para a tradição frankfurtiana, por assim dizer, pressupõe, conhecimento histórico e de valores contrários aos “jogos de linguagem, que se colocam exclusivamente como jogo de ricos, onde estes têm mais chances de ter razão” (Lyotard, 2013. p. 81), bem como conhecimentos válidos e autênticos como detentores de criticidade, que conferem maior unificação dos sujeitos históricos em sua jornada para a emancipação, constituindo, assim, maior dignidade e elevação da *formação (bildung)*.

Assim, outros tipos de conhecimentos e campos valorativos do conhecimento coincidem com a pura especulação, que se isola, confundindo-se com jogos de linguagem, que excluem o *outro*, dando credibilidade ao enunciado da competência retórica em detrimento da materialidade assentada na história não dramatizada (Lyotard, 2013, p. 46). A articulação dessa querela, sem as devidas mediações críticas, com a materialidade histórica, deflagra um espectro reducionista, tornando-se, a respeito dos partidários da pós-modernidade, uma flagrante contradição teórico-epistemológica denunciada pela tradição crítica de inspiração marxista, em relação ao edifício entendido como “autoformação ou formação de si mesmo” (Casagrande & Rosseto, 2019, p. 101).

Em última instância, a *formação (bildung)*, como questão imprescindível para os sujeitos históricos, assinala para a emancipação num horizonte histórico possível. Quaisquer elaborações densas que se possam realizar do ponto de vista teórico (marxismo) sobre “teorias críticas” pós-modernas, quer-se pôr como possibilidade de reconstrução da *práxis* na educação contemporânea e a *teoria crítica* frankfurtiana, especialmente visa rechaçar investidas de simplificação da *formação (bildung)*, entendendo-a como desdobramento espiritual para projetos relacionados à emancipação humana.

A Escola de Frankfurt com sua *teoria crítica*, antepõe-se nas primeiras décadas do século XX, a manifesta expressão discursiva pós-moderna¹⁰¹, que ganharia fôlego tempos depois, com sua (a)crítica ao conceito de progresso, assim como sua crítica às metanarrativas e à (re)composição das forças que constituem o cenário social, político e intelectual de atuação dos sujeitos históricos que atentam-se criticamente à manipulação de sua subjetividade por parte dos discursos emanados pelas elites. Por conseguinte, a *teoria crítica* frankfurtiana também se antecipa às críticas pós-modernas contemporâneas que ocorrem ao Iluminismo, como base filosófica para o conhecimento moderno e ao imperialismo cultural da tradição ocidental, bem como considera objetivamente a formulação e consecução das dimensões coercitivas e angustiantes da *indústria cultural* enquanto desdobramento da lógica do capital, que se globaliza a todo instante, e funciona de forma circular entre o local, o regional e o global.

Com efeito, entretanto, a *teoria crítica* não abandona a tradição do Século das Luzes, que em seu interior combateu o *ancien régime* e nem se desinteressou pelo compromisso inescapável de realizar, à época, a *formação (bildung)* compatível para as suas históricas particularidades. A *teoria crítica* através de sua força utópica, que ora emana pessimismo diante das vicissitudes da vida contemporânea preserva, por um lado, o eixo fulcral imanente a si mesma, que corresponde à análise e problematização da realidade vivida cujas manifestações encontram-se no fundamento correlato ao compromisso de transcender à jurisprudência pós-moderna da autoevidência, do reducionismo, do aligeiramento analítico e da relativização, que notadamente estão destituídos de análises substantivas das determinações histórico-materiais.

Então, mediante variação conceitual de utopia, com sua face inescapável de negatividade em perspectiva dialética, a capacidade de transcender dos sujeitos

¹⁰¹ De acordo com Wilmar do Valle Barbosa, prefaciador do livro de Lyotard no Brasil, “a pós-modernidade como período histórico e condição de observação da cultura e da sociedade inicia-se, “por volta dos anos 50, da chamada “era pós-industrial”, [onde] assistimos a modificações substantivas nos estatutos da ciência e da universidade. O mais importante nesse processo de modificação, cuja origem encontra-se na “crise da ciência” (e da verdade) ocorrida nos últimos decênios do séc. XIX, não foi apenas a eventual substituição de uma “má” concepção da ciência (a empirista, por exemplo) por outra qualquer. O que de fato vem ocorrendo é uma modificação na natureza mesma da ciência (e da universidade) provocada pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber. A consequência mais imediata desse novo cenário foi tornar ineficaz o quadro teórico proporcionado pelo filósofo (leia-se: metafísico) moderno que, como sabemos, elegeu como sua questão a problemática do conhecimento, secundarizando as questões ontológicas em face às gnosiológicas.” (Lyotard, 2013, p. vii).

históricos, que reivindicam indubitavelmente *formação (bildung)*, se realiza pela reflexão profundamente crítica, cuja atuação igualmente crítica, coloca-se como alternativa intelectual, moral, filosófica, existencial e política, mais do que como pensar criticamente quando destituído ou em desconstrução, como assenhoram-se os admiradores da pós-modernidade.

Em filosofia da educação (Goergen, 2019), por exemplo, como em outras áreas das ciências humanas, a *formação (bildung)* torna-se uma postura, (desdobramento da *práxis*), de enfrentamento ativo e politizado quanto à sua vocação voltada para a necessária ampliação das capacidades espirituais que viabilizam diálogos a partir dos quais a dor do alheamento, uma vez detectado, se transforme em elã crítico e o prazer da liberdade emancipada se converta em dignidade, e a reflexão em emancipação. Por conseguinte, faz-se mister a partir do distanciamento crítico do objeto, melhorá-lo, problematizando-o enquanto artefato filosófico-sociológico, que desta forma tende a valorizar a regularidade das análises que se estabelecem aferindo substantividade frente a um *modus vivendi* reificado comum à lógica sociometabólica do capital.

O *pensamento crítico* como assevera Horkheimer (1985) é um compromisso histórico e epistemológico, e não apenas um potencial cognitivo dos sujeitos históricos. É *práxis* em sentido lato; é *posição-visão* existencial face às contradições do mundo, e, como domínio para tal asserção, afirma-se, na concretude da vida o afã à perenidade da autoconstrução, cuja edificação vê-se na busca por *formação* integral por parte dos sujeitos, mesmo que seja, em algum momento individualmente, mas que não se estagne aí, se encetando em arenas temporárias, limitadas e perigosas; o momento do *para si* faz-se imprescindível como resultado do em si.

Apesar das adversidades galopantes observadas no processo de *formação* dos indivíduos atualmente, a *formação (bildung)* crítica está suficientemente protegida ao lado do espírito crítico, pois são necessários no auxílio às mudanças reais de combate à expropriação de toda sorte dos sujeitos históricos. Eles estão localizados evidentemente na concretude histórica, em razão da materialidade e também das contradições ineludíveis da vida e da educação contemporâneas nas quais se encontram. O distanciamento, como já afirmamos acima, torna-se adequado como parte da problematização da emancipação, da felicidade, do amor, da educação, da economia, das emoções, da *formação*, etc., mas tais conceitos colocados em

coexistência dialógica e crítica consubstanciam sentido às tramas da vida concorrendo para se manter em seguida perto do objeto para assim falar sobre ele melhor. Embora seja difícil, tal postura deve sempre se fazer presente nas trilhas da investigação científico-filosófica.

Peremptoriamente, neste sentido, é relevante para a emancipação o fortalecimento dos coletivos histórica e socialmente oprimidos. Estes trazem à luz da *teoria crítica*, a centelha do antidogmatismo e do anti-etnocêntrismo cuja recusa crítica por parte destes coletivos a qualquer forma de retrocesso à vida de séquito passivo (rebanho) e de disciplinamento ideológico por meio do processo de assujeitamento na contemporaneidade, faz-se mister, e por isso, deve-se valorizar, por meio da mesma *teoria*, o não curvar-se à acriticidade, e com desmedido prazer combater a cegueira que tende a levar-nos às formas de alheamento do espírito.

Ulterior à ambição utópica, a concretude histórica na qual encontram-se imersos os sujeitos históricos mesmo em suas contradições, e a partir qual se encetam lutas referenciadas, necessárias e realizáveis a partir da *formação crítica*, o *pensamento crítico* apresenta-se imprescindível, pois com ele, elaboram-se conexões entre a *práxis* educacional e as lutas por justiça social e igualdade econômica, bem como direitos humanos de todos os tipos estendidos a todos numa sociedade democrática, cuja consecução se fundamenta teórica e irrevogavelmente em compreensões críticas e práticas libertadoras, com o objetivo de buscar transformações sociais.

Isso passa a culminar em um compósito de alternativas conceituais possíveis, através de práticas políticas que vislumbram ultrapassar a pedagogia opressora (Freire, 2014), de maneira a operar soluções educacionais não descoladas das determinações materiais. Todavia, não será este compósito um lenitivo eficiente e absoluto que forneça definitivas soluções, realizações ou contentamento de natureza política, filosófica ou existencial. Contudo, não se pode tolerar o recrudescimento do assujeitamento em contrapartida à morada dos domínios críticos, pois com ele, gera-se, nesse sentido, uma vida de discórdia e perecimento no processo de formação livre, como sugerido por Vázquez (2007), através da *práxis*. Faz-se depreender com isso, aquilo que se alcunhou por *educação* ou *pedagogia crítica* não-coercitiva (Freire, 2014), cuja formação (*bildung*) manter-se-á radicalmente distante do ser irrelevante nos dias que correm quando percebido o assujeitamento.

Estar inserida nas práticas opressivas mais refinadas e sutis da educação padronizadora, significa, contudo, funcionar como oposição uma contra-educação padronizadora, amparada, por exemplo, na *teoria crítica*, que hoje contrapõe-se ubiquamente ao ideal e ao imperativo da autoconstrução destituída das determinações materiais, bem como da estrutura que aparece como auto-evidente, ou seja, reducionista e aligeirada, no processo de *formação (bildung)*.

Com o *eclipse da razão*, como assevera Horkheimer (2015), quaisquer alternativas ideológicas, emancipatórias, conseqüentes, críticas e plausíveis concretamente, pressionadas pelos liames da arena pós-moderna se veem inviabilizadas, obnubiladas, e por consequência, comunicam a violência educacional (*semiformação*), que se mostra cada vez mais deletéria, por assim dizer, como no caso irrefreável da utilização do uso não-educativo da internet e da inteligência artificial, de onde erige-se um percurso intrínseco àquele atinente à educação fragmentada.

Com base nesta e noutras asseverações, a *teoria crítica* (re)formulada (atualizada) hodiernamente é de salutar relevância para rivalizar com as atuais formas de violência educacional através de tentativas convictas de resistência que são outrossim, eficientes fora da estrutura educacional formal, ou seja, a partir dos acessos comunicacionais amplos e complexos da *indústria cultural* que subjaz as formas de educação, sutilmente se insiste em manter os sujeitos históricos alheios a si mesmos. A educação crítica, sustentada e imbricada pelo projeto da *formação (bildung)* emancipada, hoje, pode contribuir significativamente para a edificação dos processos de formação intelectual que se destinam aos sujeitos históricos, devendo estes contar com a resistência à produção de processos desumanizadores que, em essência, são viciados no medo e na superfluidade, como panaceia para a franca razoabilidade do homem, que não deve permitir seu declínio (Horkheimer, 2015).

Como tal, expõe-se a um enfrentamento político-educacional presumido através do rigor, da sistematicidade ordenada e plenamente fundamentada, de consecução da posse para questões (indagações) criticamente reflexivas, que buscam potencialidades espirituais da humanidade, mas voltando-se para ela. Apesar disto, notadamente, ilações críticas subseqüentes não se harmonizam com considerações pós-modernas, pois nelas se vê o sujeito como proeminente feitor de manipulações e de violências, visto que com isso ele se afasta das determinações

concretas da vida real, cuja criação, contudo, o levaria inevitavelmente a tornar-se o que é em si.

Assimilada ontológica e criticamente, a educação inexistiria sem a presença concreta dos sujeitos históricos cognoscentes compreendidos pela mesma perspectiva crítica da *formação (bildung)*, a qual se submetem como agentes determinantes e determinados para a forma de educação emancipatória. Independentemente das potenciais aptidões socialmente construídas, em razão da inexorável força social da *formação*, embora, orquestrada pela lógica sociometabólica do capital, poder-se-ão, os sujeitos históricos, tornarem-se assujeitados aos aparatos da educação aligeirada, que alinham espíritos para o empobrecimento intelectual, padronizando-os, concebendo-os e cultivando-os para a paralisia educacional.

Assim, para garantir a realização do potencial desvelado, conhecido, e, posteriormente registrado pela literatura supra sublinhada até aqui (Goergen; Mühl & Marangon; Casagranda & Rosseto, 2019) acerca da *formação (bildung)*, direcionada aos sujeitos históricos, é significativo entrelaçar o entendimento da dimensão histórico-material existente à sua necessária problematização à luz da dialética. Dito isto, reputar mnemonicamente as dificuldades atravessadas ao longo do processo de desassujeitamento pressuposto no projeto da *formação (bildung)* crítica, pode se tornar fonte de afeição da alma para o enfrentamento que visa à transcendência e à autoconstrução do espírito emancipado. Decerto, é possível porque o ser humano (indivíduo) é manifestação do ser social, portanto, de sua integração com as infinitas possibilidades e aberturas operadas pela história humana, que desemboca no potencial de autotranscendência, isto é, de emancipação.

A carência de sentido objetificado pela lógica sociometabólica do capital e baseado em um mundo de verdades voláteis, com seus valores e horizontes construídos na pós-modernidade, constitui-se em ponto de partida possível para a construção da *formação (bildung)* crítica hoje, visto que com ela outros sentidos seriam dados aos sujeitos históricos para a consecução do reino da liberdade.

2.4 Um breve prolongamento teórico sobre *teoria crítica*.

A *teoria crítica* (re)articulada - resgatada - com as determinações materiais fundantes torna-se base para a *formação (bildung)* crítica de hoje. O que importa também é o presente epistemologicamente robusto de suas particularidades histórico-concretas, pois a ânsia pela resolução dos problemas de toda sorte, principalmente

os educacionais (formação) que saltam aos olhos, mas não apenas sob o funcionamento teórico do mecanismo do pensar tomado na sua forma subjetiva, mas objetiva e concreta, serve de horizonte possível (Horkheimer, 2015). Assim, enfrenta-se não apenas a ordem dominante historicamente, mas também as “alternativas” educacionais conflitantes e tacitamente correlatas em relação a tal ordem, pois destoam das determinações concretas, que são, elas próprias, de modo indisfarçável, uma parte substancial da ordem sociometabólica do capital.

De mais a mais, notabiliza-se a necessidade de enfrentar as engrenagens da ordem do capital a fim de buscar alternativas educacionais consequentes e realizáveis do ponto de vista emancipatório. Nesse sentido, a *formação (bildung)* crítica hodiernamente, carrega a capacidade de reintroduzir com o pensamento crítico, não cindido do todo social, a centralidade da atividade intelectual materialmente assentada, não desatrelada da permanência da natureza como sinopse dos fatos ainda não dominados, mas em vias de transformação perene (Horkheimer, 1980, p. 132).

Com efeito, a consternação, contudo, sucedida por meio das agruras reais que recaem sobre os ombros dos sujeitos históricos, não lhes pode fazê-los perecer (estagnar) diante do sofrimento derivado das contradições histórico-econômico-sociais e, com dignidade não renunciar à diligência de robustecer intensamente alternativas revolucionárias, dignas e reais, como frequentemente aventadas pelas proposições advindas da educação crítica à luz da teoria frankfurtiana.

A educação reconhecidamente crítica e socialmente útil (Horkheimer, 1980) subsumida à *teoria crítica* hoje, a nosso ver, necessita calibrar noções auferidas pelas preleções de Fichte (2014, p. 69), por exemplo, que advoga o “progresso efetivo do gênero humano”, onde o fim real e concreto historicamente é o “enobrecimento da espécie da qual somos membros”.

Mesmo apresentando similar e dialeticamente ações zelosas a partir de Adorno e Horkheimer, cujas consequências se percebem em expedientes jurídicos, por exemplo, também pairam na atmosfera das decisões políticas situações de ordem ideológica que servem de sustentáculo nevrálgico da ordem sociometabólica do capital, que obstina-se em criar laços com as narrativas pós-modernas, fragmentando esses ou quaisquer outros laços sociais. Desse modo, estabelecer compromisso com as volições dos sujeitos históricos quando elas são suficientemente refletidas por eles para posterior transcendência do alheamento por meio do utopismo e da

autoconstrução - atravessada pelo regaço da relação dialógica com outros sujeitos social e historicamente localizados, porém, não desprovidos de suas contradições e sofrimentos trazidos no espírito pelas experiências que se veem.

Todavia, no processo de *formação*, faz-se mister, visto que os indivíduos diante das realizações culturais e históricas que herdaram, que as gerações predecessoras (o outro) como manifestação coletiva serviu de substrato histórico concreto para as gerações atuais gozarem de melhores condições existenciais. Neste enquadramento histórico, a *formação (bildung)* crítica estaria correlacionada, por vezes, às tradições ocidentais: sendo elas locais, regionais e globais. Contudo, de acordo com Milton Santos (2008) existem considerações que merecem destaque, ao instituir mediações entre *formação* e materialidade histórica e suas desigualdades no tocante à circulação de conhecimento e ao trânsito de pessoas, igualmente desiguais, no ato de produzir estes conhecimentos que naturalmente circulam, a saber:

[...] o território tanto quanto o lugar são esquizofrênicos, porque de um lado acolhem os vetores da globalização, que neles se instalam para impor sua nova ordem, e, de outro lado, neles se produz uma contra-ordem, porque há uma produção acelerada de pobres, excluídos, marginalizados. (SANTOS, 2008, p. 114).

Diante desta conjuntura, tanto no Brasil como no estrangeiro, ao acatarmos as devidas distinções educacionais, sociais, políticas, como admoesta Milton Santos (2008), observa-se que há condições reais para que se difundam pontos de partida para uma educação crítica entabular sua marcha emancipatória. Entretanto, em outras palavras, em sentido lato, o termo *educação reprodutora*¹⁰² é uma antítese da educação crítica, que não está para alienação, e aquela à qual lança-se no trato da questão para a “internalização” do empobrecimento da formação espiritual.

Sobre isto, parafraseando outra uma vez Mészáros (2005), quanto às constatações da história do capital, com seus heróis e heroínas brancos e cristãos e imersos em contradições etc., e da educação pós-moderna como um de seus desdobramentos históricos, faz-se desta tipologia educacional *não estar para além do capital*. Ela é um fulcro indispensável à sua própria reprodutibilidade, entendendo-a como um estratagema que assegura parâmetros reprodutivos gerais do sistema do

¹⁰² Neste trecho não travamos, assim como não travaremos uma discussão acerca das especificidades que a obra dos autores franceses Bourdieu e Passeron traz; ela servirá apenas de baliza (localização) para sinalizar um posicionamento histórico reconhecido que, enquanto instrumento de reprodução da cultura dominante no ambiente escolar não se distancia da ordem capitalista de alienação e expropriação das classes trabalhadoras.

capital, cuja brutalidade e violência são relegadas permanentemente a esferas sociais traduzidos em pauperismo cujo movimento assume-se dispendioso, e que aprofundam as desigualdades sociais de toda sorte, continuando indispensáveis estrategicamente para a conservação da lógica sociometabólica do capital.

Essa asserção se coloca como uma inescapável dimensão do problema educacional brasileiro. Com isso, arquitetase uma polêmica questão sobre limites e possibilidades da educação em meio a uma processualidade reivindicatória inesgotável de transformação qualitativa e radical da sociedade que se (re)inicia na contemporaneidade. Nas fímbrias da *formação (bildung)* crítica contemporânea assinala-se, sem rodeios, uma discordância em relação às manifestações alienadas da formação aligeirada que são incapazes de constituir-se como colaborativas na operação de mudanças significativas da realidade material.

Com efeito, o *outro* em sua pluralidade e imerso em sua ontológica intimidade com o *outro*, que pode ser eu, por exemplo, pode, contudo, transformar as vicissitudes das contradições da vida contemporânea (adoecimento físico e psíquico, guerras, desastres ambientais, mortes de entes queridos operadas pelas mais variadas razões (doenças terminais, por exemplo), pobreza, etc.) em fonte de esperança, potência de vida e compromisso no que concerne à *práxis*, que recusa o mesmo, bem como o *modus vivendi* dos sujeitos históricos imersos na sociabilidade de alienação e de penúria que priva-lhes de dignidade, que deve ser permanente.

À guisa de orientação em relação à dignidade do *outro* (sujeito histórico), como característica imprescindível para se buscar em processos de *formação* a sua amplitude da justiça que aquele aspira, faz-se mister, para a superação, em última instância, da educação acrítica como complexo (desdobramento) intrínseco à lógica sociometabólica do capital. Assim, ajustadamente se exerce influência no entendimento acerca das querelas do ser humano e de sua educação. Isto é indubitável para aquelas/es que se formam em bases sólidas e críticas, ou seja, justiça e *formação (bildung)* crítica caminham juntas.

Por conseguinte, firmar peremptoriamente enfrentamentos através da *formação* crítica em relação às incertezas na contemporaneidade, que persistem em “dar a cara”, e que para a consecução das transformações advindas dos conflitos perpetrados entre as classes dominantes e as classes dominadas, exige-se em relação à dor e à emancipação, por exemplo, não se deixar escapar por entre os dedos dessas últimas, a chance de erigir um novo homem e uma nova sociedade.

No picadeiro educacional contemporâneo, de onde se sucedem articulações pós-modernas de todo tipo, a *indústria cultural*¹⁰³, grassa, por extensão, e com magnânima potência, nos meandros da educação aligeirada e alijada da materialidade, tornando-se triunfante e decisiva, mais do que na época de Horkheimer e Adorno. Porquanto, os arranjos pós-modernos sentidos no transcurso da instrumentalização da *formação* dos sujeitos históricos atualmente, apontam para a indiferença, ora velada, ora escancarada, em relação ao mundo material e/ou social; por conta disto, é necessário se constituir um arcabouço teórico atraído pelo ideal moral e estético dominantes (Hoyer, 2019, p. 152), correspondente ao favorecimento e preservação de privilégios.

Com isso, surgem posições ideológicas que sustentam indisfarçavelmente competências que nada mais são do que atributos artificiais a serviço da lógica economicista que aliena e despedaça brutalmente a subjetividade¹⁰⁴ dos indivíduos. Assim, o processo educativo avança desvirtuado pelo globo através das mãos do hibridismo educacional¹⁰⁵, por exemplo, que implica em contingência e fluidez dos problemas nascidos da natureza individualizante ancorada no irrefreável consumismo, que mais do que nunca se fazem presente.

O movediço terreno pós-moderno, através do mundo virtual, por exemplo, com suas implicações¹⁰⁶, traz em sua esteira o indomável ímpeto do progresso tecnológico como engendramento do espaço virtual, sem regras aparentes, e da inteligência artificial, por exemplo, que interagem com os expedientes da realidade concreta. Às vezes, ilusoriamente, se pretende abandoná-la (a realidade) ao *existir*

¹⁰³ De acordo com o filósofo sul-coreano radicado em Berlim, Byung Chul Han (2018, p. 99), as mídias sociais como desdobramentos do poder midiático estão submersas na racionalidade da “comunicação digital [que] toma não apenas forma espectral, mas também viral”. Ela é contagiante na medida em que ocorre imediatamente em planos (domínios) emocionais ou afetivos. O contágio é uma comunicação pós-hermenêutica, que não dá verdadeiramente nada a ler ou pensar. Ela não pressupõe nenhuma leitura, que se deixa acelerar apenas de maneira limitada. Uma informação ou um conteúdo, mesmo com significância muito pequena, se espalha rapidamente na internet como uma epidemia ou pandemia. Nenhuma outra mídia é capaz desse contágio viral. ” HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**; tradução de Lucas Machado. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

¹⁰⁴ O que Horkheimer (1985) nos apresenta de modo relativamente otimista tem a ver com a sistematicidade do pensar criticamente a educação em todas as suas instâncias, a ponto de revisar criticamente a fajuta tese da neutralidade científica e política com suas bases epistemológicas questionáveis.

¹⁰⁵ Considera-se a ilusão das aulas remotas e todos os discursos erigidos em torno disso, como algo absolutamente formador, no entanto, acarreta (acarretou) durante o período de pandemia significativos problemas no campo educacional. Não aprofundaremos tal questão nessas páginas, mas é de domínio público a ciência acerca dos prejuízos educacionais no Brasil e no mundo operados pela pandemia e pelas crises constantes ao longo da história do capital.

¹⁰⁶ Evidentemente que não estamos asseverando que o mundo virtual só traz prejuízos à formação dos indivíduos, traz benefícios também, no entanto, devemos ficar atentos às suas inferências.

virtualmente inserido nesse processo, fazendo das prerrogativas humanistas uma dimensão contraditória e curiosamente de tendências de desobrigação ética. Assim, pensemos na seguinte interposição em forma de questão: por que entrar no turbilhão das contradições do universo digital, que “forma” o outro, a fim de problematizá-las e não resolvê-las?

Lembremos para fundamentar este excerto, da 11^ª *Tese sobre Feuerbach*: os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo. Crê-se que o *mundo virtual* em sua assombrosa complexidade pode ser problematizado enquanto objeto científico-filosófico à luz da vasta tradição marxista. Pode-se afirmar, contudo, que não se trata de ultrapassar ilusoriamente o trauma do desencantamento do mundo¹⁰⁷, como afirma Weber (2011, p. 62), mesmo que se deseje voltar à tradição “pré-burguesa” (Adorno, 2010), assentada numa suposta teologia, que busca a unificação, outrora perdida, do homem com Deus.

À semelhança da conceituação de totalidade, adentra-se uma nova perspectiva, que não se pode historicamente refutar, pois do ponto de vista historicista, que abarca conceitualmente a relação entre homem e Deus, saudar a totalidade faz com que haja fruição da explicação histórica das manifestações humanas, mesmo que Deus esteja antropologicamente implicado nessa explicação. Negá-Lo seria um equívoco para quem quer pensar radicalmente a formação em seus mais variados matizes e períodos históricos.

No palco onde se apresentam possibilidades de compreensão à luz da *teoria crítica*, por exemplo, acerca da problematização inescusável, que invariavelmente se insiste em não fazer através da reflexão criteriosa e crítica da realidade, que rechaça o relativismo histórico, próprio da pós-modernidade, fugir de armadilhas que interceptam a transcendência na história e ignoram o diálogo faz-se imprescindível, cuja ação se vê efetivada na *práxis*, que entende o processo de metabolismo com a natureza em sua totalidade e complexidade, como assevera a tradição marxista.

A consideração dirigida a esse desafio não é deliberativa; pretende-se responder sobressaindo-se por meio da confiança na capacidade da razão para hospedar, por assim dizer, o *pensamento crítico* que se interessa pela totalidade que implica no projeto propositivo de *formação* intelectual e cultural dos sujeitos históricos.

¹⁰⁷ Neste sentido, o *desencantar-se com o mundo* é material.

Dito isto, trata-se, também, de adotar um posicionamento ético subjacente a quaisquer elaborações racionais. Eis, assim, que se delineia um ponto de partida possível para a *formação (bildung)* nos dias que transcorrem: o reconhecimento da possibilidade de luta e construção por uma formação intelectual esclarecedora e digna que esteja amparada (por que não?!), pela felicidade da não fetichização da vida e da crítica (desvinculação da vida material) equipada pela *formação crítica*.

Tal apanágio, por mais prosaico que seja nestas parcas considerações teóricas, é um salto como também um ato existencial, que tenta oferecer uma postura levada a sério por meio de um ato de livre arbítrio, negativo em si mesmo, num mundo onde as possibilidades, limitações e escalas de avaliação e julgamento já estão predeterminadas historicamente para os sujeitos, que fazem a história na condição *sine que non* de motor em si ontem, hoje e amanhã.

A educação crítico-revolucionária, em última análise, como atividade produzida concretamente pela existência da *formação (bildung)* igualmente crítica, torna-se exortação para a *formação* dos oprimidos: sustenta-se como um sonoro protesto que é sua própria realização e, de maneira alguma sua única meta ou, melhor, sua única possibilidade de protesto, pois eis que aquela só se realiza deitada na realidade histórico-concreta, por ser um caminho político possível.

Assim, veredas de comunicação se abrem para a realização da *formação crítica*, que visa a construção de circunstâncias desalienadas se tornando necessariamente normalizadas, mas sem as arbitrariedades da economização¹⁰⁸ da vida e da formação (Flickinger, 2019). Com isso, busca-se alcançar a competência para transcender as lides *semiformação - halbbildung* - (Adorno, 2010) através da própria *formação (bildung)* crítica.

Em tais condições, resistir à inserção no processo de *semiformação* representa uma contradição, pois, à luz do pensamento adorniano, só há *formação* havendo *semiformação*, a priori, como frente e verso da mesma moeda, para ao final a primeira se sobrelevar à segunda arrebatando-se pelo pensamento crítico como *fortuna*, sobretudo, na condição de ferramenta de decisão para resistir à falta de sentido¹⁰⁹ e para reformular explícita e decididamente se colocando em posição de

¹⁰⁸ Enquanto se puder assumir, na história, a responsabilidade utópica e o compromisso com o outro por meio da *formação (bildung)* crítica se fará sempre pertinente e primordial. Eis que se defende aqui a responsabilidade quanto à alteridade e a relação desta com o processo de formação integral dos homens, mas não à revelia da lógica sociometabólica do capital, mas sim implodindo-a dia após dia.

¹⁰⁹ Contudo, é um enunciado crítico da luta por sentido e por dignidade que encontra no esclarecimento (*aufklärung*) estofado, estando no limiar das condições concretamente dadas de poder que produzem e

recusa no que concerne ao desacertado acolhimento de “fatos” e “verdades” dados sem as mediações causais necessariamente críticas.

Deseja-se aqui admitir a impossibilidade de se divorciar através de uma análise real, que tão somente para os homens na história só se toma na vida concreta e não numa expressão delirante da abstração, de uma posição dialética entre exteriorização e interiorização tendo a vida como um processo constante de formação intelectual e cultural, bem como de combate, mesmo mediante contradições, limitações e vicissitudes, que nasce da resistência à brutal produção da falta de sentido operada pela ilusão pós-moderna como diz Eagleton (1998), e sobre isso reiteramos, visto termos afirmado acima.

É importante notar, contudo, que tal instância da vida não pode nos reduzir a qualquer significado (sentido) fictício (irreal) ou a alternativas distintas daquelas que nos governam concretamente e que permanecem contextuais, históricas, fabricantes de violências que explodem e entram em conflito a todo instante na luta por sentido e sobrevivência enquanto sujeito histórico pertencente às camadas despossuídas.

A luta de agora pela realização concreta da *formação (bildung)* crítica não pode se entregar a uma situação distópica, por assim dizer, com ares de inverdades, de significados fictícios ou irrealis, valores indignos e escalas que denegam a história e seus contextos que em contraposição sondam incessantemente a emancipação consubstanciada pela verdade e pelo necessário ato de formar-se, de educar-se para além das cercas da alienação. Esta maneira de fato colide com a forma não relativista de perceber o mundo sendo capaz de lograr quaisquer expedientes que distam da mera contingência epistemológica.

O espírito utópico ancorado na dialética negativa, por exemplo, que emana da *teoria crítica* oferece resistência e se fundamenta principalmente numa crítica teórica à lógica sociometabólica do capital, bem como se empenha em ser solidária e suficientemente capaz de esboçar as necessárias diferenças políticas, existenciais, filosóficas, etc., para com o imprescindível ato de se *formar*. Considera-se aqui inverter o expediente da razão instrumental que está sob a égide da pós-modernidade, algo reiterado ao longo do texto, não sendo esta uma mera e destituída determinação

concreta da realidade; seu relativismo visa a uma simples análise de qualquer padrão válido do ponto de vista epistemológico.

Contudo, essa concepção, traz, dadas as devidas medidas, mas que não assume primazia, visto ser antidialética, o ser contrária ao porvir da verdade meta-analisada, preservada pela ética absoluta e universalmente livre. Esta não deve ser enfraquecida, ou seja, a forma dialética de análise da realidade que sustentará nossa tipologia de *formação* deve entrar em colisão com a forma hegemônica, isto é, com a *semiformação* dilatada pela educação neoliberal e pós-moderna.

Essa perspectiva teórica oferece, no entanto, criticamente, possibilidades de fratura do *continuum* da esfera da *semiformação*, da condição de coisificação que domina o campo pós-moderno em geral e a *formação*/educação em especial; paralelamente a essa tipologia, não se pode esquecer, as relações sociais em sua extensão se reificam, comercializando-se e padronizando-se, não à toa, pelas formas de existência consentâneas aos inequívocos imperativos do capital globalizado.

Desta maneira, contudo, advém possibilidades (experiências) reais de fragmentação efetiva do modelo de *formação* crítica, visto que a *semiformação* hegemônica, tende-se a cercar as tramas da *formação* crítica, está avizinhada pela tipologia *teórico-crítica*, que se torna radicalmente exequível quando consideradas as necessidades existenciais dos sujeitos históricos embasados em suas determinações intelectuais, culturais, epistemológicas alicerçadas no pensamento crítico. Faz-se hoje, com isso, da *formação (bildung)* crítica, uma representação intensa e expressiva do impulso necessário da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011).

A semelhança desses pressupostos teóricos, no entanto, não apenas podem assegurar a eficiência à qual a emancipação não escapa e a substancialidade do *pensamento crítico* efetivada, como podem assegurar a existência ideológica, na sua historicidade, do sujeito, que tem de ser investigado e investigar em sua totalidade o mundo ao seu redor, como causa e consequência, dessa mesma história na qual se realiza, e nesse mesmo processo, formar-se, realizar a *formação (bildung)*, que se arrisca inexoravelmente a ser esperançosa como diz Paulo Freire (2014), mas também incontrolável como afirma Mészáros (2011).

A *formação (bildung)*, na atualidade, como educação crítica elaborada e efetivada à luz da *teoria crítica*, logra superar limitações e impasses, a pretexto de sua envergadura teórico-metodológica. Neste sentido, oferece aos sujeitos históricos ferramentas (como todo trabalhador tem as suas) conceituais concretas

(epistemológicas e analíticas) que ensejam a facilitação para a compreensão das questões várias da vida, que para a humanidade, encetam filosoficamente para o despertar provocativo de luta.

Na luta torna-se livre pela *práxis* concreta, e não apenas através do desejo puramente abstrato próprio dos projetos de *formação* destituídos da análise crítica da realidade concreta perfilada pelo ofuscamento dado pela metafísica da “economização” da vida (Flickinger, 2019), que se reflete no empobrecimento da subjetividade. Com efeito, não se autoriza diante deste cenário, contudo, assegurar-se peremptoriamente em relação ao despertar necessário do pensamento alienado, pois, nomeadamente, não pode lhe dotar de indicações na forma de símbolos-mestres universais, bem como ferramentas (possibilidades) para uma educação emancipatória através da *práxis* sem levar em consideração a materialidade.

A história é fluida, nela há experiências e configurações nas quais o homem torna-se homem, de novo e de novo, num movimento necessariamente imanente à própria humanidade e do seu insuprimível devir. É vital na *práxis* da educação crítica abandonar pelo caminho a metafísica, que apresenta destituída de materialidade; é nesse curso que se verifica o favor ao *outro*, em sua lata diferença. Existe esta forma possível de *formar-se* e de *formar* para além do capital. *Formar-se* juntos. Oferecer ao outro as mãos, mesmo cansadas, num mundo obscurantista e interceptado pela incerteza, bem como pela instabilidade das relações sociais; existir desta forma ainda é possível.

Enfim, a educação crítica subjacente às proposituras da *teoria crítica* carrega tacitamente na sua intimidade epistemológica, na sua *práxis*, estratégias (formas) específicas de (re)construção crítica dos aparelhos sociais nos quais está envolta (antes de se operarem mudanças, vê-se o sujeito como artefato útil à manipulação de toda sorte). Esta (re)construção apresenta-se como ponto nevrálgico para a não reificação da vida.

Assim, esta tipologia educação/*formação* manifesta-se criticamente para a estrutura filosófica pautada pela condição pós-moderna; logo não se mostra irrelevante para os coletivos, para os homens como potenciais artesãos de suas próprias vidas, não obstante instabilidades e perigos observados em rincões da história.

Para os apreciadores da *semiformação* e expropriadores do suor alheio seria um grande perigo o sucesso da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011), que

transforma, mesmo despendendo um alto preço para a efetivação da transformação social arquitetada lá atrás pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Mudanças sociais efetivas podem ser pensadas à luz da *teoria crítica*, em oposição às formas de educação normalizadora, onde se permite embaralhar felicidade, liberdade e *formação*, mesmo que, às vezes, a dor queira mostrar a sua face tétrica nessa caminhada de aprendizagem.

3 APONTAMENTOS CRÍTICOS À FORMAÇÃO (*BILDUNG*).

Ainda que o conceito de *formação (bildung)*, como já percebemos, esteja espreado numa polissêmica conceituação, ele se (re)compõe dedicando-se e confiando nos ideais de um sujeito livre, através do qual ele se auto determina, a partir de sua razão mesma, mas ancorada na concretude, na inescapável materialidade. É um sujeito agudo e preparado intelectualmente que traz nos ideais e *práxis* formativos uma incumbência de colaboração para com a construção da emancipação que se enceta naturalmente pelo uso crítico que dele a razão faz.

Do século XVIII para a contemporaneidade, principalmente ao longo do século XX, houve profundas e significativas mudanças que afetaram os indivíduos e que abalaram a crença na razão, culminando na crise, tanto dela mesma como na da *formação (bildung)*. Contudo, os sujeitos históricos são “plásticos, flexíveis e maleáveis” (Dalbosco, 2019, p. 55), e sofrem contínuas metamorfoses ao longo de suas vidas, deixando-se formar (relação com o *outro*) ao mesmo tempo que forma e se autoforma.

Este capítulo objetiva trazer preliminarmente à tona algumas críticas à *formação (bildung)* a partir da investigação feita ao longo de cinco anos (2019-2024) de estudos, como diagnóstico de época, que recebeu alguns contornos nas páginas anteriores, por meio de investida que incursionou pela modernidade até a pós-modernidade, com o intuito de dar finalidade panorâmico-analítica e ao demonstrar como tais considerações afetam a elaboração e a manutenção da *práxis* formativa com prerrogativas teleológicas e emancipatórias.

As críticas até aqui desenvolvidas e expostas derivam de autores diversos da tradição marxista e não marxista, e são em sua natureza, multiformes, pois enfocam aspectos filosóficos, científicos, socioculturais, políticos, tecnológicos, econômicos entre outros à luz de caminhos metodológicos distintos, e que, contudo, para as incursões epistemológicas desta tese ratificam, em alguma medida, o conceito de totalidade que vem atravessando as querelas desta pesquisa.

Parte das críticas elaboradas faz alusão, sem querer ser soberana e incontestada, à problemática da razão crítica que determina o terreno epistemológico da *formação (bildung)* e do sujeito histórico cognoscente que atravessam, na história, o inevitável processo de produção de conhecimento, justificando-se, contudo, numa expressão que denominamos, apoiados em Oliveira (2001), por *crise do projeto da*

razão na modernidade, onde procura-se esquadrihar a conceituação de *formação*, *razão e modernidade*, que se dirigem à centralidade do sujeito histórico, por um lado, e suas incursões ao descentramento, por outro.

3. 1 Crise da razão: algumas considerações possíveis.

Recapitulando: analisamos o conceito de razão e seu desdobramento nos meandros da história contemporânea ao trabalharmos os contributos da *teoria crítica* frankfurtiana, sobretudo ao basearmos-nos no ensaio de Horkheimer já assinalado nesta tese e que data de 1937, chamado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Para Horkheimer (1980), a concepção de razão dá-se necessariamente pela tentativa de mediação da própria razão, em função da transformação histórica e concreta, tendo as esferas subjetiva e objetiva consubstanciadas diretamente pela epistemologia crítica.

Adiante: para a razão instrumental objetivamente, os fins se configuram tendo maior lastro que os meios (os processos). Assim, refere-se ao *todo* do ser, em última instância, (haveria uma sobreposição do *fim* em detrimento do *meio*) ao objetivo concreto, que para as querelas em tela nesta tese resvalam notadamente no processo de *formação (bildung)* do ser (sujeito histórico), que incluem para a existência do indivíduo seus fins sociais, ou seja, a relação entre os homens e as classes sociais às quais pertencem, mas sem largar o *meio* como parte *sine qua non* para a efetivação da totalidade da *formação*.

A razão subjetiva guarda proporções de igualdade e de utilidade em relação à razão em si mesma, ou seja, todos os seres humanos são detentores de razão, pois, contudo, tanto esta como aquela tem a função de promover a arte da vida, mesmo com suas características contradições, visto que a *formação* orientada por uma ou por outra, em sentido lato, é atravessada pela arte do autocultivo socialmente localizado, que busca fins elevados para a natureza humana. Assim, a razão se torna um instrumento, um canal subjacente e inescapável para o advento da *formação* em suas diversas faces, possibilitando a transformação constante da história e da própria *formação* em si. No entanto, a crise da razão na modernidade consiste na dissolução do conteúdo objetivo do conceito, ou seja, o conteúdo é alijado erroneamente, e a filosofia nesses termos se contrapõe ao mundo real que emerge de uma realidade dilacerada (Oliveira, 2001, p. 12). Dito isto, o processo de esclarecimento (*aufklärung*)

da razão que encontra no meio do caminho a mitologia e a superstição dispostas na realidade concreta e dilacerada da pós-modernidade, através de suas épocas históricas, torna-se em última instância, um expediente contra os pseudo-conceitos, os quais visam permanecer como “naturais”, e até chancelados pelas ciências¹¹⁰.

Contudo, pertence ao domínio da razão crítica o combate às distorções conceituais, e por extensão, à consolidação da liberdade e da igualdade humana, e num sentido último, a sacralidade da vida humana e da justiça. São conceitos criados pela ciência e pelos sujeitos históricos fazedores de ciência, detentores de razão propriamente científica e filosófica. Urge explicar toda vez que utilizamos quaisquer conceitos em filosofia ou em ciência ultrapassamos o significante com o significado, quando do não uso da dialética, deixando a reflexão crítica ou a “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011), como querem insistir os pós-modernos, em estado de instrumentalidade, de fragmentação da ação, erodindo o lugar que a emancipação ocupa na formação libertadora (Lyotard, 2013, p. 71). Contudo, a formação libertadora na condição de protagonista para a emancipação deve criticar o falso veredito de estar comprometido com a superstição e com o jogo especulativo da narração (Lyotard, 2013, p. 71).

Podemos aferrarmo-nos em relação a essa ilação afirmando que os conceitos são resultados dinâmicos da própria da razão na história e, que à luz da filosofia, por exemplo, tem como tarefa esclarecer e traduzir os pensamentos em conceito sendo sancionados conseqüentemente por ela, fazendo com que, não obstante, continuem circulando pelas lides do conhecimento, sem, no entanto, perder seu sentido e validade de argumentação crítico-formativa (Oliveira, 2001, p. 93). Conceitos como *função social, emoção, saúde física e psicológica* por exemplo, que podem compor a base tipológica de *formação crítica*, embora não seja este nosso escopo, trazem verdades objetivas na história, no entanto, os objetos sensíveis que compõem a realidade em suas variações e pluralidade não podem ter mais valor em si mesmo, visto que a totalidade das coisas é mais importante. Todavia, a relativização pós-moderna da verdade, funciona como uma cortina ideológica de ocultação das reais implicações e não pode se referir como tradição verdadeiramente, pois perde sua força e seu reconhecimento na atividade humana por trocar a parte pelo todo ou

¹¹⁰ Ver, por exemplo, a disseminação das *fake news* na ciência contemporânea. Para isso, colocamos à disposição um link, cuja matéria escrita por Arantes (2019) que trata desta questão, traz interessantes apontamentos: <https://agencia.fapesp.br/fake-news-na-ciencia/30120/>. Acesso em 13/12/22.

o todo pela parte, como numa figura metonímica. Isso, produz, em alguma medida, a sensação possível e intensificada do “desencanto do mundo”, como sinaliza Weber (2011, p. 62).

Para Horkheimer (1980, p. 135), ainda inserido nos marcos da crítica à descrição da autoconsciência burguesa, a idolatria, por exemplo, como elemento estimulador e subterfúgio para este desencanto do mundo e forma de consciência existe também como mercadoria, pois ser ídolo gera receita e conserva as estruturas do capitalismo, precedendo ilusoriamente, para os ideólogos que afirmam ser o neoliberalismo a “nova razão do mundo” (Dardot & Laval, 2016), a receptividade para com a estética do homem na construção do presente histórico.

A *formação* como possível prolongamento cultural e espiritual da natureza humana, na medida em que a crença no mal ou na santidade de uma coisa avança como desdobramento da idolatria, por exemplo, toma rumos que se afastam do combate à alienação, à objetificação e ao assujeitamento dos sujeitos históricos. Para interpor-se uma fímbria de luta e de reelaboração crítica e constante do conhecimento que vise disputar consciências para a desalienação é provável termos ao lado disso, a crítica poética, a alegria comedida e a beleza emancipatória, por assim dizer. Em contraposição à idolatria, que funciona como um tipo de soldado no campo de batalha, que luta por alguém que desconhece, e, no entanto, o admira, por ser o mandatário das regras que ele busca cumprir, sabe-se lá por que¹¹¹, por assim dizer, tem-se a ideia de protagonismo, que dá centralidade ao sujeito, cuja natureza ontológica, encontra-se em seu ser social, que visa colaborar com o poder necessário à construção da emancipação, quando a vislumbra, através da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011) em relação ao capital que dista léguas, por assim dizer, das orientações democráticas, populares e revolucionárias.

Se considerarmos o contrário das forças sociais críticas, segundo Horkheimer (1980), há com isso uma procedente redução da filosofia e do *pensamento crítico*¹¹², por extensão, em sua ação, pois dois se encontram

¹¹¹ Faz-se do sujeito subserviente e alienado, admirador de alguém, distante dele, descolar-se de si mesmo, aumentando o fosso existente entre o seu ser social que está naquele instante histórico despojado de si mesmo, mas com a impressão necessária de que pode se reaproximar de si mesmo, embora isso seja possível quando se tem acesso a uma educação crítica, que aqui simploriamente propomos.

¹¹² Sem alargarmos muito acerca do enfraquecimento da filosofia e do pensamento crítico no Brasil recente tivemos o Escola Sem Partido, o NEM, a ausência nos currículos oficiais do ensino fundamental país afora das disciplinas de filosofia propriamente dita e de sociologia, além do recrudescimento dos

profundamente arraigados na *teoria crítica* frankfurtiana, que nesta questão visa, dentre outras questões, problematizar acerca do “feitiço do mundo” (Horkheimer, 1980, p. 89). Isso ocasionaria, contudo, em alguma medida, na razão em si como característica imanente e exclusiva ao homem, o que unicamente ainda pode ser adjetivado pela própria razão, uma fórmula indiferente e abstraída redução magistral da capacidade filosófica da crítica em prosseguir prosperamente nas sucessivas problematizações de fenômenos humanos, sejam eles quais forem, de modo mais ou menos abreviado e/ou adaptativo.

Sendo assim, mais íntimo e perscrutador dos meandros do objeto investigado, na obtenção de maior imersão em relação ao fim objetivado, no caso em tela, a *formação (bildung)* crítica como instrumento robusto, se dirigir com força e grandiosidade aos rincões da própria razão que a subjaz, num movimento dialético constante, faz-se mister. A razão como referencial absoluto de orientação do homem em todos os campos do conhecimento em que seja possível a indagação e/ou a investigação (Abbagnano, 2000, p. 824) e da qual naturalmente o homem não consegue prescindir por sua própria natureza, faz-se ubiquamente subjetiva e formal, cuja atuação dá-se pelo inequívoco movimento, onde ela é *meio* e *fim*.

Tal movimento se organiza em torno da *formação (bildung)*, qualquer que seja a sua tipologia na história; a *formação* é aquele processo em que o homem em sua materialidade é colocado no centro do *produzir* conhecimento e para a tradição marxista tal condição se situa ora na oposição às distintas tipologias, ora reelaborando-as a partir de inescapável natureza dialética do produzir conhecimento. Quando a relação do homem com o homem e sua relação com a natureza for erigida de forma diferente daquela própria à hegemonia capitalista embasada na supremacia do mais-valor e da alienação que, dentre outras coisas, na contemporaneidade, tende a isolar os indivíduos, em razão do brutal alargamento dos *smartphones* e redes sociais, por exemplo, sobretudo no ambiente educacional, como vão asseverar Zuin e Zuin (2019, p. 207) amparados no conceito de “cultura do aparelho celular”, teremos possivelmente uma sociedade menos doente, mais questionadora e menos desigual em relação aos assuntos que verdadeiramente são imprescindíveis.

Não iremos incorrer por caminhos que visam discutir a dicotomia existente em Horkheimer (2015), por exemplo, entre razão *subjetiva* e *objetiva*, que

aparentemente poderia reivindicar sua fusão numa única razão, mesmo que ela tenha inúmeras variáveis. Contudo, para isso, consideramos a perspectiva que trabalha debruçada sobre o *todo* e não sobre as *partes* cujos objetos sociais, intelectuais, cognitivos e epistemológicos etc., de análises filosófico-científicas, com suas atividades ao longo da história são necessários. Assim, podemos reputar a plausibilidade de integração das múltiplas tarefas do pensar científico-filosófico tendo como destino relevante a *formação política* em sentido lato dos sujeitos históricos.

Deste modo, consideramos que a crítica deve direcionar-se, portanto, à subjetivação dessubjetivada, àquela destituída de sentido (Oliveira, 2001, p. 77), e que fragmenta a razão trazendo conseqüentemente no campo epistemológico a relativização do objeto pensado, separando-o do pensar dialético, em relação aos movimentos constitutivos da materialidade existencial. Em contraposição ao modelo dialético de análise, há o modelo que coloca razão subjetiva e instrumentalizada em ação reconhecendo seu valor ideológico operativo, que se lança no papel de dominação do homem e da natureza. No âmago da crítica à instrumentalização pós-moderna do conhecimento que atravessa o modelo de *formação (bildung)* contemporânea, assentada no aligeiramento do processo que lhe cabe inevitavelmente por estar sob a responsabilidade histórico-ideológica do capital (não se forma alguém, contudo, a partir do nada, mas partir de dadas condições concretas, neste caso subsumida à lógica neoliberal) está a razão que se transforma em subjetiva, vista à luz da dialética e se apresenta como necessária à objetiva, pois daí constrói-se a síntese, porque se formaliza, tornando-se, portanto, capaz de determinar o *telos* em si, desejável, exequível e crítico para os sujeitos históricos.

Com vivacidade se estabelecem princípios que orientam a ética e a política no processo de *formação* dos sujeitos históricos postos, não obstante, suas contradições de ordem psíquica ou social, por exemplo. Além disso, a razão não se dobra reduzindo-se a uma faculdade intelectual de coordenação de ações apenas e desligadas da realidade concreta e/ou desvinculada de qualquer referência do mundo social. A razão é subjacente a qualquer *práxis* e àquela volta-se sempre para mudar o que tem que ser mudado, quando se pertence às classes trabalhadoras expropriadas historicamente, mas na condição de sujeito histórico proprietário da centelha da transformação social.

Como aponta Oliveira (2001) em relação à segurança intelectual: deve-se ter na condição de sujeito histórico cognoscente e elaborador de reflexões teóricas

voltado para a dimensão do conhecimento crítico científico-filosófico no processo de formação, a consideração em relação à crise da modernidade, que implica seguir ou não determinadas veredas analíticas. Com efeito, o mesmo conhecimento produzido na modernidade, instala-se já sob a ordem da crise da razão, precipitadamente relega o conteúdo existente por nascer confesso à tese da fragmentação dos objetos problematizados cuja impregnação desta lógica se faz notadamente, ou seja, todo objeto de análise tende a formar, mas não se relaciona à luz da *teoria crítica* com a maneira em que se nega a materialidade do homem na história; ela deve ser observada dialeticamente relacionando sujeito e objeto ao mesmo tempo, num processo de *formação* contínua e crítica.

A título de ilustração, podemos citar Gadamer, trazido à luz por Mühl e Marangon (2019, p. 66), que se ocupou dessa temática e que até hoje permite reflexões que levam a caminhos e (des)caminhos sobre conhecimento, razão e, em última instância, *formação*. Para ele, a razão controla aquilo que é “dominável” (não nos ateremos a questões que fogem do campo da materialidade) pelo homem através da utilização plena de si mesma, na forma de manifestação contínua da memória, do texto, da ciência, da filosofia, da arte, da religião, etc., que são materialmente represamentos da inteligência do homem no mundo e que estão espalhados na perspectiva de desenvolvimento contributivo para uma concepção ampliada de *formação* crítica.

Assim, podemos sinalizar que a conceituação *formação (bildung)*, como já admitimos nesta tese, tem valor polissêmico e que paralelamente apresenta proposições alternativas a si mesma, por nela se permitir conceder-se a tais alternativas de *formação*, pois existem racionalidades múltiplas¹¹³ que as fazem estar como base: por exemplo, a racionalidade hermenêutica, com Hans-Georg Gadamer e a racionalidade discursiva representada por Jürgen Habermas. No entanto, não faremos avanços reflexivo-teóricos no que tange a tais conceituações a partir destes autores. Podemos exemplificar o reconhecimento de formas plurais existentes de conhecer com o auxílio das palavras de Oliveira (2001, p. 153), com a seguinte

¹¹³ O fulcro que movimenta e justifica esses esforços de desnudamento e valorização de outras dimensões da racionalidade é o reconhecimento de que é possível experimentar outros meios gnosiológicos, desde que sejam necessariamente científico-empíricos e filosóficos. Contudo, em razão da diversidade de campos do conhecimento, tomar ciência destas distinções faz-se necessário, visto que também sem elas se torna estéril toda e qualquer tentativa de *formação* crítica espiritual ampla, pois não se avança para os píncaros da *formação* voltada para a emancipação dos sujeitos históricos autodeterminados.

asseveração: se dirigir à constatação acerca de objetos plurais do conhecimento da filosofia e das ciências de modo geral faz o homem (sujeito cognoscente) ao se referir aos grandes clássicos da inteligência humana, buscar compreender, por meio dos textos escritos pelos grandes pensadores, o zelo em relação à ideia de verdade que não é alcançada de outra forma, senão através essencialmente da “teoria e [da] *práxis*” (Oliveira, 2001, p. 152).

Trata-se de um relacionamento intelectual com o mundo, em suas múltiplas variações, numa dupla intencionalidade, onde deve ser considerado, mesmo quando isso vier a contrariar o critério de pesquisa tradicional e/ou demarcadamente progressista, através do qual a ciência mede a si mesma, advogando: a) a correlação entre passado e futuro no que respeita à produção de conhecimento e b) sujeito e objeto voltados para a *formação* (*bildung*) crítica do qual é-lhes interface quando entendido como processo. Diante da situação apresentada, podemos considerar que se experimenta concretamente a verdade histórica, cuja razão dá-lhe absoluta sustentação e que não seria possível depreender-se por outras vias senão essa, e alcançar o significado filosófico da capacidade de se pensar criticamente através dela mesma. Assim, se requer defendermo-nos de qualquer raciocínio deletério, sobretudo, aquele que visa desmontar as dimensões criativa, “estética, emocional e social que têm relevância objetiva, mas também subjetiva” (Stederth, 2019, p. 134) para a consecução diretiva que tem como pressuposto a dialética, que deve se pôr ajustada e criticamente para o exercício de um tipo de entendimento sobre o ser humano em suas inúmeras determinações existenciais.

Tendo-se em vista, sem atos forçosos, o reconhecimento de que a verdade na história concreta pode ser expressada através da arte, da literatura, da filosofia, das ciências, da poesia, das metáforas, etc., mesmo que se queiram fazer mensurações e verificações cujos resultados sejam destinados ao “referente como garantia da possibilidade de chegar a um acordo, com paridade dos participantes, e mesmo o reconhecimento indireto de que se trata de um jogo e não de um destino”, é com *formação* crítica que erige-se uma forma de razão desalienada não alheia à dominação de classe e destinada à efetivação de um novo mundo (Horkheimer, 1980, p. 153).

Essa referência mostra-se competente no que diz respeito à razão que não se restringe à possibilidade de se constituir tão-somente através de procedimentos empíricos ou utilitários, visto que ultrapassa as partes isoladas (recortadas) e volve-

se para a totalidade como conceito central à atividade intelectual da *teoria crítica* (Horkheimer, 1980, p. 154). Por outro lado, singularmente, a razão passa a ser alvo de críticas, pelo fato de ser, na história, afastada de expedientes teóricos atinentes à totalidade, à filosofia e às ciências e estes impetram caráter fragmentário incapacitando-a de articulação que traz sentido à vida. Claro que isso se trata de uma desfaçatez olímpica!

Retomemos mais uma vez Lyotard (2013), que se valendo de Descartes, Humboldt e Valéry, por exemplo, apresenta uma espécie de diagnóstico, na e sobre a contemporaneidade, tendo a razão como um expediente, sinalizando que tudo tende a se fragmentar na pós-modernidade, por estar num turbilhão incontrolável, que sem as mediações causais aplicadas não leva a remeter ao “material, ao moral e ao espiritual” (Lyotard, 2013, p. 59) completamente. Se incompatibiliza, neste caso, o todo e a parte, visto estarem separados, fragmentados pelo notório e inescapável protagonismo pós-moderno que divorcia o *continuum* da existência. Por isso, vê-se uma clara tendência na atual quadra histórica de instrumentalização da razão, onde ela se despedaça, deixando-a mais evidente em relação aos terríveis acontecimentos do século XX, por exemplo, onde tivemos, duas grandes guerras, só para ficar nesses dois significativos casos e que auxiliam significativamente em uma problematização sócio-histórica.

Tendo em vista, novamente, reflexões críticas que enlaçam razão e sujeito num binômio analítico, estas devem abarcar e ser abarcadas num movimento dialético pendular, onde a conceituação *formação (bildung)*, busca trazer, em seu interior, condutas de prospecção que originem sentidos estruturais e reais voltados para o ideário de um sujeito guiado unicamente pela razão crítica. Entretanto, não nos limitamos a compreender apenas a questão instrumental, que existe e está na ordem do dia, mas avançamos ao referir-nos à gama de mudanças e perspectivas na maneira de observar e existir no mundo como sujeito histórico prontamente absorto às metamorfoses da vida contemporânea.

A concepção de razão que se idealiza na conceituação polissêmica e pós-moderna de *formação (bildung)* é uma razão que desobriga o homem para com a sua existência combativa no mundo e não direcionada às contradições da vida material, bem como esse mesmo homem não pode conseguir dominar a si e ao mundo,

baseado unicamente na acepção de razão¹¹⁴, familiar àquela que assujeita os indivíduos à vida desencantada. A respeito de questões paralelas, mas correferidas à *formação (bildung)* na contemporaneidade e que lhe atropelam com uma “aliança entre a rotina burocrática e as estratégias políticas recentes que ameaçam desvirtuar o processo educativo” (Flickinger, 2019, p. 162), dispomos à luz da *teoria crítica*, de condições de desvelamento crítico acerca do funcionamento da lógica histórico-concreta subjacente à *formação (bildung)* a partir da própria relação que há entre razão e *formação (bildung)* tematizada nesta tese.

Tal desvelamento de caráter circunspecto e modesto desta tese, contudo, dá-se por meio da ilação de que *formação (bildung)* leva o sujeito à conscientização de *sua* razão, que é-lhe soberana e que deve promover a segurança espiritual do sujeito cognoscente, que por sua vez, tende a aprimorar a autoformação como desdobramento implicado na “responsabilidade política de formação” (Hoyer, 2019, p. 153) e na “educação para a maioridade” (Stederoth, 2019, p. 136).

Entretanto, ao longo dos acontecimentos históricos, a vinculação sofre modificações em relação à recuperação do potencial da razão, logo, da *formação crítica* dos sujeitos históricos em sua totalidade, que é notadamente permeada pela força de áreas distintas do saber humano como: filosofia, sociologia, literatura, estética, linguagem (línguas), matemática, psicanálise, computação, astronomia, física quântica, neurologia, etc., ampliando assim, nos sujeitos, as perspectivas das relações de identificação confessas entre os sujeitos cognoscentes que potencializam sua *formação* voltada para a liberdade e a autorrealização.

3. 2 Alienação e *formação (bildung)*.

Em circunstâncias históricas dadas, desde as primeiras manifestações de crise do capitalismo, pode-se considerar o evidente pauperismo dos trabalhadores, decorrente dos fluxos de industrialização e de concentração de riqueza no continente europeu em fins do século XVIII, bem como modificações em seu ordenamento jurídico-político como expressão que incide sobre a estrutura social.

¹¹⁴ Há pressuposições definidas acerca da *formação* e da razão que lhe guia, não é nosso escopo aqui qualificar pormenorizadamente a razão em sentido conceitual do que seja razão negativa (no sentido adorniano, por exemplo) ou razão omissa, que sinaliza para racionalidades possíveis, que, contudo, relativizam estruturas epistemológicas e morais do conhecimento acumulado outrora criticamente pela humanidade.

O desenvolvimento do capitalismo intencionava sobremaneira, dentre outras questões, a urgência de viabilização de um propósito primário: a acumulação dos lucros através do gerenciamento completo de mercado e da força de trabalho. Simultaneamente a esse panorama histórico-econômico, outros elementos próprios da monopolização capitalista realizam seu ingresso na realidade concreta, a saber: a supercapitalização, por assim dizer, assinalada pela valorização da soma de capital acumulado em detrimento do trabalho, bem como o parasitismo da existência social burguesa.

É neste cenário, que o Estado atua inequivocamente com zelo e avareza, na condição de guardião das premissas internas e externas da produção capitalista, direcionando-se para assegurar a garantia dos lucros monopolistas. A partir dessa breve contextualização histórica, entende-se o vínculo indubitável entre as determinações materiais e a *formação* espiritual dos trabalhadores. Com efeito, as condições que obstaculizam a realização da *formação (bildung)* crítica em sua lata expressão, são, outrossim, as mesmas que produziram o despedaçamento da consciência calcada na dissimulada alienação¹¹⁵.

Na contemporaneidade, por exemplo, tem-se o universo virtual que nos envolve arditosamente e confronta-nos como uma totalidade unidimensional, por assim dizer, ao passo que, no interior da estrutura capitalista globalizada, torna-se inconsequente e desatinado não resistir ao levante das taxas de juros que impõem as mais variadas agruras às populações dos mais diferentes lugares do planeta.

Ato contínuo, as características da globalização na contemporaneidade sob os moldes capitalistas, na esfera conceitual, notabiliza-se pela dissolução das ideias de base humanista, evidenciando-se uma metamorfose social e cultural que empobrece a *formação* dos sujeitos históricos, mesmo inseridos na lógica sociometabólica do capital, e isto dá-se face ao enfraquecimento das forças sociais

¹¹⁵ Em caráter de ratificação: tomamos a conceituação marxiana de alienação importando notar que o conceito de alienação é examinado pelo autor dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, nos seus mais distintos contornos. Para Marx não existia uma só forma de alienação, mas várias delas. Contudo, ficando adstrito às particularidades intelectuais, compreende-se que alienação é tudo aquilo que desagrega e pulveriza o ser humano, que o aparta do mundo e de si mesmo, assim como das coisas que ele mesmo cria; separando-o de sua própria consciência e transformando-o num ser autômato ou em num "animal desnaturalizado", pois ao mergulhar em uma espécie de adormecimento do qual parece ser impossível despertar, Marx remete-se com essas exposições ao âmbito da alienação. MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. [4. reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

classistas e pelos momentos de cooptação das classes trabalhadoras, por motivos torpes, como classes revolucionárias.

Se, da perspectiva histórica pós-moderna, os fatos instalam uma totalidade unidimensional e virtual por meio da internet, por exemplo, ou por meio do mercado globalizado adaptável e/ou flexível, como, então, realizar concretamente bases que possam promover a transcendência, a reflexão crítica e emancipatória articulada com a autoconstrução espiritual? Na processualidade da *formação* que conflita com a *semiformação*, como advoga Adorno (2010), a alienação tende a padronizar os sujeitos históricos na contemporaneidade, não encontrando para isso muitos obstáculos. Consideremos a diminuição sensível dos movimentos paredistas no Brasil, por exemplo, durante os governos petistas, que deixaram as batalhas políticas em segundo plano, de modo a enfraquecer, por exemplo, postulados vistos pós-Ditadura Civil-Militar no Brasil, sobretudo, no campo da educação.

A interioridade do sujeito no processo de *formação* é, assim pressupõe-se, uma prestigiada matriz para fomentar a promessa da *formação (bildung)* crítica em si. Entretanto, se a interioridade do ser cognoscente é tragada pelas tramas da lógica sociometabólica do capital e por suas manipulações? Neste sentido, o que a *teoria crítica* como comprometimento com a *formação (bildung)*, pode hoje fazer pelos sujeitos históricos, isto é, por nós? Que fazer?

As questões que nos desafiam até o presente momento não são apenas as condições de autoconstrução, reflexão e transcendência, observadas nesta tese, e que foram, por assim dizer, por extensão, interditas, proibidas ou quase demolidas, mas a própria persecução que busca a transcendência na imanência, ela em si mesma, junto ao não retraimento do espírito, bem como aos ideais por um sujeito livre e emancipado, repleto de vida significativa.

Deve-se, resolutamente, com efeito, não se deixar corroer pelas flagrantes unidimensionalidade e virtualidade no mundo hodierno que tentam a todo momento e a todo custo tomar as coisas de assalto e empobrecer o espírito intelectualmente. Nesta composição teórica, a reflexão penetrante, profunda e arguta é mais do que uma faculdade de potencial cognitivo e de imprescindibilidade política: torna-se um contundente imperativo ético e teórico-prático. Faz-se aquela como precondição e, num certo sentido, como manifestação intelectual de resistência à reificação, à alienação e à insalubre hegemonia do capital das classes trabalhadoras que visam demolir o *status quo* burguês.

A superação ou transcendência do espírito em relação à alienação, por exemplo, é determinada por sua viabilidade histórica-concreta de suplantar a uniformização e a ideologia hegemônica da *semiformação* (*halbbildung*), mesmo mediante atribuições concretas dos “jogos de linguagem” (Lyotard, 2013) próprios da lógica sociometabólica do capital, que bloqueia o surgimento de alternativas sociais adversas e destoantes das posições ideológicas hegemônicas, as quais atacam contingencialmente o espírito crítico, pois se tornam problemáticas, em razão do notado poder do dinheiro.

Neste ínterim, tão logo a psique como celeiro das manifestações espirituais e propriamente psíquicas experimentadas enquanto agrupamento enérgico das profundezas do ser tornam-se feitos (in)controlados, ficando mais problemáticas análises em relação a qualquer objeto localizado historicamente, pois o propósito, a nosso ver, está atravessado pela retenção do eixo utópico, nos termos dos pensadores frankfurtianos. Esta reviravolta não apenas acomete as possibilidades de reflexão crítica como também a própria perspectiva de uma busca pela transcendência ou pela autoconstrução intelectual. Os pensadores frankfurtianos elaboraram posicionamentos teóricos cujas implicações na história objetivam-se em desdobramentos concretos (por exemplo: pensa-se em política pública e busca-se a sua efetiva realização enquanto tal), que analisados atentamente sob a perspectiva histórico-dialética, voltam-se para questões ligadas à *formação* integral dos sujeitos históricos, enquanto uma de suas inquietações teórico-políticas.

Para esta elaboração teórica algo é preciso: ter *formação* crítica na largada e na chegada do processo; e mediante embate com tais situações concretas o pensamento crítico que se coloca em coexistir com a realidade social transformada, não consenti com circunstâncias de puro e meditativo exercício do regozijo metafísico¹¹⁶. Em outras palavras: as teorias, a filosofia e/ou quaisquer atividades teóricas subsumidas à *práxis* (Vásquez, 2007), devem englobar a dialogicidade em seu caminho, mesmo envoltas com a intrepidez da “sociedade do cansaço” (Han, 2018), que, contudo, associa-a à crítica da ordem social vigente, fazendo disto uma atividade transformadora do mundo, embora, silenciosamente, da sociedade, do homem, mesmo que tais mudanças não alterem imediatamente a realidade concreta.

¹¹⁶ Não significa que estes expedientes existenciais devam ser banidos da vida humana. Seria um absurdo afirmar isso, mas que ele não venha antes da efetivação das necessidades materiais de vida. Afinal, ninguém mata a fome lendo o cardápio. Antes do deleite em si, algo imprescindível aos seres humanos, deve existir o objeto transformado para a realização deste deleite.

Com efeito, o sujeito histórico, enquanto ser inserido na “sociedade do cansaço”, por exemplo, e na “totalidade” da vida concreta, por extensão, mesmo subsumidos como conceitos históricos nas tramas do despojamento do espírito pela condição pós-moderna, estes não deixaram de ser uma interface disposta de uma mesma existência histórica. Em tal caso, se potencializa a concepção de *formação (bildung)* com sua irrefutável capacidade de reflexão crítica sobre a “sociedade do cansaço” em sua “totalidade”, pois a reflexão como mecanismo de transcendência torna-se “praticável”, fazendo jus ao sujeito histórico autônomo e emancipado que implementa sua alteridade mesmo no eclipse da alienação em virtude da inestimável vivacidade da transcendência na imanência.

Tal afirmação colide com a promessa do Esclarecimento¹¹⁷ e com o franco incitamento à *formação (bildung)* crítica, em suscitar nos sujeitos históricos o desenvolvimento de suas potencialidades cognoscentes canalizadas para a realização da autonomia, possibilitando-lhes a distinção daquilo que lhes toma de assalto não se entregando-se, assim, à manipulação do espírito. Diante disso, resiste-se ao constante espectro que espreita e deseja veladamente o fracasso da *formação (bildung)*. Espera-se que, à base de luta, a realização da autonomia do espírito que quer formar-se em sua integralidade não seja irrecuperável em razão de perdas sociais detectadas ao longo da história. A filosofia, por exemplo, não pode ser transformada em entretenimento; ela não pode deixar de ser um eixo fundamental da inteligência humana dirigida às transformações reais. Em última instância, pensamos que a filosofia não está à venda!

Com o esvaziamento da utopia enquanto fenômeno detectado positivamente pela *teoria crítica*, um mundo de *mitos* retorna com intenções obscurantistas (Horkheimer, 1980, p. 89) e a realidade se esvaece, tornando-se menos humana e irrealizável numa perspectiva progressista e emancipatória da razão. Com isso, na contemporaneidade, a sociedade é forjada para ser um espaço racionalizado e fragmentado, transformando-se numa arena na qual os sujeitos se desumanizam e se padronizam quase que inteiramente, passando a ser absorvidos pela lógica sociometabólica do capital.

Os frankfurtianos difundem com posturas críticas, alocadas na intencionalidade de emancipar o homem, designações em que o papel do filósofo é,

¹¹⁷ Tomemos como referência o pensamento kantiano onde ele versa sobre *maioridade*.

ainda, o de exercício intelectual, político e criticamente reflexivo sob condições de não aceitação de características que tentam silenciar sua potência gnosiológica. A filosofia não se coloca, portanto, como testemunha silente que entrega uma mensagem passivamente. Nesse contexto e nível, em que se toma mensageira da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011), a situação é semelhante a de um agente anticoercitivo que se nega a abandonar a substantividade da pena crítica da filosofia, aferrando-se em querer cultivar nos indivíduos a retidão, a sobriedade e a saúde.

O filósofo da e na contemporaneidade, apontam os frankfurtianos, deve ser um espectador atento¹¹⁸, mas não só isso, para a efetivação de sofisticada e crítica filosófica, em sua atividade intelectual-laboral. Dito isto, sua atenção não deve permitir transformar a filosofia em algo irrelevante onde o entretenimento se faz presente. Necessita-se de fecundo vigor espiritual para resistir ao nivelamento, visto que este pretende desfavorecer os indivíduos e afogar a filosofia na lama do reducionismo apedeuta.

3.3 Delineamentos críticos à *formação (bildung)*.

No cerne da movimentação social-crítica ao projeto iluminista moderno dos quais vivenciamos seus reflexos na contemporaneidade está o homem fabricado, por assim dizer, por Kant, que é qualificado para deixar de lado a menoridade e se dirigir rumo à maioridade, em razão da sua capacidade e dinâmica notadamente racional (*aufklärung*), que o coloca propriamente na direção da vida sem a condução dada por outrem (Casagrande & Rosseto, 2019, p. 100).

Ainda de acordo com os mesmos autores, a razão, que é singular à nossa existência, dá-se na forma em que cada pessoa passa a ter um direcionamento (bússola, digamos) que permite-lhe afirmar o que é consistente e o que é inconsistente em relação à finalidade da *formação* que se volta para o aperfeiçoamento do homem fazendo deste aperfeiçoamento um dever. No entanto, ao considerarmos dadas mudanças ocorridas nas ciências sociais e nas ciências humanas, bem como na filosofia¹¹⁹, os sujeitos, no período em que irrompe o enlace entre conhecimento e

¹¹⁸ Afastar-se dos objetos de análise faz-se necessário para o trabalho filosófico, de modo geral. Estar sempre “perto demais” do objeto pode borrar o “olhar” crítico, daí a necessidade, quando impetrada, de estar “longe”, mas sem nunca perder a importância, como um elástico, de ir e vir ininterrupto.

¹¹⁹ Lyotard (2013, p. 99) aponta que a ciência pós-moderna é “pesquisa de instabilidade”, onde a questão não é conhecer o que é o adversário (a “natureza, por exemplo”), e sim, saber que jogo ele/a

religião, por exemplo, enfrentam um processo de descentramento, principalmente durante a primeira metade do século XX, o que vale são as narrativas.

Os observadores desse mesmo processo ao dirigirem o olhar para as narrativas, como protagonistas desta análise acerca do descentramento, estariam dispostos, independentemente do cenário, prontos para “dramatizar e compreender o distanciamento entre este estado habitual do saber e aquele que é o seu [em ciência e voltando-se para] a preeminência da forma narrativa na formulação do saber tradicional” (Lyotard, 2013, p. 37).

A *formação (bildung)* crítica recepcionar o saber tradicional, para dele se retroalimentar, é imprescindível, e se submeter passivamente é um risco. Podemos assinalar com isso, uma sequência de etapas deste descentramento que logicamente faz deslocar o sujeito na história, aumentando a possibilidade de não levar a cabo o conceito de totalidade enquanto sustentáculo para a *formação*, tendo este conceito grande influência no processo de *formação (bildung)* crítica em si. Objetiva-se, assim, visar a alteração do âmago das teorias assentadas “na imaginação simplificadora” (Lyotard, 2013, p. 41) da pós-modernidade, pois o sujeito que a partir de rupturas empregadas em seu cotidiano sócio-histórico desenharia completamente diferente uma realidade voltada para a *formação (bildung)* crítica e igualmente distinta daquela idealizada e pressuposta no século XVIII, onde, por exemplo, ela estaria dotada de certeza universal e ideal, que, contudo, se despojava da materialidade histórico-concreta.

Para Stuart Hall (2015, p. 22-28), passa-se a considerar a possibilidade de reflexão sociológica (embora com francas posições opostas à *teoria crítica*), que visa conduzir contribuições acerca da *identidade* da sociedade moderna (pós-moderna), sofrendo, contudo, em razão das mesmas narrativas pós-modernas, deslocamentos epistemológicos e fragmentações de análises, e isto coloca em xeque, dentre outras coisas, questões relacionadas à raça, à sexualidade, à classe, à etnia, à nacionalidade, etc. Assim, colocaremos, segundo Hall (2015), os tipos de descentramento que implicam no processo de *formação* dos sujeitos históricos. Reforçamos a posição teórica que marca esta tese, indicando um caminho crítico e sistemático com base no conceito de totalidade e em outros tantos que compõem tal trabalho, podendo fazer frente às avaliações e propósitos epistemológicos pós-

joga, e mais do que isso: considerar que o “cientista é, em princípio, alguém que ‘conta histórias’, cabendo-lhe simplesmente verificá-las”.

modernos que mistificam o desenvolvimento objetivo e concreto do mundo social e cultural, logo educacional.

Para Hall (2015, p. 22), a primeira argumentação voltada para o descentramento do sujeito, se inscreve na estrutura cartesiana (composição e decomposição metodológica do objeto), da qual o pensamento marxista é um dos seus resultados histórico-filosóficos, que antes de reconhecer o sujeito histórico como aquele que carrega a centelha da revolução, o reconhece atomizado pela lógica firmada na divisão social do trabalho. Ademais, especialmente em Althusser, e a forma como foi reinterpretado a partir da década de 1960, de que os homens não poderiam ser os sujeitos responsáveis pela sua própria história, se vê que sempre seriam submissos ora consciente, ora inconscientemente às condições histórico-materiais já existentes e das quais descenderam e que lhes oprime.

O segundo evento, de acordo com Hall (2015, p. 23) e que merece reflexão, destinada a imprimir importância na forma de objeto de problematização incorporado à concepção de identidade se relaciona com a tese do descentramento do sujeito facultada por Freud, tendo como escopo o inconsciente, que põe em processo de desmonte a ideia de sujeito unicamente “cognoscente e racional, provido de uma identidade fixa e unificada [a partir] do sujeito de Descartes”.

O terceiro momento que retoma a ideia de descentramento em Hall (2015) do sujeito advém do trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, cuja tese se debruça na linguagem e que pode apresentar com isso múltiplos significados, a depender do contexto e de como ele é problematizado. Assim, para o professor Hall, da Open University (Inglaterra), ao usar a expressão “virada linguística” (2015, p. 25), se sucedeu o que em filosofia significou a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem.

O quarto descentramento decorre do edifício filosófico construído pelas proposituras teóricas do filósofo francês Michel Foucault. Hall (2015) destaca tais teses a fim de evidenciar o que Foucault denominou de *poder disciplinar*, o qual estatui a regulamentação de vigilância e de governamentalidade dos homens, que se dão através de instituições, tais como: escolas e hospitais, por exemplo, haja vista, nestas instituições se gerar um processo crescente de isolamento e de individualização do sujeito que se autovigia e se autopune ou na expressão utilizada por Dardot e Laval (2016, p. 133), o homem (sujeito) empresarial criado originariamente pelo neoliberalismo, que se autogerencia.

O quinto e último descentramento do sujeito deriva do advento imputado pelos movimentos feministas como parte dos movimentos sociais da década de 1960 que vinham vigorosamente questionando a ordem existente. Assim, iniciava-se um fluxo de discussões sobre os mais variados tipos de temas, tais como sexualidade, guerra e paz, lutas raciais, políticas de identidade entre outros. Enquanto cada um desses acontecimentos, cujo lugar é o descentramento dos indivíduos, contribuí a seu modo, para o advento de posições teóricas distintas, na quadra atual da história, enceta-se o deslocamento do indivíduo historicamente localizado e forjado no cerne do iluminismo, com sua posição instável¹²⁰ na sociabilidade corrente (pós-moderna).

Noutro prisma, há o reposicionamento reflexivo de maneira uniforme no horizonte intelectual, que é a “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011), da qual resulta-se com isso, um sujeito crítico à condição pós-moderna, onde nesta, todavia, se verifica a fragmentação da vida e a conceituação de *inacabamento* (pulverização, por assim dizer) consoante à necessária *formação*. Lembremos que este *inacabamento*¹²¹ tem a ver com a contínua formação crítica que não se dobra a dogmas e absolutismos analíticos. O homem se reconhece em contínuo processo de *formação*. Não há fim em si.

Para se contrapor às perspectivas de Hall (2015), contudo, tais movimentos contribuíram, em alguma medida, para a concepção na qual se vê o sujeito contemporâneo adquirindo - diante de sua precariedade material - notoriedade, em razão de ser consumidor e “encorajador de imobilismos, [bem como] um veículo de narcisismos, por meio dos seus estímulos estéticos, morais e sociais” (Santos, 2008, p. 49). Em outros termos, o indivíduo se distancia do pensamento crítico, por estar encantado pelas tramas da vida imersa no consumismo que descamba na fragilidade emocional.

Retomando as teses frankfurtianas: podemos também formular uma crítica possível e estendida ao sujeito com vistas à autonomia descentrada, onde a mesma, contudo, não deve arriscar-se na problemática e para o marxismo, alquebrada ideia de prescindir do conceito de totalidade, que implica na construção dessa mesma autonomia, necessária para o fortalecimento da *teoria crítica*. Ademais, para Cenci

¹²⁰ Consideremos a flexibilização (precarização) destes indivíduos no mundo do trabalho, a crise climática que não se dissocia das crises cíclicas do capital quando se observa a relação trabalho x capital, guerras locais e regionais, que são suficientes para operar mudanças significativas nas questões geopolíticas etc.

¹²¹ Paulo Freire (2014) acreditava que o *inacabamento* é uma característica essencial da condição humana. Os seres humanos são, por natureza, incompletos e em constante processo de vir a ser.

(2016, p. 229), as descobertas de Freud em consonância com as admoestações de Hall (2015), sobre as forças geradoras da ação individual com sua “multiplicidade das pulsões”, partem da ideia do consciente e do inconsciente, revolvendo a possibilidade, na concretude, da crença num sujeito verdadeiramente dedicado a si mesmo e à espécie, pois não tem ciência de si em virtude da ausência de conhecimentos e mecanismos inseridos nos moldes da ideia da *formação (bildung)* crítica que estamos considerando à luz da história social e material deste mesmo sujeito.

Não estamos defendendo com isso, convicção absoluta de si mesmo enquanto indivíduo e sujeito histórico pertencente a um dado coletivo, estamos explorando condições e experiências materialmente possíveis que tendem a enriquecer a *formação* crítica. Por outra perspectiva, há um movimento de irrupção que leva à crise do conceito de sujeito na modernidade, não necessariamente do sujeito histórico, que se compenetra nas questões do pensamento crítico e da emancipação, em última análise, visto que ele, contudo, como já advertimos antes, é o ser o protagonista da emancipação humana, aqui ou acolá.

De outra maneira: é através do próprio sujeito que se impetra uma radical metamorfose social, uma vez imiscuído nas veredas da filosofia crítica, por exemplo, estabelecendo um efeito transformador em sua existência e na dos coletivos nos quais está inserido, requerendo para isso um sistema de conteúdos teóricos linguísticos, políticos, epistemológicos, econômicos, etc., previamente dados influenciando e determinando a *formação*. Por outro lado, o discurso de cada sujeito na “transmissão dos saberes”, como aponta Lyotard (2013, p. 89), fora dos coletivos, serve para não formar uma nação (grupos sociais) sem emancipação.

Assim sendo, estabelecem-se condições restritivas em relação à ideia de autonomia estabelecida pela consciência classista, que reflete, contudo, criticamente o poder dominante como forma de “abandono de todos os valores culturais [impelindo] à barbárie o círculo de solidariedade verdadeira” necessário para a efetivação da transformação histórica, que não pode suprimir à “dominação de classe” (Horkheimer, 1980, p. 153-154).

Cenci (2016, p. 233) defende a tese que consolida a ideia de que a via mais promissora para a efetiva elaboração do conceito de sujeito, que se relaciona com o outro, seja a intersubjetividade¹²², devendo se ajustar à ideia de autonomia individual

¹²² O sujeito é sujeito pelo natural reconhecimento dado pelo *outro* em processos de sociabilidade ao longo dos diversos períodos históricos.

permanentemente, como meio de se reconhecer no e para o outro, mediado pela inextricável sociabilidade, considerando criticamente as condições comuns ao inconsciente, ao consciente e à linguagem, por exemplo, colocando tais condições não necessariamente como obstáculos intransponíveis na história, mas sim como condições constitutivas para fomentar sua superação da semiformação do ponto de vista dialético. Ainda de acordo com Cenci (2016), prosseguimos dando vazão à apresentação que se qualifica com condições de reflexão crítica em relação às reduções intelectuais e sistemáticas do sujeito objetificado na pós-modernidade, que tende a atacar a *formação* crítica.

Uma delas tem a ver com a substituição da transparente insatisfação do sujeito em relação às necessidades materiais de vida (habitação, emprego, saúde, saneamento básico, transporte, educação, etc.) pela capacidade cognitiva atrelada tão somente à articulação linguística decorrida naturalmente da consciência que torna o sujeito cognoscente num trapaceiro, naquele onde o que equivocadamente importa é a linguagem. Já afirmarmos: não “matamos” a fome lendo o cardápio. Ou seja, não podemos sucumbir à prédica que afirma que a linguagem a partir de si mesma resolverá os problemas materiais da humanidade. Ela é importante, mas não isolada das condições histórico-concretas.

Com efeito, através da linguagem também se mente (pensemos nas *fake news*, por exemplo, que causam inúmeros prejuízos à sociedade) e faz se destacar a ideia de que se narrando um fato/fenômeno dá-se lugar a uma elaboração sobre a vida, quanto à ideia de orientação por princípios, que podem se complementar com o critério de sensibilidade à pluralidade na organização das ações pela linguagem descolada da realidade. Na perspectiva de não erigirmos uma crítica excessiva em relação ao descentramento do sujeito e sermos jogados ao quadrante da subjetivação por ela mesma e ao da subjetividade, posto que este expediente está inserido na conceituação de totalidade quando se problematiza acerca dos caminhos da formação dos sujeitos históricos desde a sua sociabilidade, afirmamos que dentro do conceito de *formação* (*bildung*) a individualidade na forma de sinônimo para subjetividade faz-se presente.

Essa afirmação resulta da análise do conceito *formação* (*bildung*) dada com base no problema implicado pelo mascaramento de identificação da dificuldade que há em relação ao fato de reconhecidamente existir a subjetividade dos sujeitos cognoscentes em processos de *formação*, mesmo que tendam a ser padronizados,

quando partícipes de processos que visam à emancipação. Assim, consideramos que a subjetividade deve estar presente nos processos de *formação (bildung)*, mas que não confundamos com subjetivação, ou seja, que no processo de *formação (bildung)* não se permita o alheamento espiritual do sujeito em processos distintos de aprendizagem. Somente assim poderemos nos constituir, atentando-nos para nossas subjetividades imanentes e relacionais, quando tivermos a referência do outro/a, da diferença, do estar envolto pelas inescapáveis relações de (in)dependência, obrigações resguardadas pelo humanismo.

Na forma de adendo reflexivo e inquiridor do conceito de *formação (bildung)* aqui, momentaneamente, se assenta não só a dimensão epistemológica, mas as dimensões antropológica, psicológica, porque gera sentimentos (emoções) e social. Intrínseco ao conceito de *formação (bildung)*, muito embora não seja nossa intenção postular a recuperação de modelos de formação que perderam vigência histórica¹²³, mas não ideológica, devemos incluir procedimentos políticos radicalmente atuantes nas diferentes práticas sociais que pretendem fixar uma identidade crítica e classista, por exemplo, e que venha a contestar a teoria pós-moderna de que a *formação (bildung)* clássica não deve mais abarcar aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc., perfazendo-se num movimento dialético.

Assim, ilustrativamente, podemos propor a presença ao lado do conceito de autonomia, o conceito de classe¹²⁴ imerso no processo de *formação (bildung)* atrelado à *teoria crítica*, que, por conseguinte, como aponta Ponce¹²⁵ (2015, p. 31), converge para aqueles que nada tinham, pois para estes cabia o saber vulgar, e para os afortunados, o saber da iniciação. Dito isso, essas conceituações acabam se sustentando mutuamente. Educação, *formação*, luta de classes, emancipação, totalidade, *teoria crítica*, *práxis* do sujeito histórico não se divorciam quando o objetivo é a desalienação deste mesmo sujeito localizado na lógica sociometabólica do capital.

¹²³ Recorremos novamente ao texto magistral de Paulo Freire (2014): *Pedagogia do Oprimido*. Nele temos inúmeras manifestações críticas ao sistema educacional bancário vigente no Brasil até os dias de hoje e que durante o regime militar brasileiro (1964-1985) viu-se paralelamente fortalecido pelo Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL.

¹²⁴ Ver PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de: José Severo de Camargo Pereira. 24^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

¹²⁵ Tomando como ponto de sustentação o conceito de classe e tendo-o como base para esta asseveração, devemos problematizar acerca de uma *formação* não autoritária e omnilateral do sujeito histórico que habita nos espíritos recalcitrantes colocados, contudo, nos domínios da contemporaneidade. No entanto, não faremos incursões pelo citado conceito de orientação marxista, que desemboca na condução emancipatória dos homens quando alienados e submersos à lógica sociometabólica do capital.

Continuando os delineamentos críticos à *formação* como impingimos no início deste tópico, consideramos ser um equívoco a interpretação, embora reconhecida pela tradição filosófica moderna, que expõe a autonomia do espírito proposta por Kant, como uma individualidade exacerbada, visto que esta individualidade não está em oposição à “universalidade que quer afirmar a objetividade do conhecimento” (Lyotard, 2013, p. 122).

Assim, propõe-se legitimá-la vigorosamente, *a posteriori*, mas não só isso: quer-se colocar lado a lado, autonomia e universalidade, em razão da pressuposição da autonomia como um referencial intersubjetivo e gerador, do ponto de vista dialético, da própria universalidade como pressuposto e sinônimo para a totalidade sustentando a concepção de *formação* crítica ancorada na *teoria crítica*. Então, para irmos fechando alguns pontos deste tópico, discorreremos sobre a questão relacionada às perspectivas de ação que podem levar o indivíduo a uma situação solitária, mas que esta não interfere na sua formação, pois ainda assim, mesmo isolado ou solitário, o indivíduo se encontra em processo ininterrupto de formação; cremos que o *eu* não é um nômade errático que não apreende a vida ao seu redor. Afastamento do objeto de análise e estar “isolado” permitem (re)elaborar em caráter auxiliar o processo de *formação* crítica que perseguimos assentados na *teoria crítica*.

Ato contínuo, para o filósofo Jean-François Lyotard, como vimos percebendo nesta tese e tendo-o em muitos momentos como suporte teórico, trata-se de descrever fundamentalmente a condição pós-moderna na sociedade contemporânea através, principalmente, de duas características: a pluralidade radical, por assim dizer, que escancara a negação de uma base universal (metarrelatos) na qual os distintos elementos da pluralidade humano-social estariam suspensos, pois o que importa é a homogeneização social, embora descabida, tal asseveração. Todavia, e notadamente fragmentados, os jogos de linguagem ou gêneros de discurso atravessados pela perspectiva pós-moderna de pluralidade descolada das questões classistas, denotam, contraditoriamente mais importância no estudo da *formação* (*bildung*) do que os adotados para compreender as complexas questões da modernidade, a partir não destes jogos de linguagem, mas a partir da história concreta dos sujeitos reais.

Para Goergen (2019, p. 23), doravante, ao citar Humboldt como um dos principais pensadores que tematizaram o conceito de *formação* (*bildung*) na modernidade alemã (europeia), o sujeito em processo de formação é apontado como

sendo necessariamente livre e independente de amarras da menoridade kantiana e tais preceitos implicam na transformação intelectual de cada indivíduo que busca a ciência como princípio norteador para a consecução da *formação* crítica.

Esse mesmo homem transforma-se em “homem humanizado” (Oliveira, 2001) e a imprescindibilidade da investigação teórico-crítica, para se concluir desta maneira, origina uma variedade de imagens dos sujeitos cuja constatação se encaminha para uma proposição de não dependência gerada por arranjos de complexas relações com outros sujeitos preocupados com a privatização do conhecimento, o egoísmo, o ódio aos despossuídos que vivem em situações de vulnerabilidade. Na ocasião em que esse sujeito, parece-nos onipotente, é, outrossim, adversativo, no sentido de estar presente nos liames da *formação* crítica, concorre com dificuldade para o sentido de emancipação e de crítica da sociedade capitalista.

A referência que se faz ao homem ilustrado aparece em Humboldt enfocando a interioridade do homem (seu espírito) cujos conhecimentos humanísticos apriorísticos, com aplicações circunstanciadas, voltam-se para a relação que ele tem ou passa a ter com os objetos do mundo concreto, que por extensão, de acordo com Horkheimer (1980), entende-se por ser continuidade da natureza, visto poder dominá-la, fazendo com que predomine a ideia de que o mundo precisa ser desvelado, por não estar explicitamente aberto para os sujeitos cognoscentes em razão da complexidade da natureza, mas ao se seguir o caminho da formação crítica alguns pontos passam a ser elucidados pelas ciências e pela filosofia.

Em conformidade com a concepção apresentada por Oliveira (2001) acerca da “crise das teorias filosóficas universais na modernidade”, bem como a emergência crescente da pluralidade de orientações religiosas, morais e culturais como colocada por Hall (2015), questionamos acerca da perspectiva enunciada pela condição pós-moderna como descrita por Lyotard (2013). Nela seria possível reconhecer como legítimas, dadas manifestações pedagógicas assentes em perspectivas científico-filosóficas que se colocam perante e contumazmente com o enfoque de um conceito relativista de *formação* (*bildung*) com intenção de pretender-se validamente universal?

Mesmo diante de uma possível aporia filosófica, somos tendenciosos a crer que, não obstante à amplitude da linguagem, que tem aspectos universais, mas não soberana e incondicional, enquanto conceituação salutar para o enriquecimento da *formação* (*bildung*), não podemos localizá-la em condição exclusiva de radical e absoluta expressão crítico-emancipatória. Desta forma, na concretude da vida real,

onde os sujeitos históricos não têm acesso a uma educação que trate do processo de desalienação de si mesmo e que por isso tenha dificuldade de reversão dessa condição do ponto de vista também epistemológico, a crise das teorias filosóficas na modernidade só com base na linguagem, não atendem e não se referem à resolução verdadeira dos problemas reais. Já afirmamos acima: ninguém “mata” a fome lendo o cardápio.

Posto isto, vimos ter um longo caminho para chegarmos ao conceito concreto de Marx, que sinaliza para a *classe para si*, como expressão de uma grande narrativa de validade universal (totalidade), que pode ser interpretado como uma crítica à linguagem, embora como campo do conhecimento, mas que sozinho não tiraria os homens do pântano onde se encontram quando conduzidos pelo relativismo pós-moderno. Ocorrida em circunstâncias onde cada versão teórica, de acordo com os indivíduos singulares que problematizam científica e filosoficamente os mais diversos objetos do conhecimento, se entrega, tecnicamente, à ideia de universalidade, mesmo que esta se encontre em risco por conta da força adquirida pela pós-modernidade quando se volta para as possíveis “falhas” das metanarrativas com sua forma concreto-histórica de existir, ponderamos serem aquelas que apontam para saídas melhor delineadas epistemologicamente.

Uma das principais premissas contemporâneas, contudo, e para a condição pós-moderna, por extensão, passa a não ser mais a recomendação de constituição de um sujeito autônomo, mas sim de sujeitos histórico-cognoscentes assujeitados cuja relação funcional e racional por parte deles próprios com o conhecimento, se transforma em capital privado, deixando-se “seduzir pelo management e pelo hedonismo do consumo, justificando seu engajamento no capitalismo” (Dardot & Laval, 2016, p. 328).

De mais a mais, há um paradoxo, quando detectamos que nas argumentações dos defensores da lógica sociometabólica do capital voltadas para a formação intelectual - podemos afirmar veementemente que se trata neste caso da *semiformação* (*halbbildung*) como sinaliza Adorno - encontram-se ideias que promovem o afastamento do homem de si mesmo fazendo o sujeito separar-se do conhecimento necessário¹²⁶. Aqui, contudo, sublinhamos o conhecimento pertencente

¹²⁶ É possível percebermos que o conhecimento comum à organização social do capital os próprios ideólogos ignoram determinados aspectos, caracterizando desconhecimento acerca dos delineamentos comuns às teorias políticas e econômicas atinentes ao liberalismo, por exemplo.

àquela lógica. Às vezes, se percebe que defensores do capital sequer conhecem as linhas orientadoras básicas. Mas não nos ateremos a isso. Trata-se apenas de um registro concernente à formação infecunda e degradante em relação aos ideólogos do capital.

Autoriza-se no horizonte, entretanto, ao constatar a separação do conhecimento - embora, necessária do ponto de vista metodológico, mas não epistemológico, para o surgimento de uma sociedade livre e emancipada - operada pela compartimentalização dos campos, a perda da confiança nos campos científico e filosófico, ficando aquele sujeito histórico, por outro lado, à disposição da regência destes campos do conhecimento fragmentado, que segundo narrativas ancoradas na “economização do conhecimento” (Flickinger, 2019) apossam-se da narrativa da “economização” para promover a ideia de sucesso nas mais variadas instâncias sociais. Lembremos: majoritariamente são discursos falaciosos.

A partir desta última conjunção, decorre-se que se trata de um processo de transformação da educação em benesse da ascensão econômica reduzindo-a a mera propriedade, traduzida em competência técnica. O conhecimento angariado por meio desta competência técnica é avaliado pelos resultados adquiridos através de sua aplicabilidade sob determinadas circunstâncias mercadológicas. Dito de outra forma: para Netto (2011) à luz do pensamento marxiano, o papel do sujeito é essencialmente ativo, fazendo com que os resultados de sua *formação* (processos educacionais) estejam voltados para a exposição do método que visa conformar rigorosamente a *práxis* como modelo processual de superação das contradições do capital e da sociedade burguesa.

Ao acomodarmos tal prerrogativa no levantamento de hipóteses acerca de que tipo de conhecimento deve ser alcançado no processo de *formação* crítica que se volta para a emancipação, empregaram-se perspectivas que devem ser utilizadas para a seleção de conteúdo, por exemplo, e capacidades subjetivas de juízo do sujeito cognoscente em relação ao tipo de conhecimento correferido à emancipação.

Assim, consideramos a função social e necessária do conhecimento a ser adquirido no processo de *formação* crítica referindo-se à sua aplicabilidade para a vida e para o trabalho educativo, em especial, intentando-se na perspectiva do conhecimento de não alheamento à *formação* (*bildung*), que não se reduz ao saber do “como” saber, mas do “para quê” e do por que saber. Consideramos tais perspectivas como passos imprescindíveis para a efetivação e fortalecimento da

formação crítica. Todavia, sob outro enfoque teórico, oposto ao marxista¹²⁷, tem sido formulada uma concepção de *formação (bildung)* na contemporaneidade, que visa a elucidação de problemas cuja aprendizagem oferecida faz com que alguém aprenda algo e diante deste aprendizado esteja apto a resolver problemas.

A solução de problemas é, nesse caso, uma característica adquirida pela “competência burocrática” (Flickinger, 2019, p. 163) a serviço da submissão da reflexão crítica em relação a estratégias de sobrevivência alinhadas às “sociedades do conhecimento ou das ilusões” (Duarte, 2008). Com isso, a crítica que se faz a essa concepção contemporânea de *formação (bildung)* forjada por Delors (1996), e que tenta voltar-se incautamente à ideia de sobrevivência através da “exploração ideológica do empreendedorismo” (Ferraz, 2022), por exemplo, busca preocupar-se com a história da formação das classes trabalhadoras, e que não se reduza a isso.

Ademais, ignorar elementos que levam à apreensão da conceituação totalidade, significaria reduzir e instrumentalizar a *formação (bildung)* entendendo-a como um bem desligado das riquezas civilizacionais preme da centelha da emancipação. Entender a *formação (bildung)* tão somente como bem que se volta para a ideia de sobrevivência dos homens na Terra, significa jogar na lata do lixo da história o polissêmico sentido de educação e de cultura dos povos com suas histórias, teogonias, cosmologias, culturas, etc. Há críticas que fitam a cultura da avaliação e buscam abranger, por extensão, a política de funcionamento do ensino superior no Brasil, por exemplo, tanto na graduação quanto na pós-graduação, ambos os níveis estão enlaçados pelo paradigma neoliberal cujo objetivo é formar mão-de-obra, ora, competente para atuar na economia e na sociedade, e que a *formação* seja norteadada de forma flexível pela demandas dos setores envolvidos na divisão internacional e social do trabalho, e disto resultando um crescente entrelaçamento global da economia com o “progresso considerado sinônimo de ordem” (Bianchetti, 2015, p. 77) para a manutenção do capital.

Com efeito, uma crítica salutar que se faz a esse processo destina-se à ideia de qualificação que se sobrepõe à socialização do conhecimento e que afasta o trabalhador de sua consciência e vontade individuais, tal como esse mesmo indivíduo ao não estar produzindo “se depara com uma lógica social que não é resultado da

¹²⁷ DELORS, J., (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO. 1996.

vontade ou da consciência individuais, mas sim uma resultante da totalidade das relações sociais” (Duarte, 2008, p. 96) do capital. Em outras palavras, o processo de *formação* (*bildung*) com o qual cuidadosamente presumimos não denega a consciência e a vontade dos sujeitos históricos e cognoscentes, pois lhe seria contraditório, visto que este processo se transforma em auxílio para a apreensão da totalidade educacional, por assim dizer.

Quando o sujeito histórico rompe com o modelo vigente (neoliberal) assentado nesta quadra histórica pela “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011), cuja forma de conhecimento própria e dialeticamente se alicerça na emancipação, vindo a erigir outra maneira de construir conhecimento e formar pessoas, faz-se com que o capital e sua forma de conhecimento que minimiza o homem, não se incorpore à relevância da *formação* crítica voltada para a emancipação dos sujeitos históricos.

Para Flickinger (2019, p. 161), no momento em que a educação e a *formação* são obrigadas, a segunda como interface da primeira, a se curvarem perante às leis da economia com suas demandas de “padronização, quantificação e economização”, elas passam a se privar de outros contornos existenciais e ficam claudicantes de respostas necessárias para a emancipação, a maioria e a responsabilidade crítica. Elas se tornam, assim, aquilo que reiteradamente, à luz do arcabouço adorniano, chamamos de *semiformação*. A educação pós-moderna oferece a *semiformação* em detrimento da *formação* crítica. Para Adorno (2010), como já mencionado, a massificação do conhecimento, sobretudo aquele que se vê nas “universidades-empresas” (Bianchetti, 2015, p. 39) do século XX até os dias de hoje, é incompatível com as ideias de emancipação, tendo como um denominador comum possível a idealização de uma universidade plural e democrática enquanto espaço de *formação* e de crítica à lógica sociometabólica do capital.

Na contemporaneidade, por conseguinte, como assevera Goergen (2019, p. 22), a educação e seus elementos iluministas emancipatórios herdados do século XVIII, que se observaram outrora, e obstaculizados, em alguma medida, pela debilidade e o não comprometimento da comunidade científica para com o espírito de igualdade e de combate em relação às desigualdades sociais, com a construção do argumento crítico e de busca pela verdade e pela autocrítica, viram-se neste cenário atravessados pela força da condição pós-moderna que relativiza todas as estruturas que perseguem a verdade histórica.

A ideia de perfectibilidade do homem idealizada pela conceituação de *formação (bildung)*, por exemplo, e, tematizada por Goergen (2019), na perspectiva de Humboldt, como defensor das ideias iluministas e partidário do “pressuposto da autonomia do sujeito em relação à realidade” (Goergen, 2019, p. 31), contudo, traz no bojo desta posição limites históricos no sentido de idealizar uma universidade que não é para todos, contrastando com a percepção de imperfeição da vida dos homens à luz dos eventos do século XX.¹²⁸

Trazemos como pressuposto a seguinte consideração: a *formação (bildung)* propalada por Humboldt, durante o século XIX, carrega um grau de ecletismo, por assim dizer, visto a relação com exterior histórico-social do homem e as suas condições interiores individuais. Neste trecho utilizamos a expressão ecletismo tentando salvaguardar a pluralidade existencial nascente na sociedade europeia e que depois chega a vários países, inclusive ao Brasil, com o propósito de indicar aquilo que há de melhor nas mais variadas manifestações do espírito humano. Disto decorre o sentido de importarmos modelos sociais estranhos à matriz indígena ou até mesmo africana, por exemplo, promovendo dados sincretismos culturais.

Contudo, o ecletismo sem a dialética como método se torna estéril, mas com este método, auxiliando-lhe se torna uma expressão de pluralidade, por assim dizer, como algo relevante para o fomento do processo de *formação (bildung)*. Não obstante a tal transgressão, não aprofundaremos essa questão, visto que num processo de *formação* crítica que busca a emancipação torna-se o ecletismo uma assimilação estranha. Um dos propósitos de *formação* integral (espiritual) traz notadamente em seu bojo a ideia de “autocultivo” (Mühl & Marangon, 2019, p. 77) do indivíduo, que intenta usar suas habilidades cognitivas para se estender criticamente em direção àquilo que não lhe é familiar na condição de objeto, ou seja, exótico, e transformá-lo em familiar para que se possa apreendê-lo sob outra perspectiva, incorporando-o ao mundo concreto, ao seu mundo real, e permitindo-lhe o uso da “autonomia e da liberdade” (Mühl & Marangon, 2019, p. 83) voltados para a disciplina da *formação*. A disciplina faz-se necessária na *formação* crítica.

Com isso, o mundo exterior, o real e não o ficcional¹²⁹, se torna assim mundo interior, igualmente real, e a assimilação deste exterior não leva a anulação da

¹²⁸ Vide as duas Grandes Guerras Mundiais, para ficarmos apenas nesses dois eventos de magnitude colossal do século XX.

¹²⁹ Consideramos que a ficção como gênero literário ou expressão divagante do espírito humano se faz presente e necessária na constituição da *formação* crítica. Entretanto, o que não consideramos para

diferença entre interior e exterior, isto é, no processo de *formação (bildung)* à luz da dialética marxista (*teoria crítica*) não haveria separação, mas síntese entre o interno e o externo. Para essa interpretação, a ausência de síntese em relação àquelas instâncias pode se degenerar em *semiformação*, podendo levar à imitação de algo que tende a se distorcer, tornando-se, assim, uma conformação com um mundo e/ou uma educação que deforma e que ignora forças criativas, bem como energias intelectuais conectadas à criatividade dos indivíduos, por exemplo.

Mais uma vez, reiteramos, que para Goergen (2019) ao citar Humboldt, há exemplos de princípios de *formação (bildung)* que visam exclusivamente ao homem e à humanidade comprometidos com a busca pelo aperfeiçoamento. Essa definição de aperfeiçoamento no processo de *formação (bildung)* e de esclarecimento opõe-se à ideia de menoridade assinalada por Kant, por exemplo, e é pertinente com aquilo que vimos apontando nesta tese a partir dos contributos da *teoria crítica*. Ao citarmos questões relacionadas à ampliação do edifício de características respeitantes à *formação crítica*, existe, entretanto, menos habitual, o humor, que vem contribuir para com isso. A *formação (bildung)* enquanto mecanismo de autoaperfeiçoamento não obscurece o ato de ruptura impreterível em relação à menoridade; este movimento deve existir no processo de *formação*.

Sobre o humor o pensemos quando ele se mostra não em forma de show¹³⁰ em sala de aula. Deixemos os *stand-ups* para as tabernas das praias brasileiras. Trata-se aquele como elemento/ferramenta para colaborar com a *formação*. Mas não a *formação* em si na sua totalidade. Os limites da *formação (bildung)* pós-moderna, por exemplo, tendem a relativizar e permitir excessos e desmesuras na forma de descompromisso com a educação emancipatória, que coloca o/a professor/a em situações de explícita tolice, advinda daquilo que Adorno (2010) apontou como “elementos formativos inassimilados que fortalecem a reificação da consciência”.

compor as características da *formação crítica* é a ficção que delira e se descola da realidade, pois é a partir da realidade que nos constituímos críticos materialmente; o objeto da crítica é sensível, é visto, é sentido.

¹³⁰ Faremos aqui uma digressão expondo uma prática bastante comum nas escolas tanto públicas como privadas, no que diz respeito ao trabalho docente. Hoje o professor/a não pode deixar o/a aluno/a desinteressado/a durante a aula, nem que para isso esse/a mesmo/a professor/a vire um/a abobalhado/a. Assim, pensemos no/a professor/a que praticamente vira um bobo/a da corte em sala de aula apenas para chamar a atenção do aluno de modo a entretê-lo, implicando com isso, na secundarização do conteúdo teórico (ou do conhecimento) em benefício tão-somente da interação (normalmente tal situação é estéril, deixando de lado, normalmente o pensamento crítico). Não significa que defendemos a ideia da exclusão do humor e da ironia, digamos, no trabalho docente: é impossível e antifilosófico, mas que isso não ganhe assento protagonista na relação entre estudante e professor/a no processo de *formação (bildung)*, pois formar-se é coisa séria e não aula em como ser um idiota.

Este processo de inculcação durante a *formação* se forja inconscientemente por estar deitado no colo da menoridade o indivíduo, pois nele não haveria habilidade ou destreza para manejar aquilo que comporia um repertório intelectual amplo durante seu processo de *formação* à luz da *teoria crítica* como assinalam os frankfurtianos. Sabemos que há uma fatia significativa no processo de *formação* voltada para o mecanismo de “leitura” e problematização e compreensão das particularidades da subjetividade, mas não podemos crer que as causas dessa subjetividade observada na contemporaneidade estejam postas na menoridade, pois a subjetividade faz parte inescapavelmente da razão que fornece elementos para a execução de processos de *formação*, ora testemunhados pelos homens.

Na sociabilidade ancorada na liberdade se espraia a capacidade crítica, o avanço de ideias emancipacionistas, o não alheamento do espírito e outros tantos expedientes existenciais, e neles podemos admitir, contudo, a coexistência da menoridade¹³¹, como momento predecessor da emancipação/maioridade¹³², como oposto àquela. Vejamos: não se trata de qualquer forma de pensar, mas da forma crítica de pensar, porque pensar à luz da filosofia ou das ciências ou das artes exige do pensador um repertório que cobra fôlego, e por isso mesmo, tempo, e tempo é o que nos falta, embora sem ele não nos formamos ou formamos alguém, e esse tempo é escasso na *formação* por vários motivos. Parece que *pensar criticamente* é do mundo dos adultos e não do mundo dos imberbes.

A sensação de conseguir despertar do desconhecido é para os homens a descoberta do passo fundamental para a maioridade¹³³, embora seja difícil e temerária tal tarefa, sobretudo, porém, quando se pode contar, como se conta costumeiramente com conselheiros, por assim dizer, que cuidam assumida e bondosamente da supervisão dos/as destituídos/as de conhecimento crítico é nobre e elevada, mas não

¹³¹ Diante disto, ou seja, da ideia de menoridade, é tentador crer no conforto de/por ser menor, por não ter chegado ainda à maioridade. Por exemplo: se trago um livro qualquer às mãos e este livro diz para se ter “juízo” no lugar da palermice característica àquele/a por ser menor e que se furta do pensamento crítico, ou um orientador espiritual, que acredita ter “consciência” ampla das coisas do universo, ou um médico, que recomenda cuidados com um paciente diagnosticado com esteatose hepática através de uma dada dieta sem benefícios cientificamente comprovados etc. Assim, não haveria, então, necessidade de se empenhar na construção de si mesmo autonomamente.

¹³² Comumente se verifica nas salas de aula da educação básica e eu como professor deste nível presenciei inúmeras vezes ao longo de vinte anos de docência: o/a estudante diz não precisar pensar, pois pode-se pagar pelo ato de pensar, ou que simplesmente pensar e estudar são verdadeiramente descartáveis. Sinais comuns de que a maioridade, às vezes, demora a chegar para alguns indivíduos.

¹³³ Depois de terem primeiramente se aparalhados, os imberbes, numa situação qualquer que exija alguma reflexão mais refinada, em razão do contexto do qual fazem parte, mostram-se assolados pelo medo e perigo, se ensaiarem para andar a sós.

suficiente, visto o homem ter a necessidade de ser autônomo também, como já mencionamos, no processo de *formação* crítica.

O perigo não se avizinha tão grandioso ou tão assustador, porque ao se submeter à *formação* crítica aprende-se, enfim a palmilhar o próprio caminho, embora, às vezes caindo, porém, pode ser intimidador seguir no começo do trajeto da vida sozinho. Na contramão desta questão, porém, para Kant, é possível reconhecer algum mecanismo de poder que influencie o caminho à maioria e esta é imprescindível para a conquista da tenaz emancipação. A perfectibilidade do homem (Goergen, 2019, p. 25) seja ela social ou individual e compreendida conceitualmente como interface almejada pela *formação* (*bildung*) crítica pode parecer também paradoxal, quando analisada à luz da crítica contemporânea sobre os nefastos efeitos da ação do homem sobre a natureza e sobre si mesmo (Zuin & Zuin, 2012. p. 113). Ou seja, tal perfectibilidade não pode se contrapor à natureza, pois elas são partes do todo.

Ademais, podemos considerar que a relação *sociedade e natureza* paira como preocupação nos estudos sobre *formação* (*bildung*), visto que o homem se *forma* em relação íntima com a natureza, mas adstrito a uma dada sociedade, num dado período histórico. Ainda nos servindo de Zuin & Zuin (2012) expressamos a consideração que coloca relação progressiva de destruição do planeta. Quando se amplia a ideia de sociedade que busca o “desenvolvimento sustentável”, para Zuin & Zuin (2012) suscita-se o resgate crítico da ideia de paideia grega cujos reflexos apontam inicialmente para uma concepção de totalidade como já vimos advertindo nesta tese.

Continuando nossas ponderações ainda embasados em Zuin & Zuin (2012, p. 109) chamamos a atenção para a explícita contradição em que nos encontramos na contemporaneidade em relação aos avanços forjados pela tecnologia que faz “com que o cotidiano de consumidores seja menos cinzento”, e que diante deste cenário coloque-se, por extensão, sobre os ombros dos sujeitos históricos, a premência de se respeitar a ecologia como outro substantivo mediador de reposição das faltas até agora impetradas pelo homem em relação à natureza e à sua *formação* da qual a natureza não metafísica ou teológica é a sua base precípua.

Como se vê, trazemos à baila para dar sustentação à reflexão que ora fazemos sobre *formação* (*bildung*) crítica, a indeclinável e inescapável presença da natureza para a existência e realização de qualquer manifestação ontológica do conhecimento. Se por um lado temos a ontologia do ponto de vista filosófico, por outro

lado, dado o avanço das forças produtivas, temos as potencialidades da significação do universo tecnológico¹³⁴, que se reverberam no processo de *formação (bildung)*, se transformando em conhecimentos que se acumulam, nos fazendo adotar condescendentemente maneiras, talvez acríticas, de refletir sobre a sociedade da comunicação.

Sob o prisma crítico para esta questão, de acordo com Zuin & Zuin (2019, p. 207) fomenta-se a desatenção e o despedaçamento da *formação*, que deveria ser crítica, mas a relativiza, atribuindo-lhe sentidos eufêmicos como: interativa e libertada das carências e inseguranças da bipolaridade socioeconômica que ainda hoje material e historicamente compõem os dias correntes. Contudo, a rigor, quando não problematizada à luz do pensamento crítico, tende a eclipsar o desenvolvimento das forças produtivas necessárias aos avanços tecnológicos para a formação crítica dos sujeitos históricos. Isso permite uma reflexão, que uma vez feita de modo mais aprofundado sobre as demarcações do necessário rigor científico sobre os impactos da tecnologia na *formação*, e que combinados com os apuros cada vez mais aparentes da catástrofe ecológica, por exemplo, ou da guerra nuclear, da fome, bem como da privatização da educação em todo mundo, consegue nos inquietar em relação ao desconhecido que o século XXI é, ele já deu diversos sinais sobre esse desconhecido.

Retomando alguns pontos conceituais de destaque até agora utilizados que ao mesmo tempo nos dirige para o fechamento deste excerto da tese, talvez a carga de perfectibilidade do homem quando pensada para o encetamento e desenvolvimento do processo de *formação* dê um frescor em relação à consciência dos limites existenciais do próprio homem (perfectibilidade e limites são faces da mesma moeda) coexistindo como inspiração moral e filosófica para as balizas da *formação (bildung)*. No entanto, temos naturalmente ideia das advertências que tal afirmação pode acarretar quando colocado em forma de objeto de análise científico-filosófico.

Se ainda faz sentido nos ocupar com tal questão e seus desdobramentos até aqui identificados, vale destacar a importância que o iluminismo alemão desde Hegel até Humboldt (Goergen, 2019) teceu, compondo uma definição do homem de

¹³⁴ Nos limitaremos aqui, a considerar o universo tecnológico, de forma recortada, ou seja, o compreenderemos inserido em um contexto mais amplo, mas que também não se exclui da condição de parte da sociedade da cultura digital, fruto da revolução microeletrônica como esfera da produção (Zuin & Zuin, 2019, p. 205).

posse de suas capacidades intelectivas e debruçado sobre suas decisões morais, como único responsável pelo uso do poder da razão. Ilustra-se tal questão com a resposta de Kant à pergunta *O que é o esclarecimento*: “esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade pela qual ele mesmo é culpado. Menoridade é a incapacidade de utilizar de sua razão sem a orientação de outrem” (Kant, 1995, p. 11). “Sapere aude! Tenha coragem de fazer uso de seu próprio entendimento. ” Vemos nisso, embrionariamente, um ponto significativo no caminho da *formação* crítica possível, que passa a se efetivar para a consecução da emancipação dos sujeitos históricos.

Neste processo, a nosso ver, uma diferença irrefutável entre as noções clássicas e as da pós-modernidade (Goergen, 2019; Lyotard, 2013) quanto aos pressupostos conceituais e políticos que enriquecem as argumentações relacionadas ao conhecimento, à *formação*, que aparecem como substitutivas àquelas encontradas no conceito de *formação (bildung)* acrítico, na forma de qualificações-chave para a “cidadania” (Hoyer, 2019, p. 151) e competências-chave para a “lógica econômica” (Flickinger, 2019, p. 162) são aquelas que trazem intrinsecamente o não esvaziamento moral, filosófico, sociológico e histórico dos fundamentos educacionais. Por extensão ao processo de *formação* em sua complexidade, chamar à lume a “felicidade” como sugere Hoyer, (2019, p. 155), significa estar sempre presente em processos educacionais (*formação*) distintos qualificando-os.

Dito isto, consideramos que quando tais saberes e faculdades sequer entram em cena no processo de *formação* dos sujeitos históricos, os argumentos que subjazem tal processo podem incorrer em generalizações que dão margem a inúmeras interpretações, forjando-se em “posições” reducionistas sobre o objeto investigado, qualquer que seja, por isso, esse mesmo objeto pode ficar inerte nas tramas do conhecimento quando se negam tais saberes e faculdades.

Assim, ponderamos que a ausência de significado moral e político correlato a esses saberes e faculdades, por exemplo, voltado para a emancipação dos sujeitos históricos como vimos afirmando ao longo desta tese, no processo de formação é ausência de crítica, seja ela dirigida ao tradicional como sinalizada Horkheimer (1980) ou ao não-tradicional ou pós-moderno como sinaliza Lyotard (2013). Nos convencemos de que a “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011) é terreno epistemológico colossal para a apreensão das contradições da lógica sociometabólica do capital, isto é, quando consideramos as teorias educacionais contemporâneas de *formação*

(*bildung*) com a finalidade de desvelar os fundamentos dela em si enquanto processo educacional histórico-concreto, devemos manter foco, dentre outros, que é o da liberdade humana como postulado condicional que objetiva o desenvolvimento da *práxis* humana.

Sem a significação impressa em nosso espírito do que é a “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011) e a sua presença concreta em forma de ato da liberdade na *práxis* educacional, o conceito de *formação (bildung)* à luz da *teoria crítica*, corre o risco de ser substituído por qualquer outro que venha atender ao processo educativo relativista pós-moderno, que se lança às demandas econômicas neoliberais em detrimento das demandas sociais e educacionais reais (consoantes às necessidades das classes trabalhadoras), seja no Brasil ou em qualquer lugar do mundo, onde exista algum laivo de exploração das classes trabalhadoras (Flickinger, 2019, p. 161).

Enfim, em tom de apreensão crítica (científico-filosófica) da realidade, uma posição contra argumentativa que se possa levantar acerca de que não há mais liberdade na atual quadra histórica, faz-se expressiva, em razão do advento, sobretudo, das redes sociais, pois funcionam como manipuladoras do espírito humano, em um mundo em que tudo já fora deliberado e decididamente sentenciado. Os poderes econômico, político e religioso, na forma de poderes subjacentes à organização social do capital e que, ora se confundem uns com os outros e são eles mesmos os atores de construção e manipulação do poder, se travestem de mercados, com seus modismos de toda sorte, relativizado a vida humana, fortificando o individualismo, a concorrência, a falta de tempo e necessidade atinente à sobrevivência, onde todos ficam a serviço da lógica sociometabólica do capital, ou seja, à expropriação do tempo de vida e afins. Parafraseando Duarte (2008, p. 96) sobre tal questão, é temerário que a falta de amparo classista (consciência de classe) venha a desvitalizar a condição de trabalhador desse sujeito histórico, pois aquilo que o une, que o assemelha ao outro que está ao lado, é sua condição de trabalhador, visto que esta condição o coloca como protagonista em relação à crucial lógica social emancipatória, que é resultado da vontade dos sujeitos históricos com suas consciências individuais, mas também de classe.

Independentemente da polissemia conceitual que reside na *formação (bildung)*, como vem sendo anunciada ao longo desta tese, não podemos vê-la com pura nostalgia apenas por envaidecimento intelectual, resgatando-a somente, sem

fazer as necessárias mediações causais. Em outras palavras: reconhecer sua imanente potência, faz-se mister, mas aquilo que existiu enquanto processo de *formação* na Alemanha, em meados do século XIX, só pode ser trazido para a realidade contemporânea atualizando-o, pois tal conceito, naquela configuração, é mais tendencioso em servir de adaptação a um modelo de *formação* engatado com as engrenagens do capital. Por esta razão, *formação (bildung)* crítica ao abrigo da *teoria crítica* não é simplesmente um assenhoreamento educacional-produtivo de natureza reflexiva do mundo em si – passa para o mundo *para si*: esta possibilidade de *formação*, tem a ver com a crítica da vida social, da vida material, que deve incluir uma firme rejeição ao mundo tal e qual ele se apresenta, no sentido, de não se deixar levar pela simples aparência do objeto. Mesmo que, contudo, tal empreendimento coincida, em alguma medida, com a normalização de condições sociais e culturais específicas, não podemos denegar o que há por traz do aparente objeto posto no mundo materialmente dado.

É primordial advertir: a *formação (bildung)* crítica envolve sempre em sua *práxis* elementos não-controláveis, pois a história material traz inequivocamente contradições das quais a *formação* não pode ignorar, pois precisam necessariamente ser desveladas pela prática científico-filosófica crítica, haja vista, existirem imprevistos de toda sorte com suas complexidades nesses elementos constituintes do processo educacional dos sujeitos históricos. Dito isto, uma vez detectados no processo de *formação* dos sujeitos, é salutar tentar não escamoteá-los, intencionando dialeticamente ver seus possíveis acidentes contingenciais, às vezes, como empecilho, mas não como absolutos, ou seja, irremovíveis, e que aos serem notados como estreitamento intelectual na *formação*, passam a ser visados como algo relacionado à flexibilização do conhecimento que se adapta para existir materialmente (Stederoth, 2019, p. 121).

Para realizar o processo de profissionalização, que é uma face da *formação* voltada para a “economização da vida” (Flickinger, 2019), não se furta ao planejamento e ao controle, por exemplo, como expedientes do próprio processo educativo que coexiste com o processo de subjetivação dos homens em si, implicando, contudo, experiências e apropriações individuais. Assim, os momentos não-controláveis de constituição da *formação* em si designam sinais de ruptura com o tradicional, isto é, liberdade de tráfego, por assim dizer, no processo de formação. O ir e vir, o estar acima ou abaixo, à frente, atrás, enfim, todos os movimentos possíveis

que podem ser feitos tendo a vontade de apreender os objetos são salutares e permitidos.

À guisa de finalização deste tópico do corrente capítulo, uma vez mais trazemos à baila a relação íntima e necessária entre liberdade e autonomia, e isto é caracterizado pela manifestação histórico-concreta e não idealizada da *formação* (*bildung*) crítica que se enamora com as volições de todas as ordens das classes trabalhadoras. Formar-se significa ser autônomo e livre em suas causas e efeitos em relação ao processo de assimilação de teorias e conteúdos atinentes. O motivo que nos leva a insistir nesta relação é o compósito de estruturas das quais não se pode prescindir para formar criticamente o sujeito histórico que atuará como agente revolucionário. Assim, para Flickinger (2019, p. 163), discutir o papel da *formação* no processo educacional, como potente *modus operandi* na ultrapassagem dos limites da “economização e da rotina burocrática” da vida apequenada que atravança a *práxis*, faz-se necessário.

Assim, filosófica e dialeticamente se sustenta a concepção histórico-emancipatória, que tem na legalidade civil um horizonte filosoficamente possível, cuja maioria como forma tangível dessas e de outras questões visa sustentar o projeto de autonomia da razão como eixo legitimador da liberdade do homem contemporâneo. A liberdade como arquétipo fulcral para a educação emancipatória que visa superar as implicações e limites da definição legal-conceitual e civil da maioria, é, nos parece, uma dimensão outra do debate que travamos até aqui, em alguma medida, satisfatoriamente, tangenciando de tal forma a força do ideal de liberdade com determinações voltadas para a “*crítica crítica*” como sinalizam Marx e Engels (2011), como característica efetiva da história do homem da qual não pode se distanciar.

3. 4 Estética: um conceito subjacente ao processo de *formação* (*bildung*).

Seguindo pistas concretas do objeto em tela, no que toca às perspectivas teórico-metodológicas (um dos expoentes do idealismo alemão como momento histórico do qual partimos para interpor este trabalho de pesquisa teórica), encontramos com notoriedade nestes estudos a presença da dimensão estética, que para as querelas desta tese, apresenta-se como interface no processo de *formação* (*bildung*), tendo, *a posteriori*, para fundamentar tais querelas, a perspectiva de

Schiller¹³⁵. Este citado autor parte de premissas do arcabouço kantiano e com isso segue adiante com a tarefa de reconciliar, por assim dizer, razão e sensibilidade e seus impulsos por meio da beleza através da qual se chega à liberdade¹³⁶. Ou seja, ao alargarmos a concepção de *formação* nada impede de termos no interior dos conteúdos de aprendizagem a presença da estética, em sentido amplo, que colore, por assim dizer, os caminhos comuns à *formação* crítica.

Para Schiller, que intenta problematizar e discutir acerca do estado da arte e da ciência, a composição relacionada à ideia do homem moderno se deve naturalmente à razão, que incita a existência humana nos domínios mnemônicos, mas que também tudo fragmenta e separa, conduzindo, contudo, o homem “artificialmente para além [ou aquém] dos limites que a natureza parece ter-lhe imposto” (Schiller, 2017, p. 40). Com efeito, ao descrever sua época, sobretudo, a partir dos progressos do iluminismo, Schiller faz inflexões que buscam questionar a permanência dos preconceitos na sociedade moderna, e, tão comuns em sua época, apesar da luz, por assim dizer, que a filosofia e a experiência trazem à pergunta: porque continuamos bárbaros? Na concretude histórica ainda não se viu a emancipação dos indivíduos.

Tal pergunta é interessante, pois traduz uma indicação das necessidades várias que os sujeitos históricos têm de não ficarem dependentes e presos às amarras da “ilusão e do fanatismo” (Schiller, 2017, p. 45) presentes nesse período que Schiller visa compreender. Dito isto, para Schiller, o clamor de seu tempo provoca a *formação* (educação) a educar os sentimentos existentes nesse mesmo tempo histórico, entendendo a *formação* (*bildung*) como capacidade de sensibilidade urgente para todas as épocas. Ao considerarmos dadas características compreendidas como

¹³⁵ Enfatizamos novamente que nossa tese não tem o propósito de aprofundar questões relacionadas ao conceito de estética em Schiller ou de qualquer outro autor, tampouco, falar exclusivamente de Schiller como destacado autor no campo da filosofia estética. Este autor e todos os demais encontrados nesta tese, que visam dar sustentação teórica, têm tão-somente o caráter de, do ponto de vista da revisão bibliográfica, expor o objeto em tela por meio de um panorama crítico sem reduzi-lo a um ou dois pensadores, haja vista, já termos afirmado acima que muitos autores trataram do tema em diversos períodos históricos, pós século XVIII, e sob as mais variadas perspectivas.

¹³⁶ “É pela beleza que se vai à liberdade”, trecho contido na Carta II da **Educação Estética do Homem** de Schiller. Tal afirmação sinaliza sobre a necessidade de numa época de servidão, o homem educar-se em sentido estético também, mas não só se nutrir dele; é imprescindível, como vimos apontando nesta tese, a apropriação por parte dos sujeitos históricos em processo de formação, de outras tantas dimensões, a saber: política, científica, filosófica, ética, sociológica, histórica, antropológica, psicológica, econômica, literária, dentre outras. Entretanto, sem querer estabelecer mais ou menos importância, a uma ou a outra, em relação a estas dimensões acima citadas, a dimensão estética ancorada na materialidade histórica permite, em alguma medida, a não genuflexão do homem a outro homem, com interesses de dominação, colocando sobre ele a pecha de escravo, por consequência.

definições universais de incumbência relacionadas ao processo de *formação*, temos: sábia atividade, sabedoria, virtude, equilíbrio, paciência, etc., por exemplo, alastradas de maneira substantiva e geral, e experimentamos uma sensação que as apresenta para a humanidade em termos de conhecimento, como virtuosas e práticas.

Segundo Casagrande e Rosseto (2019) há fundamentalmente três dimensões a serem consideradas por estarem relacionadas com o processo de *formação* (*bildung*): a dimensão moral, a dimensão do próprio pensar e a dimensão estética. Assim, num direcionamento que visa ser transversal a essas três dimensões há uma racionalidade que se faz existir numa “sobreposição da *episteme* sobre a *doxa*” (Casagrande & Rosseto, 2019, p. 97), aplicável teoricamente e sendo considerada como uma capacidade reflexiva que se conjuga responsável e estimulada pelo aperfeiçoamento do homem à luz da educação filosófica, ou seja, à luz da moral, do pensamento e da estética se arvorando em postulados educacionais dotados de universalidade.

De acordo com Marangon e Mühl (2019), ao citarem Hans-Georg Gadamer, nos idos da década de 1960, o filósofo alemão nascido em Marburgo, versava sobre *formação* (*bildung*), atribuindo-lhe significado de “promoção e auxílio faustoso às ciências humanas” no intuito de participar de experimentações da verdade nos domínios da estética¹³⁷. De modo contributivo com a polissemia da conceituação *formação* (*bildung*), o autor alemão trata do problema de como tangenciar aquilo que se considera verdade e quais são os possíveis caminhos para isso. Percebendo o desdobramento dos laços que unem a dimensão estética à dimensão do pensamento educacional¹³⁸ e à ética (moral), apreendemos que os efeitos enredados pelas tramas do progresso da *formação* (*bildung*) ao longo da história entre entendimento racional (intelectual) e sensibilidade, instauram um ideal de humanidade, se entrelaçando numa relação dialética, fazendo da *formação* crítica um expediente que não pode se descolar da concretude histórica.

Neste sentido, ainda levando em consideração as contribuições de Schiller, percebemos que esse estado ideal de humanidade, embora exequível, depende, a nosso ver, da educação *histórico-concreta*, e também de processos dirigidos pelas múltiplas potencialidades do homem, assentes em sua natureza classista (no caso

¹³⁷ A estética enquanto grande tema comum às ciências humanas não é nosso tema central, mas não será, contudo, tratada aqui como produto indesejável dessas ciências.

¹³⁸ O pensamento científico-filosófico colocando a educação como objeto pensado/problematizado - em movimento.

dos sujeitos históricos/classes trabalhadoras) e posição/razão política. Essa posição/razão se operaria o distanciamento necessário em relação à barbárie, pois por razões políticas ela subsidia contextos históricos deletérios, ao mesmo tempo que nela se encontra a “antítese da debilidade servil” (Schiller, 2017, p. 44) que é a educação humana (educação crítica). Haveria uma relação de causa e efeito entre barbárie e educação crítica. A segunda tende a conferir força de combate em relação à primeira, fazendo-a enfraquecer em dados contextos históricos, por exemplo.

Entretanto, tomando como referência possível nesta trajetória em que relacionamos liberdade e estética ao processo de *formação*, observamos na história que o espírito revolucionário desde a Revolução Francesa até à Russa, toma a arte em suas diferentes manifestações como caminho de conciliação e construção da integralidade da *formação (bildung)* e o sentimento de liberdade em seus igualmente distintos momentos da história. Em outras palavras, consideramos condição *sine qua non* associarmos à *formação (bildung)* sensibilidade, política, liberdade e estética. Não necessariamente nessa ordem. Desta forma, a estética como dimensão da *formação (bildung)* permite instaurar uma potência persuasiva tangenciável ao projeto educativo ancorado na emancipação, contrária à normatividade ética puramente abstrata e descolada da materialidade histórica, portanto, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos, não obstante contradições gestadas no interior da lógica sociometabólica do capital (Mészáros, 2005) que provoca diversos e inumeráveis impulsos.

Os sujeitos históricos, educados pelas características inerentes à dimensão estética, tendem a não desprezar os sentimentos e impulsos provenientes da vida sensível, logo, da vida concreta, levando-os às últimas instâncias, que se desdobram na vida moral e espiritual/intelectual. Desta forma, compreendemos que a arte é o próprio *médium* da liberdade para o fomento do processo integral de *formação* dos sujeitos históricos. Sem a expressão artística do espírito a vida se torna desinteressante. Na tentativa de conciliar impulsos formais, ou seja, aqueles impulsos que dizem respeito à existência do homem através de sua natureza racional, visto que este tende a buscar o necessário, a unidade, a permanência, com impulsos sensíveis, como forma de respeitar a existência física do homem, haveria outra face do impulso – o lúdico – que complementa o homem e desdobra sua natureza em força formadora. (Schiller, 2017, p. 74).

Ademais, e sem recair nas tramas “encantadoras” das narrativas pós-modernas, seria através do encontro estético com a língua, por exemplo, como atividade “modificadora”¹³⁹ da realidade material enquanto forma de combate, que o homem atingiria sua satisfação estando em coexistência orgânica com sua *formação*, sobretudo, aquela que inclui, por conseguinte, impulsos lúdicos, que como forma, pelas próprias relações cognitivas do homem, visa a atingir o ideal de belo como resultado desejado para uma *formação* crítica substantiva. Dito isto, devemos introduzir a concepção de belo como pressuposto para o prisma correspondente à vida social, logo educacional, a fim de elevarmo-nos ao estado moral atrelado à liberdade, que se projeta a partir do espírito humano voltando-se para explicações racionais dos “imperativos da humanidade” (Suzuki, 2017, p. 15).

Assim, para o comentador da obra de Schiller, Márcio Suzuki (2017), utilizado por nós nesta tese, na problematização da estética enquanto conceito e um dos fundamentos do processo de *formação (bildung)* atravessada pelas proposições estéticas de Schiller, faz-se mister consolidarmos a perspectiva para uma justificação de equilíbrio entre a valorosa utopia, como nutriente filosófico-político para a construção de um novo mundo, e os impulsos acima citados cujas belezas uma vez dialeticamente compreendidas, nasceriam da sensibilidade experimentada e refletida, ou seja, através da *práxis*, que segundo Vázquez (2007, p. 109), enquanto atividade transformadora da natureza, se revela emancipatória e revolucionária da e para a consciência pensada.

Como problematizar criticamente a educação referenciada na sensibilidade (estética) humana? Talvez se sucedendo a uma livre criação de si, mas socialmente referenciada enquanto dimensão ético-filosófica, bem como se sucedendo à *práxis* cuja ação do sujeito baseada na dialética estaria voltada para a moral universal, para a autonomia, para a criatividade e a independência, transformando a estética atrelada à *formação (bildung)* num caminho possível de colaboração gnosiológica e capaz de auxiliar no combate às injustiças sociais postas na sociedade contemporânea (Thole, 2019, p. 180). Por conseguinte, teríamos como resposta adjunta às questões relacionadas à *formação (bildung)*, a presença inescusável da liberdade, que

¹³⁹ Temos desde o início de nossa tese atentado para as fragilidades da linguística descolada da realidade como tentativa de explicar a realidade por ela mesma. Daí nosso afã à luz da tradição marxista de estarmos atentos às posições da literatura pós-moderna que defendem a linguística como maneira de explicação da realidade destituída das determinações materiais.

intermedeia a necessidade real da multiplicidade de experiências para que o processo de *formação (bildung)* crítica possa ocorrer. Liberdade e educação estão, portanto, implicadas. Então, para que a *formação (bildung)* ou a (auto) *formação* desde que socialmente referenciada ocorra, por exemplo, são cruciais circunstâncias em que a liberdade no processo de *formação* se verifique, deixando a *formação* acontecer à luz das escolhas, das vontades, dos interesses e dos fins individuais em um primeiro momento e, no outro momento, a partir do entrelaçamento com os interesses classistas, descerrar a emancipação.

Neste sentido, a *formação (bildung)* crítica, ao considerar suas particularidades históricas e sociais, logo coletivas, depende da natural multiplicidade de situações, de experiências, inclusive daquelas que são contingenciais, ou seja, aquelas não-planejadas no sentido de experimentações do lúdico, do jogo, da ironia, da arte, ambas de natureza individual e subjetiva, mas também social. Por fim e a cabo, através da arte, a liberdade granjeia robustez e centralidade no infundo e complexo processo de *formação (bildung)*. Assim, por um lado, consideramos que através desse processo de *formação* livre é que se conquistam os domínios dessa *formação* crítica emancipatória aventada pela tradição marxista, logo pela *teoria crítica*. Por outro lado, constatamos, contudo, um estreitamento da imaginação e da crítica, bem como das fronteiras da arte, interpondo uma restrição ao processo formativo, devido à tendência de que tudo tem de ter um proveito economicista, uma finalidade que transforma o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível em peças de linha de montagem reificadas num “surto produtivista e competitivo” (Bianchetti, 2015, p. 63). É uma das querelas que a *formação (bildung)* crítica visa combater!

Neste percurso de cotejo através do qual tecemos ponderações acerca do préstimo relacionado à *formação* do espírito dos sujeitos históricos postulada pela ideia de belo e de emancipação tem força e peso e nesta perspectiva de *formação* não podemos admitir a usurpação do estímulo necessário para o aumento da envergadura (amplitude) da *formação* em si preconizada nesta tese, haja vista, a insistência das posições pós-modernas de quererem fazer do ruidoso mercado da educação o seu baluarte. Isso também deve ser combatido! Com isso, o espírito de investigação científico-filosófica crítico se recusa a roubar, por assim dizer, a força imaginativa e a capacidade de propulsão dos domínios e fronteiras possíveis da arte que visam ao não estreitamento de si e das outras formas intelectivas de *formação* para a emancipação dos sujeitos históricos.

4 PEGADAS NO MEIO DO CAMINHO: IMPASSES E POSSIBILIDADES PARA A *FORMAÇÃO (BILDUNG)* NA CONTEMPORANEIDADE.

Dos discursos costumeiros emergidos a partir do senso comum ouve-se: “educação é a única herança que o pobre deixa para o/a filho/a”, mas esse/a filho/a, em muitos casos fala também em ser a educação um “mal necessário”¹⁴⁰. Claro, que tal afirmativa soa radical e descabida, a depender do contexto, e por isso, não iremos nos imiscuir nestas sendas. Essa asserção, como disse: pode soar radical e descabida, mas toma-se, no cotidiano, existindo sem véus, como força, em relação às pessoas, como discurso naturalizado, que faz muitas vezes a juventude perder suas melhores chances¹⁴¹.

Microscopicamente, há formas de existir distintas que se alicerçam (se consolidam) no exercício de humanização enquanto “ato de criação” (Freire, 2014, p. 110), onde a curiosidade e a apreensão acuradas pelo interrogar incessante e crítico das experiências dão provas de que é legítimo validar definitivamente o pensamento crítico, encadeando-o em “temas significativos e de interpenetração nos problemas” (Freire, 2014, p. 139) reais, dando condições para construir estruturas epistemológicas e políticas que tangenciam o ensino sistemático/formal, mas crítico.

À procura de problematizar mais um pouco nosso objeto, consideramos nossa reflexão crítica satisfatória, no que diz respeito às questões relacionadas à educação e/ou à *formação*, mas isso não significa o esgotamento de tal tema. Contudo, erigir a *práxis* faz-se necessária, sendo assinaladamente emancipatória, visto que para isso podemos preservar ao menos a lembrança da leitura de “*Emílio*” de Rousseau.

Aquelas/es que fizerem isso, por exemplo, não desprezarão, pela sua natural importância, o elemento biológico-humano voltado para a reflexão sobre educação chamado intelecto (razão), que para nossos propósitos é um expediente de destaque na *formação (bildung)*. Além disso, podemos mencionar a humildade (é sempre bom tê-la perto de nossas ações!), que reflete o cuidado no processo de

¹⁴⁰ Em outubro de 2023 completei vinte anos de docência e nesse período presenciei tantas situações, as mais diversas, e uma delas, de maneira repetitiva, tanto por parte de estudantes quanto por parte de pais e, curiosamente, por parte de professores/as, fora exatamente esta: educação é um mal necessário, pois pode-se sair de uma situação social e chegar a outra, contudo, não é regra geral.

¹⁴¹ Pensemos, sem rodeios, no advento e na força absorvente, em vários aspectos, num país extremamente desigual como o Brasil, das facções criminosas que rodeiam e ocupam sobretudo, as ruas e bairros das periferias das grandes cidades brasileiras e que acabam cooptando a juventude para a criminalidade.

formar-se e formar o outro, visto que, principalmente num período que se exige da educação crítica, não obstante seus limites, educar pessoas, consoantes a objetivos e fins de transformação social dessas mesmas pessoas, humanizando-as (Freire, 2014, p. 105).

Assim, consideramos que educar é também conseguir deixar a liberdade, como orientação, acontecer, sem crer que se está perdendo tempo ao permitir tal relacionamento com a vida de maneira alargada. Sinais de paradoxo podem ser captados implicitamente na relação concreta entre educação e liberdade, pois como sublinhamos ao longo desta tese, a educação pós-moderna e seu desdobramento chamado *semiformação* é restritiva, limitando a liberdade ao formar-se, ao planejar-se por ter um (*telos*), ao coordenar-se (projetar-se) para o próprio processo de formação crítica, que deve em última análise, ser avaliado e auto-avaliado à luz das premissas crítico- emancipatórias.

Assim, o efeito que surge a partir disto tende a ser duradouro, não se tratando de refreamento transitório para com a *formação* crítica. Ela desta forma vai produzindo efeitos transformadores nos sujeitos históricos (indivíduos e/ou educandas/os), e, atentos a isso, apreendem maneiras de engendramento da liberdade onde lhes incorporam significados sólidos durante o longo processo de *formação*¹⁴². Para isso, perguntas devem continuar a ser feitas, a surpresa que encabula não pode desvanecer o espírito inquiridor, o admirar do trajeto de pesquisa quando desvela o objeto não deve se ocultar, assim como a curiosidade não deve se envergar ao obscurantismo, pois, os porquês continuarão incessantemente. Com isso, sem liberdade não há educação em sentido lato, e nela os sujeitos históricos só podem se desenvolver entendendo-se através dos meandros da existência de antinomias que se apresentam inexoravelmente durante o processo de *formação* crítica.

Neste sentido, é fundamental também que haja tempo, condições materiais de estudos (pesquisa) e paciência para que a *formação* crítica ocorra, mesmo diante de vicissitudes alusivas à vida contemporânea. Reconhecemos que o processo de *formação* (*bildung*) deve ser um acontecimento ininterrupto em nossas vidas e tal

¹⁴² Para Platão, por exemplo, para se formar um filósofo na Grécia antiga era preciso um processo longo e rigoroso. Ele acreditava que um verdadeiro filósofo não era formado rapidamente, do dia para a noite, mas sim ao longo de muitos anos de estudo, reflexão e prática. Platão idealizava um sistema educacional que começava desde a infância e se estendia à idade adulta, envolvendo não apenas o estudo de teorias filosóficas, mas também a prática da virtude, da oratória, o desenvolvimento moral e o exercício do pensamento crítico. Este processo educacional contínuo visava preparar o cidadão ateniense para compreender ideias elevadas e governar de maneira justa a *pólis*. Assim, para Platão, tornar-se um filósofo exigia uma vida dedicada à aprendizagem e ao crescimento intelectual.

acontecimento, com seus resultados e intercorrências de toda sorte¹⁴³, pois nem tudo é previsível ou controlável, tampouco apropriável e entendido durante o processo, é gerado como desdobramento da necessária educação sistemática garantida pela vontade dos indivíduos de conhecer o mundo criticamente à sua volta. Ocorre, em contraposição, que este objeto geral de investigação: *formação (bildung)*, a nosso ver, traz, notadamente, à luz da *teoria crítica*, por exemplo, a subversão da *semiformação (halbbildung)*, transformando-a, *a posteriori*, em *formação crítica* propriamente dita, como manifestação expressa da liberdade; liberdade que transforma o ser humano em pessoa, por assim dizer, com base na educação para a originalidade (Pucci, 2010, p. 47).

Ato contínuo, a *formação (bildung)* em sua origem iluminista fora concebida para o homem moderno pensar (possibilitar a pensar) ou repensar também acerca do rompimento dos grilhões que lhe manietavam o espírito, por assim dizer, estreitando-lhe o “aperfeiçoamento intelectual” (Goergen, 2019, p. 19). Tais grilhões foram, outrora, entendidos como uma espécie de camisa-de-força para sociedade cristã-medieval e moderna, mas também, contrariamente, uma mola propulsora que incentivou o rompimento destes mesmos grilhões, pois com isso, o homem abandonava a diretriz religiosa e assumia, ele mesmo, a responsabilidade de suas atuações, substituindo o “*télos* divino pelo *télos* da razão humana” (Dalbosco, 2019, p. 43), e, por conseguinte, apostando na autonomia e na liberdade por meio do desenvolvimento da *formação (bildung)*.

Assim, um marco na modernidade foi o modo de conceber ao sujeito a partir de Kant - que defendia a ideia de que o homem deve pensar por si só, não se entregando às “rédeas da massa destituída de pensamento” (1995, p. 13) - a ideia de não sujeição. Reiteramos, pois compreendemos ao longo da pesquisa sobre *formação (bildung)* a relevância do pensador de Königsberg, que nos envolve com questões emblemáticas relacionadas à orientação para o pensamento que se afasta da menoridade aspirando, por meio da *aufklärung*, ser um sujeito livre e pensante, pois pensar por si mesmo significa outorgar ao próprio homem a prova mais alta da verdade em si mesma, ou seja, a própria razão como fonte primaz do pensar sempre por si próprio (Kant, 1995). A verdade está no homem e na história e fora deles.

¹⁴³ Podemos mencionar o caso de estudantes que trabalham ou trabalhadoras/es que estudam, e nesse caso, a já supramencionada falta de tempo traz significativos impactos (prejuízos) à formação; visto que ao trabalhar oito horas ou mais, ficar “preso/a” no trânsito das grandes cidades em razão, sobretudo, dos transportes públicos precarizados compromete a entrega aos estudos.

Estamos convencidos acerca da relevância do tema *formação (bildung)* para a educação contemporânea e por isso estamos insistindo com a pergunta: qual *formação* cobizamos (ambicionamos) para este período histórico? As questões que se colocam acima, a nosso ver, notadamente, através desta pesquisa apresentam uma vinculação correspondente. Assim, as aspirações arquitetadas durante a *formação (bildung)* crítica pelos sujeitos históricos para a vida na sociedade capitalista estão relacionadas invariavelmente com o tempo histórico presente, assim como com o nosso espaço e com nossas contradições históricas que jazem ao lado dos ideais postos em desafios formativos atravessados pelas mesmas contradições históricas.

Dito isto, compreendemos, contudo, não se tratar de se sucederem procedimentos absolutos que dizem respeito à *formação* (educação) crítica. O que há definitivamente são reflexões (problematizações) que devem ser feitas, e, talvez, dadas respostas serem empreendidas e exploradas posteriormente. Neste aspecto, depreendemos a necessidade, como já mencionamos ao longo da presente tese, de uma breve referência ao uso dos conceitos: autonomia, *maioridade*¹⁴⁴ e emancipação, por exemplo, mas não só a eles. No entanto, em caráter de encaminhamento derradeiro e de recapitulação teórica, referimo-nos à *maioridade*¹⁴⁵ de maneira simplificada, mas não supérflua, tendo-a como reconhecimento pleno alusivo à autonomia pessoal e à responsabilidade do sujeito consciente e pronunciadamente instruído, bem como exigente em relação à educação reflexiva e questionadora e às voltas com a vocação de ser *mais*¹⁴⁶ através da *práxis* (Freire, 2014, p. 85).

Hoyer (2019, p. 149) sublinha enfaticamente que na história da *formação (bildung)* há decisivamente um destaque para a maioria como objetivo no processo de *formação*, que atua como interface causal na educação crítica, emancipatória, socialmente necessária, justa, e por que não contemplativa, e esta tipologia é estimada pelos sujeitos históricos que pretendem romper com a alienação. Assim, as

¹⁴⁴ O conceito kantiano é utilizado para alcançar o entendimento sobre a maioria através da condição de trabalhar em si, no sentido de se formar, no sentido da autoformação, cujos homens que trabalham em si, visam deixar de lado, pouco a pouco, sua rudeza (Kant, 1995), e que tal comportamento remete-se à capacidade e/ou direito do indivíduo de expressar suas volições e interesses intelectuais de todo tipo.

¹⁴⁵ A conceituação *maioridade* vincula-se à ideia de liberdade e está amparada teoricamente em Flickinger (2019, p. 165), que destaca o conceito assumindo-se em distintos sentidos e interpretações consoantes aos campos nos quais pode ser aplicado (Código Civil, Código Penal, Direito Constitucional, entre outros).

¹⁴⁶ Saltam aos olhos duas conotações pelas quais se designam a conceituação *maioridade* em Kant: a) uma concernente a um *status* jurídico e b) concernente à constituição intelectual e moral do indivíduo, equivalente a uma dada camada de maturidade espiritual, mas que não se refere necessariamente à determinada idade, mesmo enfatizando a relação entre uma e outra.

argumentações acerca da *maioridade* estão expostas em teses pedagógicas em contextos anteriores à Kant, por exemplo: na antiguidade greco-romana, e mais especialmente em Atenas, com Sócrates, Platão e Aristóteles¹⁴⁷, pois *maioridade* ou autodesenvolvimento intelectual estão interligados ao exercício dialógico que visa conquistar a liberdade social e cultural implicando mais uma vez, como frisamos acima, ao considerar a passagem que diz: a “transição da *doxa* para a *episteme*, ou, poderíamos dizer, a sobreposição da *episteme* sobre a *doxa*.” (Casagrande & Rosseto, 2019, p. 97).

Assim, nos tempos modernos, como resposta histórica à educação cristã medieval e ao poder central-secular da Igreja Romana, a educação foi vista como elemento de supressão da ideia de autonomia dada exclusivamente por Deus como prova de seu amor aos homens e por sua obediência a Ele. Contudo, observamos que o intuito de libertar os homens da tutela da igreja, não foi totalmente exequível, pois Deus continuava sendo a referência maior para a existência destes homens na história, mesmo que estivessem em processo de *formação* espiritual questionadora.

Considerando tal recorte histórico, o pronunciamento teológico do mundo começa a sofrer abalos com o advento do Humanismo e do Renascimento nos séculos XV e XVI, a partir da suplantação da cosmologia medieval teológico-mística e da reconsideração contestatória em relação ao poder das autoridades religiosas, que se processava paralelamente à revolução científica¹⁴⁸ ocorrida singularmente na Europa (Goergen, 2019, p. 19). Assim, a *formação (bildung)* enquanto concepção teórica para a pedagogia moderna, atrela-se à concepção de *maioridade*, inextricavelmente, ou seja, é percebida como campo de interação entre si e para com outros territórios do saber, e como já mencionamos, tal tema fora tematizado por Kant, que vislumbra um cenário político-educacional de orientação crítica, por assim dizer, colocando a escola como instituição por meio da qual o Estado permitiria dar continuidade à *formação*

¹⁴⁷ Em seguida à filosofia clássica, tivemos a filosofia romana como expressão significativa Sêneca, visto que no estoicismo renunciou-se a relação que posteriormente culminaria na fase moderna, como “autodeterminação, como preâmbulo para a formação humana, e condições subjetivas condicionando-se mutuamente” (Hoyer, 2019, p. 154).

¹⁴⁸ Neste sentido, ainda de acordo com Goergen (2019), o surgimento da física moderna, por exemplo, atinge fundamentalmente a religião, lhe destituindo, em alguma medida do reino do conhecer, que não “busca elevar o homem ao nível racional” que se dá primordialmente por meio da razão científica, e sim através de Deus (Goergen, 2019, p. 19). Nesse decurso histórico com o advento do Humanismo, as reflexões sobre a livre decisão (arbítrio) e a livre ação retornam à pauta dos interesses sociais, que se intensificam durante a vigência do Iluminismo.

ampla e, por extensão, fomentaria a emancipação da humanidade” (Hoyer, 2019, p. 150).

Para Goergen (2019, p. 31), na primeira metade do século XX, as discussões no campo educacional estavam voltadas agora para o conceito de autonomia, percebendo que o conceito kantiano de maioridade perdia fôlego. No entanto, em educação¹⁴⁹, a preferência pelo uso da palavra autonomia¹⁵⁰, deu-se em razão da força que o materialismo-histórico ganhava de novo atrelando-a à realidade concreta. Os sujeitos históricos precisam ser autônomos, pois devem ser livres. A liberdade em Adorno e Horkheimer, como expoentes que entabularam a primeira geração de pensadores da *teoria crítica*, é empreendida como objeto de importância teórica que coexiste com a concepção de utopia cuja crítica desconstrutiva amparada no marxismo não faz elas se divorciarem, e que dentre outras questões, para os frankfurtianos se debruçar em investigar as estruturas do capital e, entendê-las, faz parte da *práxis* enquanto expediente transformador das relações sociais vigentes no capitalismo (Nobre, 2004, p. 11).

Vemos com isso, contudo, o movimento de crítica do sujeito moderno subsumido à lógica do capital, embora tal sujeito, outrora, aspirasse à autonomia, teve seu ponto de inflexão com Kant e Hegel, que apresentaram sistemas filosóficos complexos de anunciação de processos construtivos de autonomia e de heteronomia como estágios para a formação integral (Dalbosco, 2019, p. 49). Esse breve diagnóstico de ordem filosófica, histórica e sociológica que fizemos até aqui, tendo a *formação* dada conceitualmente, refere-se, em alguma medida, à relação entre maioridade, autonomia e emancipação (esta qualidade histórica é cara à tradição marxista e por isto não podemos esquecer!) cujas posições teóricas ligadas à tradição *teórico-crítica*, logo à marxista, interpretam, outrossim, o pensamento crítico, por extensão, como um processo preparatório de desenvolvimento do espírito que visa alcançar a maioridade.

¹⁴⁹ Viu-se isso na construção de uma Alemanha em vias de estruturação democrática voltada para a escola. Contudo, tal experiência se esvai quando surge o nacional-socialismo, que cala o discurso da maioridade através do extermínio do outro e do profundo mal-estar em relação à existência do diferente (Arendt, 2014, p. 222).

¹⁵⁰ Atravessada por este nefasto período da história recente da humanidade, a partir dos anos 50 do século XX, depois das experiências, felizmente, aniquiladoras do nacional-socialismo, a concepção de maioridade volta a ser problematizada e discutida enquanto categoria pedagógica. Os esforços pedagógicos em prol da autonomia na *formação* receberam influxos, no final da década de 1960 e início da década de 1970, da Escola de Frankfurt com sua *teoria crítica* da sociedade, consoantes à “orientação para a emancipação e o comportamento crítico” (Gomes, 2012, p. 125).

Contudo, não podemos perder de vista que a maioria ou qualquer outro conceito burilado pela tradição teórico-crítica não pode sucumbir às pilhérias pós-modernas, entendendo que são elementos que ora se encontram, ora se desencontram; mas a rigor, se contrapõem nas tramas da sociabilidade hodierna (Gomes, 2012, p. 137).

Assim, a emancipação é essencialmente para nossas querelas, levantadas ao longo desta tese, um conceito-chave e, parente, por assim dizer, em razão, de sua complexidade filosófica, da própria *formação (bildung)* crítica, bem como das concepções de democracia proletária e socialismo, e, este último não somente como discurso nostálgico de igualdade e de resistência esvaziada frente às instâncias de formação cultural de orientação privatista do espírito (Gomes, 2012, p. 139-140).

O processo de inferência que consiste no aparecimento, sem floreios, da politização da educação¹⁵¹, como aventa Freire (2014, p. 201), e que talvez, no mesmo instante em que se estrutura como “consciência revolucionária”, garante a relação dialética entre materialidade e subjetividade (subjetivação), mesmo que esta última seja consequência das compreensões pós-modernas por meio exclusivo dos “jogos de linguagem” (Lyotard, 2013).

De qualquer forma consideramos importante as reflexões que tangenciam o parâmetro crítico consolidado no campo educacional cuja validade encontra-se em Freire (2014), Adorno (2010) e Horkheimer (1980), Eagleton (1998), Marx e Engels (1999; 2016; 2011), Netto (2011), Mészáros (2011), etc., por exemplo, e, que invariavelmente apontam o conceito de liberdade como um ato produtivo e valoroso dirigido à emancipação, que cria as condições materiais para a desalienação.

A liberdade¹⁵² como conceito robusto para o enriquecimento teórico desta tese não se encontra desmembrada do sujeito histórico (do *eu* ou do *outro*), visto que ela fomenta o início do processo de produção de condições (leis/normas) acerca do que é o “certo” e permitido na realidade concreta. Assim, a forja histórica e socialmente, e não de forma aleatória, pois levam-se em consideração determinadas situações de contingência, em suas peculiaridades, com vista ao que se poderia

¹⁵¹ A educação, ao respeitar o raciocínio dialético, aspira – aquilo que se espera dela – à quebra dos grilhões dos sujeitos históricos, tornando-se uma relação filosófica com expressão pedagógica que se refere à *formação* crítica universal.

¹⁵² O fato de explanarmos com caráter teórico acerca do que pode se aprender/apreender e/ou se esclarecer no processo de *formação (bildung)*, colocamos de maneira reiterada a liberdade como ato produtivo dirigido à emancipação, que inexoravelmente se refere, em sentido lato, às necessárias experiências que constituem os meandros do próprio processo de *formação* crítica.

cunhar de: aprendizagem, ou seja, aquilo que afetou o sujeito cognoscente, trazendo-lhe esclarecimento; ela pode, a depender do momento histórico, ser suficiente, mas no instante seguinte, insuficiente, fazendo com que isso se torne dialeticamente plausível; com isso, se constrói um novo problema/objeto que precisará ser compreendido, doravante.

Sobre a relevante dimensão das experiências de toda sorte no processo de *formação (bildung)*, dizem Mühl & Marangohn (2019) lançando mão de Gadamer: são elas experiências que se aproximam daquilo que teria conotação insubstituível em relação à *práxis* humana. Contudo, é lastimável considerarmos que hoje, no mundo automatizado e pautado pelo *aprendendo a aprender* (Delors, 1996) próprio à educação pós-moderna e neoliberal, não se tenham, como se deveria ter, experiências contrárias e suficientemente marcantes e/ou significativas que nutram radicalmente os pressupostos para a verdadeira quebra das algemas que manietam o corpo e o espírito dos sujeitos históricos como agentes detentores da força revolucionária. A *teoria crítica* traz essa centelha em seu bojo. Nela se pode alargar o cenário concreto colocado no limiar das análises.

De acordo com Han (2018, p. 90), sobre a *práxis* na contemporaneidade, que se refestela no cansaço produzido pelo mundo trabalho, é presumível assinalar para questões, mesmo acessórias e fragilizadas a partir de situações (experiências) que se desmancham no mundo real em observância da opulência do mundo virtual. À vista dessas relações sociais no mundo real regulamentadas pelo mundo virtual hodiernamente não se oferecem experiências necessariamente substantivas a partir de categorias como espírito, ação, pensamento ou verdade, que tinham (ainda têm, talvez) seu lugar na organização histórico-concreta, e hoje, muito provavelmente, serão substituídas por categorias de natureza digital¹⁵³.

Tais questões (experiências) conformam, em alguma medida, a ossatura do processo de formação dos sujeitos históricos concretamente, porém, há, sem rodeios, estruturas no campo educacional, político e social, por exemplo, que estão pré-formadas, por assim dizer, implicando diretamente nos itinerários e sentidos da *formação*. Pressupomos com isso, um tipo de adestramento do espírito. Com isso, a

¹⁵³ Não iremos responder à seguinte questão problematizando-a enquanto objeto de investigação, mas iremos sublinhá-la entendendo tal questão como sendo um objeto de pesquisa possível a ser respondido por outrem, em algum momento doravante, quem sabe: a inteligência artificial, por exemplo, como expressão atualizada e radical do mundo virtual/digital será capaz de *formar* o indivíduo para a emancipação e a liberdade?

enchente de *informações* na atualidade não pode *formar*, na melhor das hipóteses ela pode enxertar conteúdo para ser problematizado a partir de uma *formação* crítica. A *informação* não é a melhor maneira de construir experiências substantivas para a *formação* crítica.

Com efeito, perante uma rápida retomada daquilo que tratamos no capítulo segundo da presente tese cuja discussão levou-nos a problematizar acerca da relação entre *modernidade* e *pós-modernidade*, objetivamos cotejar posições relacionadas ao processo de *formação* (*bildung*): a) uma que abrange a *liberdade*, enquanto conceito trabalhado com prudência e pressuposta como expediente formativo necessário, possível e desejável e b) a outra que se dispõe a defender que os ideais de liberdade relacionados à *formação* (*bildung*) crítica são viáveis na pós-modernidade?

Conquanto, que para a liberdade não há conciliação com a relativização impingida pela pós-modernidade, que se obstina em permanecer enredada pelos jogos de linguagem deslegitimando o saber científico (Lyotard, 2013, p. 53) à luz das metanarrativas. Em contraposição a Lyotard, fundamentamo-nos, novamente, em Horkheimer (1980) e Adorno (2010), com a intenção de buscar problematizar a questão central desta tese. Para transigir sobre tal confronto de ideias, sublinhamos em nos valer da crítica que intenta mediar um debate que explicita a concepção de totalidade, incluindo nela um arranjo teórico que vê a *formação* como uma expressão inequívoca da existência humana e que sem o referencial da liberdade em seu íntimo, seu sentido/propósito fica esvaziado, correndo o risco de ser inconsciente e anacrônica, em última instância.

Para Goergen (2019, p. 31) a concepção de *formação* é atravessada pelo pressuposto de autonomia do sujeito em relação à realidade na qual está imerso, e tal asseveração do citado autor se sustenta no empreendimento teórico edificado por Adorno e Horkheimer, que em consonância conceberam a concepção de *formação* (*bildung*) atrelada ao sentido de transformação da natureza primitiva do homem numa dimensão de predominância espiritual tendo inexoravelmente a razão como princípio.

Evidencia-se nesse processo de dominação pela razão, a manipulação e o gerenciamento da natureza, que inextricavelmente continua existindo como tal, mas a ela imputam-se marcas do trabalho humano teleologicamente racionalizado. Reportamo-nos, embasados na prerrogativa dos pensadores frankfurtianos para advertimos, quicá, que o conceito de *formação* pode não ser verificado em sua amplitude quando o atrelarmos à quimérica ideia de que a natureza está intocada,

inviolada, haja vista, dela tirarmos os substratos de vida de toda ordem, mas não dela pensada ingenuamente e sim caótica e concretamente.

Por isso, devemos atenta e criticamente rever o conceito de natureza, para que como tal, possa, em sua magnificência, auxiliar na reformulação concreta, filosófica, científica e histórica do conceito de *formação*; da natureza não podemos jamais prescindir, pois dela advém nossa nutrição, por assim dizer, e a partir daquilo que materialmente existe como algo valioso, mas que às vezes nos é negado por ser ideologicamente uma questão que atenta à concepção de totalidade.

E para os interesses das classes dominantes ter essa noção é subversivo. A estrutura moral e ideológica das classes dominantes deseja a todo custo a fragmentação, pois ela está a serviço da alienação das classes trabalhadoras. Assim, podemos atentarmo-nos para a reflexão da qual parte a *teoria crítica* sobre a ideia de natureza que é, ora dominada, ora não dominada pelo homem, pois “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (Zuin & Zuin, 2012, p. 119), visto que a regressão neste aspecto precisa ser compreendida dialética e positivamente no processo de formação.

Ademais, mediante sua polissêmica concepção, a *formação* pode assumir, ora uma dimensão individualizada, ora uma dimensão relacionada à vida social que está inescapavelmente ligada ao mundo das coisas e às coisas do mundo. O tempo como casa da vida em sua concretude recepciona as experiências de toda sorte existentes na vida humana, podendo nela inescapavelmente figurar como dimensão artística, em última instância, e caso não esteja em consonância com uma vida vibrante que quer algo no mundo e do mundo, tende a permanecer vazia, destituída de sentidos e cega ao olhar para fora e para dentro de si, quando da apreensão desse ou de qualquer outro objeto investigado.

O puro apropriar-se, sem as mediações causais, do objeto, não resolve as questões alienantes, sobretudo, quando se reivindica a emancipação, visto que quem não sai de si mesmo, não consegue se perder, por assim dizer, completamente no e para *outro* ao ser entendido como fração constitutiva do todo, objetivamente posto. Dito isto, manter-se apartado do *outro* implica na ocorrência de limitações quando se sublinha acerca da *formação* omnilateral cuja capacidade se detecta, por não denegar o todo, fazendo com que o sujeito histórico não se mostre acanhado e intelectual e materialmente, que não seja ignóbil e invalide sua presumida *formação (bildung)* crítica.

Quando a *teoria crítica* suscita questões relacionadas à escassez da formação dos sujeitos, no sentido de ser estreita, e ao acanhamento, no sentido de não apresentar desenvoltura, faz-nos considerar a hipótese da perspectiva da multiplicidade de experiências substantivas e necessárias à *formação (bildung)* crítica, para que o homem (indivíduo ou sujeito histórico) seja livre e criticamente orientado.

Neste sentido, defendemos a hipótese, contudo, para os sujeitos históricos, em processo de *formação*, que estão num contexto comum aos demais indivíduos, ou seja, de assujeitamento, e que o existir, em suas mais variadas camadas, depende de um existir em sociedade e vice-versa, novamente: a presença incondicional do outro, onde notadamente se oportuniza o forjamento do conceito de totalidade como possibilidade de sobreposição dialética das partes que se voltam para o todo. Metodologicamente desde essa consideração se avança na análise crítica.

Vejamos um adendo, diante disto: na universidade, especialmente, sendo um dos espaços de *formação* existentes das classes trabalhadoras, e também das elites, os indivíduos não apenas estudam, se formam, mas também, ao se encontrarem com outros sujeitos históricos estudantes, bem como com seus professores, se encontram em agrupamentos social e culturalmente complexos, onde a *formação (bildung)* se concretiza diante dos olhares mais ou menos atentos, não obstante sua ineludível polissemia conceitual, avizinhandose da verdade, da liberdade e da humanidade.

Uma vez chegada a esta paragem de nossa tese, com esforços reflexivo-críticos, concebemos que os indivíduos encontram um agrupamento no qual contam coisas que não são diminuídas pela posse coletiva, mas antes são aumentadas, valorizadas; pois são coisas essenciais, das quais não dependem apenas a sua existência, mas a de todos os seres (sujeitos históricos) participantes.

Ato contínuo, consideramos a hipótese acerca da qual os sujeitos históricos em processo de *formação* são aprendizes em construção ininterrupta, onde ao Estado cabe responsabilizar-se em todas as camadas da vida social, em especial às classes trabalhadoras oprimidas, pela *formação* lata do espírito de todos os cidadãos, que em seu vir a ser tornam-se livres. Cada um de seus passos serão observados e neles se veem incluídos o significado de responsabilidade, que não é comensurável através de condutas moral e juridicamente habituais e questionáveis ou de opiniões quaisquer, de formas isoladas e sem o crivo científico-filosófico, ou seja, que relativizam,

tendendo na destituição de ações de caráter político e educacional-coletivo, ou seja, crítico-emancipatória.

Os frankfurtianos nessa (re)tomada teórica visam sinalizar para uma posição que versa resolutamente sobre um mundo livre e do qual para avançar criticamente depende de um número suficiente¹⁵⁴ de sujeitos históricos com coragem, capacidade crítico-argumentativa, bem como força de resistência e espírito solidamente formado; isso é tarefa da *formação (bildung)* em sua concretude histórica.

Sob tal perspectiva, caso quiséssemos classificar essa *formação (bildung)* crítica, poderíamos colocá-la fundamentalmente sob o alicerce político, mas não só isso, é também filosófico, histórico e sociológico, e como tal subsidia a autonomia, a maioria e o pensamento crítico que uma vez erigidos se entrelaçam pela *práxis*.

De que maneira se pode proporcionar, para além dos limites interpostos na contemporaneidade, uma educação contrária à educação alienada, logo contestatória, à “economização” concebida pela condição pós-moderna (e neoliberal) que tenha uma formação fundamentalmente política, com sujeitos livres que consigam autonomamente se exprimir a partir de seu próprio pensar? *Formar/educar* na presente conjuntura para o empreendedorismo ou para o: “sim, nós somos capazes...” como lema dessa maneira de existir, é considerado razoável para lançar-se aos apanágios da emancipação?

Para Adorno (2020), a nosso ver, uma exequível decifração crítica da querela inframencionada faz-se pertinente, tendo como resposta um sonoro: não! Assim, não é razoável, pois, a seara política, contudo, democraticamente praticada na vida contemporânea, em alguma medida, depende, na modernidade tardia, do sujeito que ainda se *encoleriza*, se *indigna* com sua situação e com a dos outros, com os quais coexiste. Por conseguinte, se ele consegue forjar uma *práxis* autêntica, na sua realidade e na dos *outros*, visto que podem ter intersecção, para reelaborar sua indignação, que a *práxis* corroborada por este sujeito não vise ao desbaratamento do político, que não se transforme num descalabro. A política não se desconecta de nenhuma das conceituações evidenciadas nesta tese.

¹⁵⁴ Löwy (2021), faz menção às proposituras de Rosa Luxemburgo quando se aventa a ideia de internacionalismo sob a perspectiva socialista.

4.1 Reconhecimento do tempo histórico em relação ao conceito de *formação* (*bildung*).

Desde os tempos em que se viu o nascimento do idealismo na Europa até os dias atuais, o mundo mudou substancialmente. Considerando o que mudou no mundo de lá para cá e como essas mudanças afetaram o conceito de *formação* (*bildung*) no processo educativo dos sujeitos históricos, alguns elementos nos campos educacional, social, econômico e do trabalho, caracterizam cenários afetados pela lógica sociometabólica do capital e, por consequência, a legitimação das argumentações do mundo pós-moderno (Lyotard, 2013, p. 74).

Até chegar à quadra histórica atual relacionada ao processo de *formação* (*bildung*) atravessaram-se três fases, em linhas gerais. A primeira, no século XVIII, origina-se associada à ideia de humanidade e à ideia de perfectibilidade, fundindo-se com a ideia de esclarecimento, virtude e espírito. A segunda, no final do século XIX, é compreendida como bem e valor, e a terceira a partir do século XX, é recebida com a finalidade de substituí-la por conceitos outros, a saber: desenvolvimento, qualificação e identidade do eu.

Assim, o conceito de *formação* (*bildung*) sofre uma trivialização, mas sem perder fôlego, no sentido de colaborar com o sistema educacional vigente atrelando-se à forma de existir pós-moderna cujo vazio se torna marca para essa “nova razão do mundo” de acordo com Laval & Dardot (2016). A *formação*, na qual o projeto idealista dos alemães desde o século XVIII, primava pela autonomia e pela autodeterminação, e nos dias atuais se vê impelida por questões que regem a sociabilidade economicista e vida dos homens para o consumo na sociedade contemporânea; tais questões se tornam desafios reais que precisam ser compreendidos no processo de *formação*.

Deste modo, colocamos algumas questões que tendem a afetar a formação cultural e intelectual atual dos sujeitos históricos. Com efeito, é salutar fazer uma advertência onde podemos dar-se numa dinâmica de idas e vindas, e refazimento de rotas analíticas dos objetos problematizados, pois dados aspectos no itinerário de formação demandados e expostos apresentam níveis de entrelaçamento e acabam não seguindo, necessariamente, uma linearidade, mas um movimento espiral, dialético.

De acordo com Hans-Georg Flickinger (2019, p. 161), faz-se necessário no processo de *formação* (crítica) de sujeitos históricos, nos dias atuais, atentar-se através do debate à luz da abordagem filosófico-educacional crítica (*teoria crítica*), tecer uma análise que possibilite a transformação social da realidade vigente ao, constatar que “a sociedade do trabalho se efetua por meio da economização abrangente do homem”. Ter consciência disto qualifica a compreensão dos meandros do objeto pesquisado.

Em contrapartida, essa asseveração volta-se para a atuação do homem no mundo atual, a qual a sua valorização só ocorre se ele em si, seja na condição de empreendedor de si mesmo e/ou “envolto numa falsa ilusão de liberdade” (Bianchetti, 2015, p. 76) no mundo do trabalho, produzir algo cuja qualificação, caso a tenha, lhe permita ter acesso às características do mercado de trabalho, e, ser efetivamente regido pelas diretrizes econômicas atreladas a “uma agenda globalmente estruturada” (Bianchetti, 2015, p. 52) ao mercado econômico gerador de mercadorias, competição e vazios. Quando as instituições educativas próprias do mercado econômico hegemônico da educação fomentam tal lógica são necessariamente também responsáveis por afetar outras instituições até então não partícipes desta lógica com o mesmo padrão, que visa tudo à medição da mais-valia e à quantificação do campo educacional através das diversas avaliações, por exemplo.

Com relação às práticas determinísticas encadeadas pela cultura de avaliação e de capitalização do humano, bem como da administração total do mundo (Stederth, 2019, p. 113) encontra-se um aspecto fundamental nesta discussão, visto que além da crítica que tentamos realizar e que está endereçada ao modelo neoliberal, que é sua intrincada relação com a ideia de equidade e de qualidade. Cabem alguns apontamentos breves aqui. 1) a lógica sociometabólica do capital ressignifica o sentido dessas expressões dando caráter ambíguo, por assim dizer; 2) equidade e qualidade só afetam alguns poucos indivíduos, no sentido de restringir o raio de atuação da formação crítica; e 3) há conveniência das elites em relação aos desdobramentos dessas expressões acima.

Neste sentido, quando nos referimos aos sentidos inerentes às palavras, notadamente visando ao cuidado analítico que a *teoria crítica* (materialismo histórico dialético) têm a partir do (re)dimensionamento crítico, por exemplo, das avaliações em larga escala genericamente, da “qualidade” e da “equidade” que a educação neoliberal traz (pós-moderna), pretendemos, diga-se de passagem, compreender a tal

qualidade e equidade sob a perspectiva voltada para as questões da lógica capitalista. Sabemos dos apuros que corremos ao defender tal caminho político-pedagógico e crítico à educação pós-moderna, visto que os resultados desta análise sobre avaliação, qualidade e equidade podem auxiliar na organização “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011), mas também podem escamotear, por exemplo, acerca da distribuição dos recursos e na formulação de políticas públicas em educação.

Assim, de modo insuspeito, detectamos com a postura de economização na organização educacional, por exemplo, em relação ao que nos afeta diretamente tendo em vista o objeto *formação (bildung)*, a “substituição da ideia de *formação* pela de competência” (Flickinger, 2019, p. 172). O incitamento ora escancarado, ora velado, mas sempre espúrio em relação à constante concorrência e competição objetivadas como “diretrizes prioritárias” (Flickinger, 2019, p. 162) pelos sistemas de formação através de instituições educacionais, onde *conhecimento* vira capital e mercadoria de troca, bem como status na condição de fundamento para uma concepção de educação aligeirada, veem-se naturalizadas na forma de competência profissional e não como ameaça ao processo de formação crítica. O poder da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011), contudo, traz incômodos incontestes quando se considera, além de interpretar o mundo, mudá-lo efetivamente.

Consideramos, assim, consentâneo conferir uma aliança crítica existente entre rotina burocrática e estratégias políticas, mas que estas não venham ameaçar e desvirtuar o processo crítico educativo. Por outro prisma, essa afirmação pode ser apontada, atribuindo-lhe sob a prerrogativa do descuido e da desfaçatez, como uma ausência da educação crítica, vista à luz da *teoria crítica*. Ela considera os objetos como problema a ser refletido (apreendido), pois a tipologia de educação¹⁵⁵ que os entende tão somente como mercadorias leva à indiferença e embrutece as relações sociais na contemporaneidade.

Dito isto, a falta de acesso ao sistema de educação formal caracteriza a corrosão do espírito público que ora dá-se pelas vias da educação aligeirada e mercantilizada, mas não só por ela, dividindo desta forma a sociedade na avoenga estratificação entre possuidores e despossuídos. Aqui podemos ter como limiar de

¹⁵⁵ No caso da educação brasileira, por exemplo, podemos nos lançar ainda na tentativa de considerar teoricamente situações que aferem contornos complexos à citada situação, ou seja, neste contexto, questões fundamentais não estão sendo contempladas, pois é o que proclama Flickinger (2019, p. 164) em relação à educação no Brasil ao dizer que um dos desafios do Brasil deve ser a educação para todos, abordando-a como assunto de Estado, como consta na Carta Magna, por meio do seu Artigo 205 (BRASIL, 1988).

referência o déficit histórico que o Brasil enfrenta até hoje na área educacional. Isto é, tal denúncia que vem sendo feita há décadas pelos mais variados matizes ideológicos, encontra-se incorporada nesse grande tema chamado *desigual social*¹⁵⁶ cuja base se verifica na atuação de mentecaptos agentes políticos, em franca dissimulação e assimilação de condutas neoliberais. Desvendar criticamente atos desastrosos e alienantes deste tipo no que tange os domínios da educação, faz-se mister.

Dispor-se a entender e a tratar a educação como prioridade de um Estado democrático e popular, com bases nas necessidades das classes trabalhadoras e não nas da lógica burguesa, consiste em entender, por causa, o Brasil em perspectiva histórica, social, política e econômica, só para citar algumas variantes analíticas. O Brasil, com isso, enquanto nação historicamente surrupiada pelas elites se deixa ficar com uma educação deficitária e conservadora para as classes populares e uma educação robusta voltada para a diminuta, mas também coesa e segregacionista elite econômica e política.

Disto decorre uma estrutura histórica de desigualdade e retardamento social e político. Assim, ao acompanharmos, de alguma maneira, as variantes políticas e sociais do mundo contemporâneo, percebemos conjuntamente, desníveis de naturezas várias, cujas transformações econômica e técnica, quando houver, pelo menos no uso corriqueiro de novas ferramentas críticas em educação e instrução “comprometida com conteúdos formais” (Thole, 2019, p. 181) se tornam sensíveis à *práxis* crítico-formativa.

Em outras palavras, quando não acompanhamos por quaisquer motivos a transformação do sistema institucional/educacional de nosso país, que inequivocamente está atrelado às contradições da vida material, ignoramos parte da totalidade da vida social, em razão da contiguidade existente entre uma e outra dessas esferas sociais. Ao falarmos de *formação*, falamos de metamorfoses que devem ser operadas no horizonte educativo dos sujeitos históricos e que se traduzem em uma transformação social que tangencia o obrigatoriamente o campo escolar.

Assim, nenhum outro dever, como a “atualização da potencialidade” (Thole, 2019, p. 182) dada pela institucionalização e pela universalização da educação, que visa combater as injustas estruturas sociais despojadas pelo fetiche da mercadoria tendendo a desvirtuar o espírito que “educa-se pela originalidade” (Pucci, 2010, p. 47),

¹⁵⁶ A educação faz parte, historicamente, de uma estrutura (complexo social) em que através dela se diminuem ou se alargam desigualdades sociais de toda sorte.

inclina-se a ser menor, visto existir como forma de contributo para a reconstrução educacional enquanto dever do Estado e direito da sociedade como um todo.

Nenhuma necessidade por hora é mais premente e emergencial na educação contemporânea do que o delineamento de vertentes e preceitos voltados para a (re)construção do processo de *formação (bildung)* crítica da qual a compreensão dos meios concretos de promovê-la, faz-se mister, tendo com isso, o amparo indispensável para que a escola brasileira atinja os objetivos historicamente necessários dos sujeitos históricos no intuito de emanciparem-se dos postulados burgueses. Ou seja, os homens historicamente localizados devem ater-se à obrigatoriedade de viver o inescapável plano da história, que nada mais é do que o terreno das suas vidas, “terrenos frequentemente cobertos de obstáculos” (Suchodolski, 2002, p. 81) e contradições. Encarar a vida dessa forma nos poupa de ilusões inocentes.

Ademais, do ponto de vista histórico, o problema educacional brasileiro se inicia em meados do século XVI, quando da implantação das primeiras instituições educacionais, que se perpetuam até os dias atuais com suas lógicas. Avançando um pouco no tempo e chegando a elementos reais e contemporâneos que apontam para dados de ordem social, temos *O Mapa do Analfabetismo do Brasil*, publicado pelo INEP em 2003¹⁵⁷, que evidencia um número expressivo de analfabetos.

O que podemos perceber é que se adotou o conceito de analfabeto funcional¹⁵⁸ cujo número é de aproximadamente 30 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade. 35% dos analfabetos do país já estiveram na escola e na faixa etária entre 10 a 19 anos há 7,4% de analfabetos. Existe em escala planetária um dado alusivo burocraticamente (via avaliação, por exemplo, do qual já fizemos menção) às questões educacionais que dizem respeito à qualidade da educação e que podemos interpor acessoriamente nesta tese com o intuito de termos balizas reais comparativas como interface voltada à consecução do complexo processo de *formação (bildung)* crítica.

Neste sentido, no panorama internacional, coloca-se a educação brasileira como um problema, onde os mais variados matizes ideológicos fazem coro, tratando-

¹⁵⁷ INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm>>. Acesso em 21/08/2022.

¹⁵⁸ A designação *analfabeto funcional* consiste em sinalizar para aquelas pessoas com menos de quatro anos de estudo concluídos. Assim, se for adotado o critério utilizado pelo IBGE que considera alfabetizada a pessoa que consegue ler e escrever ao menos um bilhete simples no seu idioma pátrio, então o número de analfabetos é de aproximadamente 16 milhões de brasileiros.

a como a esfera redentora das desigualdades sociais brasileiras. Referimo-nos à qualidade da educação¹⁵⁹ quando comparada com a de outros países, onde, por exemplo, através do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)¹⁶⁰, organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) o Brasil fica em situação internacional desonrosa.

No Brasil, tais ações, em forma de avaliação, são coordenadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e diante dessas avaliações se capturam dados que fazem o Brasil em 2009, amargar a 54ª posição entre os 65 países participantes. Com caráter ilustrativo, trouxemos esses dados apenas para servir de base material, a fim de pensarmos o processo de *formação (bildung)* como possível desdobramento, mas também causa para a alternância destas avaliações, que visam versar sobre qualidade educacional, mesmo que sob a perspectiva sociometabólica do capital que insiste em formar para as competências como aponta Flickinger (2019, p. 162).

Desta forma, volta-se para a manutenção da lógica economicista que coincide com a lógica liberal forçada pelas estratégias políticas que desvirtuam o processo educativo atinente à possibilidade da autorreflexão crítica sobre a deformação ou *semiformação*, como sinaliza Adorno (2010) e sobre outras necessidades espirituais das classes trabalhadoras. Essas breves observações sobre o atual cenário no qual se encontra a educação brasileira e o indivíduo (sujeito histórico em processo de *formação*, podendo ser o trabalhador e/ou estudante em pleno ano de 2024) revelam uma dificuldade destes quando o assunto são os planos cognitivo, fisiológico¹⁶¹, mas também psicológico etc., intimamente entrelaçados à

¹⁵⁹ A realização de avaliações da qualidade educacional em larga escala faz parte da implementação de uma cultura de avaliação, em curso mundialmente observada (Laval, 2004) e no Brasil não é diferente. O objetivo genérico é, a partir de posições idealistas, a melhoria da qualidade da educação através de um diagnóstico, que tem a intenção de influenciar políticas públicas e práticas educacionais. Contudo, notadamente, temos à disposição literatura significativa apontando para a ilusão e a fragilidade dos discursos defensores dessa suposta qualidade da educação. Dito isto, as avaliações em larga escala recebem críticas à luz de variadas posições epistemológicas relativas ao seu foco nos resultados, no entanto, estabelecem um parâmetro comparativo, sobretudo para as posturas neoliberais que afetam os caminhos da educação na contemporaneidade cujo *pensamento crítico* tentam mantê-lo distante.

¹⁶⁰ PISA é um programa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países avaliados. As avaliações deste programa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

¹⁶¹ Tomando como referência a realidade cearense, é frequente a ida de alunos/as à escola sem ter se alimentado devidamente, e isto compromete seu desenvolvimento motor, cognitivo, fisiológico, dentre outros.

formação (bildung), por entendermo-los como fator primordial para operarmos uma leitura substantiva e crítica do mundo como aponta Freire (2014).

Isto é, ao suscitarmos *o que fazer*, que é exatamente a síntese da ação e reflexão ininterruptas e dialeticamente correlatas, consolidamos a tese de que é através da apropriação da palavra escrita (*teoria* e aqui a *teoria crítica*) ao compor o processo de interpretação da realidade que se compreende também as capacidades cognitivas e intelectivas das quais nos apropriamos para conseqüentemente aprendermos teorias revolucionárias, pois não pode haver movimento revolucionário sem elas. Desta forma, educação e/ou *formação* críticas na contemporaneidade precisam, mais do que nunca, se nutrir delas necessariamente.

Os princípios da *formação (bildung)* teórico-crítica quando aplicados nos sistemas de ensino mesmo subsumidos à lógica das competências, com seus desdobramentos, trazem o desenvolvimento de capacidades racionais-operativas necessárias para que se façam cumprir inequivocamente o alargamento do espectro de experiências filosóficas, sociológicas, artísticas, científicas etc. Tais questões veem a redundar numa compreensão das produções simbólicas (a escrita, a leitura, os códigos matemáticos e científicos, os signos antropológicos, etc.) que estão a todo instante sendo pressionadas e disputadas pelos espaços de poder. Essa é uma dimensão do problema situado nesta tese, entendendo-a que no plano ideológico contribui ou para a elevação espiritual dos sujeitos históricos ou sua bancarrota.

Decorre-se paralelamente a tais questões acima referidas a necessidade do respaldo de um programa ético-político, que consiste dialeticamente na determinação da *práxis* como saída real, e que visa à construção de uma sociedade humanizada cuja intuição essencial é obstruir, por assim dizer, a *semiformação*, onde ela, nos moldes que lhes são característicos, provoca a manutenção continuada do juízo e das experiências burguesas (Adorno, 2010, p. 34) providas por esquemas que tendem a subjugar, ocultando a realidade. Com isso, vê-se indisfarçavelmente a ideologia burguesa em todos os seus tons.

Com efeito, como adverte Adorno (2010), entra em crise a concepção de emancipação erigida na modernidade, em razão da ruptura na confiança de outrora, em relação à autodeterminação (racional-teleológica) dos sujeitos históricos e por sua dificuldade de sustentação da ideia de homens ligados ao ideal de humanidade e liberdade, (vê-se o recrudescimento do consumismo egoico, por assim dizer, por exemplo). Com efeito, o ideal amparado pelo idealismo que debela a realidade

histórica, subjuga a capacidade histórica dos indivíduos de se efetivarem com os recursos filosóficos da dialética em relação às contradições de toda sorte comuns aos inescapáveis processos históricos que movimentam as estruturas concretas na efetivação de mudanças reais e impreteríveis para as classes trabalhadoras.

A atividade teleológica dos sujeitos históricos é notadamente atravessada, sem o despojamento da história, por visões de futuro, de planejamento, que estão ligadas ao progresso social, econômico e tecnológico, sanitário, médico, habitacional, etc., por exemplo, cuja objetivação dá-se na relação entre a força de realização prática e a de elaboração intelectual crítica. Decerto, a sensação de não despertar diante do poder existente próprio à lógica sociometabólica do capital e ter de entregar-se a ele, imobiliza movimentos que têm como horizonte o conhecimento emancipador (Adorno, 2010).

Com isso, a busca pela harmonia social, por assim dizer, se torna infantil caso uma das esferas referentes ao indispensável conhecimento das causas históricas seja ignorada. O conhecimento calcado na crítica das causas e/ou das mediações causais deve erigir um programa ético-teórico capaz de realizar a *práxis* política da sociedade através da qual se almeja a saúde do corpo e da mente, a liberdade, a justiça, bem como o fluxo da *formação* intelectual crítica e cultural do espírito, no sentido de ganho de tempo para enriquecer a esfera da consciência sob as variáveis determinações do materialismo como condição da existência humana (Adorno, 2010, p. 39).

Dalbosco (2019) efetua um diagnóstico da época atual e para isso evoca a estrutura de análise proposta pela *teoria crítica* frankfurtiana, de que está havendo o recrudescimento da colonização sistêmica do mundo da vida, ocasionada, dentre outras coisas, pela perda da possibilidade de os indivíduos exercerem sua liberdade. A liberdade será sentida quando a *formação* for plena histórica e concretamente por considerar as múltiplas variáveis para a sua efetivação no mundo real. A partir da formulação lapidar frankfurtiana da qual Dalbosco (2019) toma de empréstimo há a esfera sistêmica, em que predomina a instrumentalização da razão tanto da economia quanto da política, e isso não deixa intocável a educação com seus campos variados de atuação. Isso implica compreendermos em contraposição ao mundo da vida

instrumentalizada¹⁶², que existem possibilidades factíveis onde as ações ocorrem de forma espontânea, crítica, intuitiva, simbólica, livre e reflexiva.

Para Lyotard (2013, p. 105), neste sentido, vê-se o delineamento das ciências exatas, principalmente da matemática contemporânea, como “uma corrente que põe novamente em causa a medida precisa e a previsão de comportamentos de objetos segundo a escala humana”. Ainda de acordo com Lyotard (2013), a demanda filosófico-científica canônica, por assim dizer, não é a de conhecer o que é o outro (a natureza ou mundo social, por exemplo), e sim saber que jogo linguístico esse outro joga.

Desta maneira, para Dalbosco (2019), tal afirmação intenciona captar a existência de reverberações na educação, advindas das searas epistemológicas contemporâneas, no sentido de que as ações humanas são instrumentalizadas não para a investigação da condição humana em sua largueza e dos demais fenômenos do mundo que guiam o espírito humano para o domínio das paixões destrutivas e inflamadas (Dalbosco, 2019, p. 48), mas para a economização da vida como aponta Flickinger (2019). Assim, por consequência, as ações pedagógicas voltadas aos sujeitos históricos se tornam meio e fim num movimento dialético para a efetivação da emancipação através da *formação* crítica.

Em contraposição, a expressão *Aprender a Aprender*¹⁶³ como uma das faces “plausíveis” e “necessárias” do processo de *formação* instrumentalizada, que está invariavelmente sob a lógica sociometabólica do capital e existe como mantra insuspeito da racionalidade organizacional do mercado da competição como “diretriz prioritária” (Flickinger, 2019, p. 162), goza, permeada por esse raciocínio instrumentalizado, de bases sólidas na história atual por ter uma “clientela” ávida por novidades no campo educacional.

Então, como efeito deletério, se observa a denotação de um mundo instável onde a aprendizagem pautada no *aprender a aprender* ganha corpo, e por isso é

¹⁶² Desta feita, nos certificamos da força da colonização sistêmica do mundo e da vida social dos indivíduos através da qual observamos o domínio da racionalidade instrumental sobre as outras racionalidades (sobretudo, àquelas atinentes à tradição marxista emancipatória) em que o raciocínio matemático prevalece majoritariamente sobre qualquer outra análise. Há neste caso, uma predominância em que podemos perceber facilmente o império das ciências exatas em detrimento de outras ciências, principalmente as humanas e sociais.

¹⁶³ A expressão *Aprender a Aprender* está contida no documento publicado pela Unesco em 1996 sob a supervisão do pensador francês Jacques Delors chamado *Quatro Pilares da Educação*. Ver: DELORS, J., (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO. 1996.

preciso decidir precisamente, diante de tantas opções postas pelo mercado, sobre as constantes mudanças efetuadas no mundo do trabalho que exigem a renovação permanente dos conhecimentos à luz daquele mantra que, de acordo com Duarte (2008, p. 11), tende a iludir os indivíduos com discursos do tipo: “o êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas”.

Essas características inclinam-se na obstaculização da elaboração autônoma do pensamento crítico em relação a projetos biográficos pessoais, sociais e profissionais que buscam operar a médio ou longo prazo a *formação* crítica em si, havendo com isso, entretanto, prejuízo na autonomia necessária no processo de *formação (bildung)* dos sujeitos históricos. Com propósitos argumentativos a respeito das demandas por flexibilidade e aligeiramento da educação travestida de EAD, por exemplo, negando indiretamente a formação que se nesses moldes se deforma, por assim dizer, e a autonomia individual a partir do programa social-educacional marxista que tende a se debruçar em análises das “relações sociais injustas” (Thole, 2019, p. 180).

Com efeito, a *formação (bildung)* implica liberdade, sem ela há deformação, e corroborando novamente com a asseveração de Flickinger (2019), é prudente se contrapor à liberdade que não tem raiz na autonomia da vontade pessoal e correferida à vida histórico-concreta. Isto é, essa vertente de liberdade com a qual não nos relacionamos anda lado a lado com a liberdade forçada pelas demandas e lógica econômicas: ao invés da autonomia construída pelo sujeito, surge uma história de vida (biografia) prosaica e dependente de tendências econômicas em detrimento de necessidades e demandas individuais¹⁶⁴, sociais, políticas, educacionais e intelectuais-existenciais.

Em contraposição à concepção de Hall (2015) sobre multiplicidades identitárias, que tem força nas narrativas pós-modernas, mas sem a necessária ligação com a totalidade da materialidade social, há uma posição teórico-política cujos indivíduos se colocam dispostos a ter uma matriz social crítica presente no conceito dessa mesma totalidade ignorada pelo processo de sociabilidade fragmentário.

¹⁶⁴ Para Stuart Hall (2015), que estuda a formação da identidade do homem na sociedade contemporânea, caracterizada pelas multiplicidades identitárias com ares de normatização fluida, por assim dizer, haverá mudanças rápidas onde as pessoas definirão, elas mesmas, a relevância de características próprias, de escolhas feitas no tempo e no espaço acerca de vontades e de mudanças operadas pessoalmente em relação à sua identidade.

Curiosamente, a tese que debela a totalidade existente na materialidade obstrui a emancipação reivindicada pelos mesmos sujeitos históricos que estão inequivocamente localizados no importante liame da construção identitária. Reiteramos: os diversos grupos calcados no identitarismo, nos parece, mesmo desejosos por emancipação, encontrarem-se em agendas políticas paradoxais.

Desta forma, sujeitar-se à ideia que evoca impossibilidade de problematização teórica da realidade a partir da concepção de totalidade comparar-se-á à menoridade dos homens pela qual Kant culpa os próprios homens, responsabilizando-os pela sua heteronomia negadora da unidade. Assim, podemos observa-se, contudo, a prevalência da vontade social determinada pela faculdade dos objetos em si produzidos como mercadorias que na sociedade capitalista determinam a vontade dos homens vivida segundo determinações alheias ou, em última instância, pelo mercado produtor do fetiche em forma de mercadoria.

Retornando ao conceito de formação do século XVIII, a *formação (bildung)* do iluminismo tardio, acabamos identificando que ali havia a semente que idealizava o homem dotado de razão, na modernidade¹⁶⁵, livre e autodeterminado - embora precisasse superar as contradições do mundo incipiente do trabalho no capitalismo - sem mais os grilhões postos pelas prédicas da cristandade. Sob esse olhar, o filósofo de Königsberg colocou expectativas à prova que não foram canceladas com o passar dos tempos. Penosamente, um projeto pedagógico e de sociedade que se erige e se consolida negando a centralidade das ações que visam à autodeterminação dos sujeitos históricos, mesmo tendo, no caso brasileiro, por exemplo, nas últimas décadas, uma acintosa destituição por partes de setores civis e militares da sociedade brasileira, da ciência, da filosofia, das artes, enfim, dos vários conhecimentos humanos represados ao longo da história, não pode validar com legitimidade a *formação (bildung)* crítica emancipatória.

Além da questão mercadológica que ganha força colossal através da superexploração da força de trabalho no período neoliberal, logo contemporâneo, em relação à *formação* dos indivíduos, há a sedimentação das teias correlatas às tecnologias da informação como interface desse mesmo período – especialmente a

¹⁶⁵ Lembremo-nos de Immanuel Kant que no texto intitulado *O que é o Iluminismo?*, publicado em 1784, instiga-nos com a seguinte proposição: “Tenha coragem de te servires do teu próprio entendimento” – *sapere aude!* – e continua de forma provocativa afirmando que é tão fácil continuar na menoridade, de forma preguiçosa e covarde, deixando com que os outros decidam as coisas ou nos orientem quando abrimos mão da autonomia.

internet. Com efeito, se (re)definem não simplesmente como meio eletrônico de troca de dados, mas como meio global de comunicação social, porque se encontra sistematicamente vinculado a um contexto social e cultural, hoje, sendo o maior meio de comunicação do planeta.

Assim, concordamos com Han (2017, p. 87) quando aponta que “a massa de dados e de informações, que hoje cresce de forma desmedida, desvia imensamente a ciência da teoria e do pensamento”. Nesta perspectiva, o arranjo social vigente no campo educacional atrela-se à lógica economicista e aligeirada, na qual a relação entre homens e mulheres no mundo do trabalho, atravessados por processos formativos, postos/as em quaisquer rincões do planeta, e subsumidos a uma postura real mediante à vida concreta, mas paralelamente imersos no modo *on-line*, muda definitivamente a forma de constituição e formação da subjetividade humana.

Na ocasião em que trazemos à tona as complexas características da internet na condição de tecnologia do mundo computacional, ela vem de forma definitiva configurar-se como um novo espaço cultural, educacional e intelectual para a *formação (bildung)*, no qual os sujeitos históricos ganham experiência e, em alguma medida, ares de protagonismo em sua própria *formação*, que contraditoriamente prescinde da figura do professor/a.

Neste sentido, de acordo com Hoyer (2019, p. 149), se é educado há inexoravelmente o agir educacional, que pressupõe “ao menos uma relação assimétrica, que denota diferença entre parceiros de interação”. Em outras palavras: mesmo que vejamos vertiginoso desenvolvimento das forças produtivas no campo da tecnologia computacional, ela não fará prescindir do professor/a nos processos de *formação*, sobretudo crítica. Podemos considerar que mesmo o/a professor/a sendo objetificado/a e culpabilizado/a há tempos em relação aos problemas da educação, sua presença é imprescindível no processo de formação dos sujeitos históricos.

A interação dos sujeitos históricos (parte) na e com a sociedade (todo) atualmente, dada no processo de formação, se constitui na forma de metodologias da informação que não destroem, ou superam, por assim dizer, as estruturas existentes de nosso modo de sociabilização da vida humana que intenciona sistematicamente fortalecer o alheamento dos espíritos. Dito isto, a leitura do arranjo social vigente no mundo que implica no virtual aponta para o fato de que um novo espaço de formação emerge: de uma *cultura geral e humanística* dada pela tradição das instituições para

uma *cultura do mérito e do empreendedorismo* posta pela ação individual (Dardot & Laval, 2016, p. 133).

Neste sentido, uma das consequências nesta quadra histórica para a consecução da *formação (bildung)* crítica é o aumento da flexibilidade orientada pela agenda neoliberal da produtividade que denega a “ação pública e a solidariedade social” (Dardot & Laval, 2016, p. 273). O efeito desse modelo atual de educação pode ser traduzido na modalidade EAD para cursos de nível superior, por exemplo, que oferecem formação “rápida” em poucos meses, supressão de disciplinas vitais para qualquer formação no mundo contemporâneo, etc.

Os efeitos da investigação científico-filosófica feita por nós em caráter teórico-bibliográfico até aqui, consubstanciam que seria inútil pretender inserir a realidade em fórmulas descabidas, a negação da totalidade, por exemplo, que não possuem lastro ou existência concreta. Com isso, ao atentarmos para a época histórica, podemos detectar a produção de ressonâncias da *formação* dessubjetivada sobre o sujeito histórico que está subsumido à sua própria época e realidade concreta.

É nesse sentido que nenhuma conceituação pode renunciar a análise que considere os pressupostos da historicidade sob pena acintosa de tornar-se anacrônica e deficitária. É no limite histórico de sua manifestação, como força social contestatória, que os sujeitos históricos (classes trabalhadoras) indicam possibilidades sobre a própria historicidade e capacidade de crítica à sociedade burguesa na qual se encontram inseridos cujo processo de *formação (bildung)* próprio da lógica neoliberal deve ser redirecionada criticamente à luz das prerrogativas da classe *para si* em cada situação histórico-concreta.

Tendo em vista as mudanças naturais e sociais do sujeito na história, é imprescindível compreendermos a estrutura que se organiza existencialmente em torno dele e quais as implicações na problematização desta estrutura, que tende a afetar esse mesmo sujeito em relação às suas contingências. Justificam-se assim, ao longo da tese, as nossas referências (apontamentos) à modernidade e à pós-modernidade sob a perspectiva histórica e sociológica. Optamos, desta forma, por fazer este debate, porque, a despeito do desgaste dos termos, conceitos, categorias, etc., até aqui utilizados e maltratados por detratores, porém usuários das particularidades comuns à pós-modernidade, como aventa Eagleton criticamente (1998, p. 39) sobre a modernidade, coloca-se, por um lado, como forma de existência subjacente àquilo que é comum à lógica sociometabólica do capital.

Devido ao uso inflacionado e enviesado do conceito de *formação* na educação contemporânea e subsumido aos empreendimentos pós-modernos (neoliberais) como colocados por Eagleton (1998, p. 7), e ora permeado de superficialidade, como ponto central de prospecção de nossa discussão teórico-bibliográfica, é mister nos contrapor a isso. Assim, defendemos a manutenção do envolvimento efetivamente crítico e concreto da *formação* dos sujeitos históricos na contemporaneidade, compreendendo-o numa situação de inserção social na qual vivemos e na qual nos autoformamos e formamos às/aos outras/os na condição de professor de filosofia da educação básica cearense.

4. 2 Retomando e encerrando a querela sobre *consciência* à luz da *teoria crítica*.

Ao considerarmos a importância de se retomar a questão do indivíduo consciente que deve subsistir inescapavelmente à coletividade¹⁶⁶ enquanto forma historicamente localizada para avanço sociais, ou seja, ao defendermos a posição que aloca nos sujeitos históricos livremente associados a oportunidade de transformações sociais, e disso resultar, dentre outras questões, o desenvolvimento da *formação* (*bildung*), enveredamo-nos pelas sendas da historicidade concreta junto do *outro*, que orienta-se no tempo através de (re)projeções que visam à tomada de outros caminhos crítico-emancipatórios no processo de *formação*.

Isto é, a *formação* enquanto conceito polissêmico na história educacional-pedagógica moderna não perdeu seu brilho, mesmo depois de quase dois séculos de problematizações acerca de seus sentidos e caminhos. Com base nesta asseveração mergulhamos nesta empreitada, que visou, despretensiosamente, atualizar a potencialidade da *formação* (*bildung*) crítica à luz da *teoria crítica*. Conquanto,

¹⁶⁶ De acordo com Iring Fetscher (2012, p. 111) ao citar Marx, a coletividade é considerada intrinsecamente como forma histórica posterior ao indivíduo isolado, no sentido de que para se obter avanços comuns à lógica capitalista, ao pensarmos nela a partir do século XVIII, é preciso estar associado aos seus pares, sobretudo, mas não só isso, bem como estar radicalmente localizado nos fulcrais domínios da *consciência de classe*, que resumidamente significa o estabelecimento desde o início, de “uma distinção entre a situação objetiva de uma classe e a consciência subjetiva dessa situação, isto é, entre a condição de classe e a consciência de classe. Em sentido estrito, as diferenciações sociais só assumem a forma de “classe” na sociedade capitalista, porque só nessa forma de sociedade é que o fato de se pertencer a uma dada classe social é determinado apenas pela propriedade (ou controle) dos meios de produção ou pela exclusão dessa propriedade ou desse controle”.

análises realizadas até o tempo presente não esgotam os inumeráveis pontos de reflexão que o objeto *formação* em si tem potencialmente, pois suas características temporais não se circunscrevem apenas ao seu nascedouro no século XVIII, mas prosperam ultrapassando sua época, com ebulição intelectual e dinâmicas epistemológicas variadas.

Assim, poderíamos mormente denominar por *tendências dilatadas*, por assim dizer, sobre *formação*, visto que ela nunca se processa completamente (o homem como ser inconcluso, como diz Paulo Freire) ou se finaliza em curtos espaços de tempo, como aponta Hoyer (2019, p. 144), não podendo ocorrer sem a força inevitável do tempo histórico. Destarte, podemos dissertar sobre a possibilidade de (re)estruturação das relações dos indivíduos consigo mesmos, e entre eles e os outros através da formação *lato* e *stricto sensu*, incluindo, neste sentido, o mecanismo precípua da linguagem, da estética, das ciências, da filosofia, da matemática etc., que afetam as tensões entre unidade, subjetividade, ser social e pluralidade.

Por um prisma, com efeito, expressões aquém (estrangeiras ou quase onomatopeicas) ao universo de *formação* espiritual dos sujeitos históricos em sua existência social e material, oprimem e desumanizam esse sujeitos históricos/cognoscentes - aprendentes - (Freire, 2014), que se veem perdendo seu sentido imediato e real das coisas, pois a língua nesta ocasião precisa ser determinada e determinante a partir da realidade pensada e lida através dos códigos intelectivos preenchidos pelos sentidos em sua imediaticidade.

Por outro, o sujeito histórico, de alguma maneira, curiosamente, ligado ao âmbito religioso (âmbito fundamental na existência humana) tem suas prédicas assentadas, na liberdade, e isso vê-se expressamente através do arcabouço de expressões utilizadas pelos sujeitos cognoscentes encontrados imersos no modelo educacional pós-moderno, e associados à lógica neoliberal, atuando não tanto como elemento da consciência de classe, mas de convenção social, ou seja, religião e liberdade, neste caso, atuam com foco na “teologia da prosperidade” (Chagas, 2021).

Neste sentido, conforme se observa, o espalhamento do vocabulário vulgar e usual arquitetado pela lógica sociometabólica do capital (pensemos uma vez mais no léxico comum à educação pautada no neoliberalismo, por exemplo: resiliência, empreendedorismo, liderança, produtividade, competência, proatividade, etc.) que tangencia a educação atualmente, e não providencia analítica e criticamente as

mediações causais, negando, portanto, a ideia de emancipação, tanto que não costumam ser levados à risca os elementos constitutivos da *formação (bildung)* crítica.

Com isso, por ocasião do nosso trabalho docente e de pesquisa, no interior da universidade e da escola pública na educação básica, há algum tempo, percebemos a existência de um catálogo, por assim dizer, que apresenta fins distintos em relação àqueles que se debruçam a compreender à luz da *teoria crítica* marxista os meandros da *formação (crítica)*, especificamente, bem como da educação, genericamente. Decerto, reconhecemos, que *formação (bildung)* crítica, da maneira que a reputamos teórica e politicamente implica estar incluída, por exemplo, numa reforma educacional substantiva, contanto que ao ser considerada nestes moldes, coloque-a em revista criticamente acurada e em constante movimento de reflexão também voltada para si mesma.

Assim, para nos dirigir a um rigor conceitual de natureza ético-política, por exemplo, depreendemos que dadas expressões tornam-se clichês no cotidiano educacional, logo ficam estéreis na constituição linguístico-epistemológica dos sujeitos históricos que almejam através da expressão científico-filosófica a efetivação da transição de modos de sociabilidade dessubjetivados, onde o conhecimento crítico de variados conteúdos torna-se meio para coligir-se com o mundo concreto, visto que tal situação igualmente concreta e realizada tem afinal algo a oferecer aos sujeitos históricos.

Dito isso, o retrocesso que se avizinha ao se negar em relação à recepção do conhecimento crítico impulsionado pela *formação crítica* e a linguagem que o expressa, faz-se evidente tanto quanto na expressão individual, como também na expressão social, que se concretizam, paralelamente, na família, na escola, no mundo do trabalho, etc. Quando se implementa uma *formação* aligeirada, sobretudo aquela vista na escola atual impregnada de aspectos neoliberais em forma de “empresa” (Laval, 2004), normalmente se esquematiza uma contínua existência profissional da economização da educação (Flickinger, 2019).

Em contraposição, utiliza-se a linguagem científico-filosófica (ora erudita, ora truncada, ora sapiente, ora hermética, ora obscura, etc.) enquanto produto da *formação crítica* subjacente à concretude histórica dos conhecimentos historicamente produzidos, e se empreende com isso uma prática intelectual e política assentada nos arrimos da emancipação que funciona como expressão específica e crítica de uma causa histórico-social que busca o reino da liberdade nessa existência, embora nesse

caminho não se evitem hesitações ou dúvidas para a aquisição de conhecimentos múltiplos e assentados em diferentes campos do saber humano.

Para Goergen (2019), ao recordar a estrutura teórica de Horkheimer, faz-se central sedimentar questões relacionadas à *formação*, visto que há a afirmação de que o mundo, tal e qual se apresenta atualmente, facilita o aplainamento das diferenças existentes dos jeitos, das emoções e das personalidades. Refere-se a ideia de massificação das subjetividades. Claro que isso é deletério para a consecução de uma *formação* crítica em razão da supressão das subjetividades/individualidades percebidas no momento hodierno e contrárias à concepção de *formação (bildung)* crítica¹⁶⁷ que visa a integralidade dos indivíduos desde suas partes na existência.

Há, desde a década de 1970, a previsão de uma tendência avassaladora à massificação da *formação* escolar e universitária e sua crescente regulação por meio de políticas educacionais voltadas para a iniciativa privada, bem como à diminuição da experiência formativa crítica (*formação - bildung*) geral, que passa a ser substituída por um “estado informativo e desconectado” (Zuin & Zuin, 2019, p. 203), causando, como já mencionamos acima, o aplainamento do indivíduo, que se dispersa numa coletividade combinada/padronizada/massificada, e, por conseguinte, à luz do pensamento de Horkheimer (1980), como o fim de uma era cultural, onde aquilo que era característico do sujeito histórico (individual e social) possa ter chegado ao seu fim.

Destarte, a consolidação da consciência de si para os sujeitos históricos assumidamente críticos em relação ao sistema capitalista produtor de mercadorias, faz-se mister, por um lado, em razão da condição socialmente construída pelo indivíduo autônomo na história, que tem inclinação própria e atenta para o pensamento crítico e a autoconsciência de sua materialidade histórica como consequência apreendida em forma de reflexo das manifestações que giraram em torno da situação do mundo no qual os indivíduos estão envoltos (Freire, 2014, p.121).

No entanto, podemos ponderar acerca daquilo que não é negativo (retardante) para o processo emancipatório dos sujeitos históricos, pois o sentido desse processo depende, na esfera administrada pela lógica sociometabólica do

¹⁶⁷ Com efeito, ainda para Goergen (2019), quando ele versa sobre formação integral e aperfeiçoamento intelectual, faz-se referência ao *Emílio* de Rousseau e *Wilhelm Meister* de Goethe – importantes pensadores que tangem à *formação* como princípio inexorável da educação, onde os sujeitos históricos têm literalmente no processo de *formação* uma hipótese presumivelmente qualificada e específica, de modo que seja congruente com a emancipação e a liberdade.

capital, da não suspensão do *eu* e do sujeito histórico socialmente localizado como atores existenciais indispensáveis ao futuro agrupamento social transformador que avança com suas reivindicações, uma vez conscientes de sua condição revolucionária. Assim, não se paralisa e não se veta a força social de crítica tacitamente guardada no interior da coletividade, que tem validade objetiva e universal reivindicada pelas ideologias de unidades emancipatórias que atuam essencialmente no corpo da sociedade (Horkheimer, 2015, p. 160).

Isso posto, podemos mencionar um peculiar elemento existencial dos indivíduos: suas diferenças sociais, de todo tipo - o que para alguns, causa estranhamento -, visto o enraizamento de preconceitos nas sociedades como expressão de causas mal resolvidas como o racismo, a xenofobia, a lgbtfobia, o machismo, etc., por exemplo. Acerca do enraizamento de preconceitos, devemos colocar freios neles, corrigindo-os ética e politicamente, pois não podemos estabelecer padrões civilizatórios de vida a partir da destituição do *outro*¹⁶⁸, qualquer que seja ele, pois isso tende a deseducar ou a semiformar os sujeitos históricos em sua inescapável sociabilidade.

De acordo com Goergen (2019), que se sustenta em Horkheimer para afirmar que a *formação* do período atual encontra recepção no postulado de Humboldt, em sua gênese, quando faz-se um trabalho de prospecção histórica, há uma evidência acerca da relevância que se dá à multiplicidade de experiências com as quais os indivíduos atravessam distintos caminhos existenciais para o desabrochar das forças sociais com aspirações à liberdade.

Compreendemos que aquilo que serve à *formação (bildung)* refinada e crítica e ao aperfeiçoamento/desenvolvimento espiritual do homem, como a alegria, por exemplo, percebida mediante compreensão de um dado objeto de estudos, presta significativo serviço à vida dos sujeitos históricos em processo de *formação* e às suas memórias, que prospectadas pela vontade do formar-se por si e a si e pelos outros, destronam a relativização da vida insuflada pela condição pós-moderna e conclamam o respeito pleno ao outro (ao ser social) como manifestação de afeiçoamento e fraternidade.

¹⁶⁸ Com isso, outrossim, irrompem-se dados que se transformam em problema de análise científico-filosófico, cujo modo de ser dos indivíduos, possibilita que haja algo de desejável e precioso no processo de *formação*.

Para Horkheimer (2015), o indivíduo enquanto detentor da força social produtiva no capitalismo contemporâneo, traz, mesmo que com todos os tensionamentos sociais, uma convicção intimamente associada à ideia de autonomia, mas que, de alguma forma, sucumbe, à força, à *indústria cultural* cujas ramificações forjam o declínio da própria razão sustentadora da autonomia, bem como da necessária *práxis*, que se encontraria necessariamente no indivíduo crítico atuante nas fímbrias da sociedade produtora de mercadorias.

À vista disso, o indivíduo tende a se estreitar, estando normalmente propenso ao prático e ao imediato, que, às vezes não exigem reflexões sobre as possíveis mediações causais existentes e necessárias, da qual a linguagem enfatiza tão somente a informação, que se amontoa para regulamentar a *formação* voltada para a economização da vida, sufocando assim o sonho revolucionário e o desejo de se construir uma nova sociedade, um novo homem.

Insistir científica, ética, filosófica e politicamente é premente no confronto (debate e disputa de subjetividades, mas não apenas isso) com o *modus operandi* da economização da vida. Ainda, lançando mão das teses horkheimerianas asseveradas por Zuin & Zuin (2012), consideramos expressivo e revelador o estabelecimento da relação entre liberdade e natureza¹⁶⁹, visto que esta última, mais do nunca, na contemporaneidade, assume papel de relevo nas decisões¹⁷⁰ sobre educação, logo de *formação*, cujas bases, sobretudo ambientalistas¹⁷¹, se arvoram como baluartes da instrução para com a preservação do planeta Terra, por exemplo. Isso precisa ser problematizado cuidadosamente, e que não confundamos alhos com bugalhos no âmbito da educação contemporânea. Ou seja, não podemos perpetuar um modelo de

¹⁶⁹ Nos limitaremos a tratar a *natureza* enquanto conceito, para esse trecho da tese, como substrato recortado para discussões sobre ambientalismo. Portanto, não discorreremos com profundidade sobre tal conceito, embora, tenhamos plena convicção de que tal conceito tem significativa envergadura e complexidade de ordem filosófica.

¹⁷⁰ Atualmente, é unânime a tese de que precisamos rever o modelo de produção econômica que atinge inexoravelmente o *meio-ambiente* (natureza) de forma deletéria, e isso requer que nos debrucemos sobre a compreensão dos fenômenos naturais induzidos pela produção econômica capitalista, sendo eles amplamente reconhecidos e investigados pelas mais diversas searas do conhecimento científico, visto colocarem em risco a preservação da vida das diferentes espécies existentes no planeta Terra. Dentre as principais categorias de problemas ambientais claramente reconhecidos e que chamam a atenção da comunidade científica, bem como das autoridades em todo o mundo, destacam-se aquelas relacionadas ao processo de urbanização acelerada e a omissão em relação às variáveis ambientais, que notadamente se veem nelas na forma de distúrbios atinentes ao funcionamento dos ecossistemas, dentre outras questões, sobretudo, àquelas relacionadas aos oceanos e ao aquecimento global e às mudanças climáticas.

¹⁷¹ Ver o capítulo escrito por Vânia Zuin e Antonio Zuin (2012, p. 105-122) sobre a insustentabilidade dos rótulos verdes.

sociabilidade onde se promovam apenas paliativos tanto na *formação* dos sujeitos, bem como na resolução dos problemas ambientais.

A ilusória destituição do poder da natureza sobre os homens, por exemplo, é um erro, visto desde a modernidade, mormente, pensou-se em dominar a natureza através do avanço científico, mas isso, em sua totalidade, não é possível. A ilusória substituição do poder da natureza pelo poder político temporal, geral e universal, se configura numa querela que merece ostensivamente posições críticas, transformando-se em objeto de problematização científico-filosófica implicando em processos de *formação* igualmente críticos, onde se possa ver o enfraquecimento dos símbolos que compõem o universo das *fake news*, na contemporaneidade, por exemplo, como categorias que reverberam tremendas e significativas consequências na educação.

O esvaziamento simbólico dos objetos existentes no mundo concreto traz efeitos negativos para a educação, por se tratar de empobrecimento, por extensão, do pensamento crítico. Ou seja, só se pode construir o pensamento crítico quando há conteúdo de qualquer natureza para que ele entre em ação, por assim dizer. De todo modo, também acontecem diversas situações, onde uma delas é vista, tendo a *formação* (des)humana, prestando olímpicos desserviços à educação por ignorar procedimentos científico-filosóficos críticos e necessários para a constituição dos saberes epistemológicos contrários à condição pós-moderna.

Com efeito, colocamos como exemplo, a relação que a *formação* (*bildung*) tem com as questões folclóricas, religiosas e espirituais, denotando/percebendo, quando não se faz o caminho científico-filosófico crítico, um vácuo em si, que tem em vista, contudo, o importante papel que aquelas têm na formação dos sujeitos, e que talvez se expliquem, num primeiro momento, na forma acrítica, pela *semiformação*.

Mormente, ao acudir-se pelas prédicas divinas (pensemos na teologia da prosperidade, por exemplo), em sua dimensão metafísica, mas também em sua esfera mercadológica - economicista (material) onde a *formação* crítica não consegue invalidar imediatamente, contudo, e superar tal imprecisão abstrata não vem caminhando sozinho o antídoto: ele vem à base de trabalho e esforço teórico profundo e longo. Basta pensarmos no destaque que as igrejas, sobretudo, as neopentecostais nas últimas décadas no Brasil vêm tendo na formação dos indivíduos que são ao mesmo tempo seus fiéis e clientes.

Com isso, numa explícita gradação, o homem fica, contraditoriamente, dividido entre o esteio religioso - por que ele é, contudo, significativo aos homens, embora este esteio cometa erros vários - e o laico, e estes mesmos homens também desejam se imiscuir em searas educacionais próprias da vida pública através de condutas ideais universalmente vinculantes à *formação* omnilateral, e, portanto, crítica, que se espraiam no mundo secular da pesquisa científico-filosófica.

Assim, projeta-se um debate moderno sobre causas e finalidades da educação, e se ela deve ser referendada pela igreja ou pela escola pública, iniciando desta forma disputas entre os diferentes interesses em educação, como, por exemplo, os interesses das religiões em si, da ciência, da economia e/ou das ideologias políticas. A partir desta questão, em geral, surge, tendo a educação como objeto, um espírito corporativo por parte das igrejas que amealham lucros estrondosos através dos processos de formação existentes. Isso fomenta a autoconfiança nesses processos de formação que vimos imputando críticas à luz da *teoria crítica*.

Com efeito, para Horkheimer (1980, p. 156), o retrocesso da formação do indivíduo na contemporaneidade está atravessado pela força que positivismo tem, quando colide com a estrutura da *teoria crítica*, que é uma expressão recente da *aufklärung* cuja penetração racional no processo, no qual a crítica e o seu objeto se constituem, não transcorre por isso num terreno exclusivamente espiritual, mas coincide com a luta por determinadas formas de vida na realidade efetiva.

4. 3 A adulteração da vida sensorial e da educação das massas pela *semiformação*.

A relação entre liberdade e *formação (bildung)* em Adorno (2010), por extensão, enquanto conceitos são trabalhados em seu texto clássico *A teoria da semiformação*, como já nos referimos ao longo desta tese. Nesse texto, Adorno realiza uma análise crítica à forma como a *formação (bildung)* clássica enfoca a liberdade como expediente precípuo para confrontar a *semiformação*, que, contudo, tende a transformar, “como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é” (Adorno, 2010, p. 36).

Esse postulado crítico destinado à concepção de *formação* comum à “pequena burguesia” (Adorno, 2010. p. 36) sinaliza tácita e inequivocamente para a

expressão de uma essência não antinômica que coloca autonomia e liberdade como suas condições inerentes, no mesmo bojo.

Contudo, a *formação* deve acontecer efetivamente inserida em estruturas historicamente factuais e concebidas materialmente, precisando (tendendo) não ser unilateral e responsável pelo contágio, por assim dizer, para a sociedade, da cegueira, instaurada pelo “pequeno burguês posto em circulação como caráter e tipo social dominante” (Adorno, 2010, p. 36). Diz Adorno (2010, p.13), neste sentido, acerca do que é *formação (bildung)*, contrariamente à forma aligeirada, neoliberal, pós-moderna e acrítica.

A formação devia ser aquela que dissesse respeito — de uma maneira pura como seu próprio espírito — ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo.

O excerto acima notoriamente corrobora com nossa postura teórica até aqui asseverada, quando trazemos à baila a ideia de *outro*, a ideia de *liberdade*, de realidade/concretude histórica, totalidade, etc. Ademais, a *formação (bildung)* é de essência não antinômica, ela precisa estar atrelada necessariamente à concepção de dialética. A *formação* crítica, de fato, tem como condições internas: a autonomia e a liberdade, referindo-se como estruturas heterônomas cuja base está na observância da dialética e da totalidade teórico-metodologicamente.

Assim, contudo, o homem se lança no turbilhão existencial voltado para a busca de sapiência por meio da aprendizagem, que é a manifestação mesma da formação, ela em si, que ora faz o homem se debater, por incômodo, com a deterioração percebida desse mesmo espírito humano sequioso por conhecer, visto que nesse processo, que é *formar-se e formar ao outro* como ser social, é fundamental o encontro com as pistas históricas e epistemológicas da emancipação. Por isso, existe aquele momento sensível em que a *formação (bildung)* deve ser assumida como expediente coletivo (social), para que não haja o arruinamento¹⁷², em última instância, do próprio sujeito histórico detentor de capacidades revolucionárias.

¹⁷² Reiteremos: Adorno (2010, p. 9) trouxe à superfície em forma de denúncia um de seus objetos de investigação que é a *semiformação*. Ela é caracterizada pela “onipresença do espírito alienado”, onde o alienado não consegue se (re)conciliar com a percepção conceitual de totalidade cuja realização do desejo e das leis sociais, bem como do enlace entre subjetividade e objetividade não se faz presente.

Nos meandros da *semiformação* nada mais parece com a natureza não formada ou inalterada (não lapidada, por assim dizer) em relação à alienação dos sujeitos históricos do que estar, aparentemente, no limiar da socialização superficial ou banal, ancorada no olhar acrítico, que, entretanto, permanece como faculdade primeira da natureza em si do indivíduo contemporâneo assujeitado, quando se considera franca a “economização” (Flickinger, 2019) da vida, que nesta situação assume incontestável singularidade para com a condição pós-moderna.

Isso se reverbera nas relações que o homem vive e constrói com o *outro*, contudo, o semiformado não tem experiência em profundidade, e, quando muito, tem acesso a informações fugazes, rasas, efêmeras, que tendem a definhar a relação com o tempo, a memória, a imaginação e o conteúdo temático a ser apreendido. Estes recursos comuns aos seres humanos são fundamentais para a sedimentação das particularidades que orbitam a *formação* intelectual crítica.

Todavia, a racionalidade instrumental orienta os caminhos para a efetivação (pavimentação) da *semiformação*, assegurando condições para o nascimento e consolidação do sujeito conformista, que advoga ora consciente, ora inconscientemente a “hegemonia unilateral” (Adorno, 2010, p. 11) da deformidade do espírito em formação. Ela o toma de assalto, por assim dizer, e não respeita os elementos que fermentam os percursos da crítica e da oposição naturalmente contestatória fundamentada em características da *formação* (*bildung*) desde o século XVIII até os dias correntes, de onde se lançavam contra os poderes estabelecidos genericamente as armas da crítica.

Assim, podemos considerar, por exemplo, que na era da *indústria cultural*, não houve vencimento - condições materiais satisfatórias - para a autonomia se formar nos espíritos das classes trabalhadoras em sentido pleno, e se por acaso pensarmos no empobrecimento da educação quando assentada na prática neoliberal, não vislumbramos radicalmente a possibilidade de condições para a consecução da *formação* crítica dos sujeitos históricos conscientes. Reputa-se com isso, a captura da consciência, vendo-a frontalmente pelas querelas da heteronomia (pensemos nos discursos multiculturalistas, por exemplo, que cerram os olhos para os conceitos de totalidade, consciência e luta de classe, revolução, etc.) e, agora no século XXI, essa captura se dá também pela automação cibernética, informação computacional e inteligência artificial na forma de um “estupor crescente das capacidades analíticas,

do déficit de atenção e de inquietude generalizada relacionada à incapacidade de tomar responsabilidades” (Han, 2018, p.104).

Para Goergen (2019, p. 19) a exposição da hipótese que vislumbra caminhos teóricos relacionados aos interesses e às demandas intelectuais do filósofo frankfurtiano Adorno, alicerçados no ideal de liberdade e do pensamento crítico, dá-se pela concepção de *formação (bildung)* fortalecida não pelos interesses da burguesia, que em épocas distintas lutava contra as estruturas feudais, que se deterioraram na figura da pequena e ascendente burguesia que preconizou a *semiformação (halbbildung)*¹⁷³, mas pelos inequívocos interesses de dessubjetivação dos sujeitos históricos.

Em conformidade com Adorno, Pucci (2010, p. 43) trabalha com a hipótese da autonomia para a *formação em si*, mas que a *formação de si* (autoformação) expira no presente com o pensamento crítico, em razão da demasiada e vulgar estetização da *formação* pós-moderna, que rompe com a concepção de totalidade, redirecionando-se para uma constante performance replicante onde se faz “dissociar-se a *práxis* histórica dos homens, absolutizando-a e transformando-a em semiformação”.

Trazendo à luz na forma de apontamentos acerca de possíveis limites da *formação (bildung)*, ao visualizar a *semiformação (halbbildung)*, como arquétipo antitético, Theodor Adorno instaura uma concessão, afirmando que a primeira frente à segunda, mostra-se com feições de reconciliação quando inserta nas fímbrias da condição pós-moderna, embora se instale com isso, imediatamente um anacronismo, cuja utilização que recorre à *formação (bildung)*, após as particularidades da lógica sociometabólica do capital ter-lhe subtraído a base crítica de outrora, agarra-se em questões de identidade indiferenciada.

Dito de maneira distinta: a *formação crítica* não pode se dobrar perecendo de robustez analítica. A *teoria crítica* fornece apetrechos epistemológicos substantivos para os sujeitos históricos, que são notadamente detentores da centelha

¹⁷³ Ao retomarmos a todo instante, durante esta tese, o original adorniano *A teoria da semiformação*, não é por acaso, visto que tal obra traz notadamente indícios históricos de que sem a *formação (bildung)* crítica, as camadas que compõem a burguesia não teriam sucesso como empreendedoras a favor do capital, bem como gerentes ou funcionárias do alto escalão deste sistema. Adorno (2010, p. 12) neste ensaio procura deslindar através do viés educacional como o totalitarismo tomou conta no século XX na forma de suplantação “subjetiva pelo poder dos fatos, [acabando] por tornar falsidade sua própria essência”.

emancipatória. Assim, recapitular mesmo com ressalvas acuradas e críticas empreendidas que tomam como escopo a *formação (bildung)*, a presença da liberdade no cerne da *práxis* pelos pensadores de Frankfurt é referendada. Novamente traremos à baila um posicionamento de Lyotard (2013, p. 83), contudo, em relação à questão da emancipação. O autor de *A condição pós-moderna* é incrédulo ao referir-se à emancipação e à totalidade como categorias de destaque nos discursos que recortam a ideia de necessidade ancorada em elementos sociais de respeito à vida na Terra, visto que ao denegar as denominações voltadas para os grandes relatos (metadiscursos) – não legitimados pelos saberes pós-modernos - a ciência e os cientistas alinhados àquela condição, bem como seus técnicos e aparelhos de aferição não são levados para saber/chegar à verdade, mas para aumentar o poder das narrativas que se constituem como poder.

Neste caso, contudo, verificamos que a concepção de emancipação dos indivíduos como aparece nos arranjos filosóficos do iluminismo, por exemplo, é uma metanarrativa, e isso implica, notadamente, em consequências para a educação na contemporaneidade, pois expressa, a nosso ver, dialeticamente, a ideia de unidade e de totalidade a um só tempo. Porque se emancipar significa estar com e no outro (unidade) e assim pretender almejar a totalidade. E, claro, contrariamente, tal asserção acima não encontra conformação no pensamento do filósofo francês, por não ter sustentação na pós-modernidade¹⁷⁴ para esses rudimentos teórico-epistemológicos. Assim, assevera Lyotard (2013, p. XV-XVI):

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar [...] simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos (Lyotard, 2013, p. XV-XVI).

As conjecturas do trabalho investigativo de Lyotard (2013, p. 3) de que “o saber muda de estatuto, ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” trazem revelações que impactam profundamente a educação na contemporaneidade. Assim, o pensador

¹⁷⁴ Com base em Oliveira (2001, p. 121) frisamos a importância de que as ideias iluministas começam a ser repudiadas no encerramento do século XIX e início do século XX. Assim, a premissa de que há uma perspectiva heroica de autodeterminação do homem, faz dessa constatação uma possibilidade de reconciliação com o humano, o vir a ser homem, que conduz à consolidação da soberania do sujeito.

francês tende a considerar o saber científico como uma espécie de discurso que promove o espraiamento da informação traduzida como mercadoria, que pode ser trocada também através da “mediação do espírito de desempenho generalizado” (Lyotard, 2013, p. 82).

Ainda de acordo com Lyotard (2013, p. 4), neste processo, espera-se por uma “explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (*sachant*), em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento”. Isso tende a autorizar radicalmente o enunciado que tende a relativizar o conhecimento. Ulterior a isto, afirma-se que o conhecimento já relativizado, em razão da “escala escolhida pelo enunciador” (Lyotard, 2013, p. 103), tenderá a assumir valor de mercadoria, deixando “de ser para si mesmo seu próprio fim; [perdendo] seu valor de uso” (Lyotard, 2013, p. 5).

Com isso, laboriosamente, os conhecimentos produzidos sob a égide da pós-modernidade e do mercado educacional não serão apregoados e transmitidos por conta do seu valor formativo, mas passarão a circular pelas mãos dos homens com a finalidade de pagamento, de produtivismo ou de investimento, onde a educação se subordina à lógica sociometabólica do capital validando a ideologia dominante. Ademais, Lyotard (2013, p. 4) afirma que “o antigo princípio segundo a qual a aquisição do saber é indissociável da *formação (bildung)* do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso”, se perfazendo como saber que acaba mudando de “estatuto” (p. 3), sendo ele próprio produzido, permutável, desbastado e consumido.

Novamente, ocorre uma “exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe” (Lyotard, 2019, p. 4) acarretando consequências para a *formação (bildung)* crítica dos sujeitos históricos, principalmente, por trazerem em seu espírito a centelha da revolução, os quais serão impelidos ao abandono social (precarização da escola pública, por exemplo) ou à *semiformação* porque associa a aquisição do saber ao espírito alienado que não se educa pela originalidade, se colocando na “dependência e se [conformando] por si mesmo ao papel de mero meio” (Adorno, 2010, p. 39). Dando continuidade ao arcabouço do filósofo francês em relação à pós-modernidade conceituamos o saber voltado para a

“realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é utilizador de um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas performances. Eles não dispõem de uma

metalinguagem nem de um metarrelato para formular-lhe a finalidade e o bom uso. Mas tem o *brainstorming* para reforçar-lhe as performances. (Lyotard, 2013, p. 94)

Faz-se mister um breve registro acerca da concepção de performance¹⁷⁵, que numa interpretação filosófica implica em um grau ou nível de desempenho cognitivo para a construção de conhecimento/saber. Paralelamente, a mesma concepção se enfileira ao lado daquela que se normalizou em âmbito escolar chamando-a de inteligência sinestésica. Performance e sinestesia caminham juntas.

Com efeito, para Santos (2008, p. 65), historicamente caracterizam-se três tipos de revoluções que demonstraram delineamentos no processo de *formação* (*bildung*): a científica, a industrial e a tecnocientífica. A performance ora passa ao largo, ora é trazida ao lume para dar-lhes sustentação, pois ambos os delineamentos estão atrelados na contemporaneidade à lógica sociometabólica do capital. Para ter sobrevida e transformar-se em nicho de mercado para o capital, a performance tem proeminência material no campo educacional.

A primeira revolução traz o desembaraço em relação aos fundamentos da ciência natural experimental que implicaram trazer à tona a realidade aparente; na segunda revolução, a saber: a industrial, o homem não apenas dispunha da capacidade de compreender a natureza intelectual e materialmente, mas também de intervir nela em grande escala por meio de processos de manipulação e de controle e na terceira revolução, os núcleos das duas revoluções anteriores estavam imbricados ante a construção do conhecimento e da tecnologia computacional e informacional como produto econômico. Diante de rupturas paradigmáticas no campo do conhecimento e com a insigne descrença nas grandes narrativas, observamos a trajetória que levou ao pessimismo, onde, como sinaliza Lyotard (2013, p. 73-74)

ninguém fala todas essas línguas, elas não possuem uma metalíngua universal, o projeto do sistema-sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência, se está mergulhado no positivismo de tal ou qual conhecimento particular, os sábios tornaram-se cientistas, as reduzidas tarefas de pesquisa tornaram-se tarefas fragmentárias que ninguém domina; e, do seu lado, a filosofia especulativa ou humanista nada mais tem a fazer do que romper com suas funções de legitimação [...].

¹⁷⁵ *Performance*: expressão assaz empregada por Lyotard na introdução de *A condição pós-moderna* cuja conceituação se apresenta como sinônimo de eficácia.

Processou-se com isso o desencantamento do mundo, e insiste-se, porém, com a pressuposição da legitimação que “não pode vir de outro lugar senão de sua prática de linguagem e de sua interação comunicacional” (Lyotard, 2013, p. 74). Consideramos a importância da linguagem - aventamos isso anteriormente - mas tal asseveração não altera via linguagem a concretude existencial com suas contradições na sociabilidade capitalista. Ou seja, a linguagem¹⁷⁶ por si só não altera a realidade tal e qual.

Com efeito, no que tangencia à *formação (bildung)*, quando analisada a partir da concepção de pós-modernidade manietando a legitimidade da formação lata, que existiu outrora e consubstanciada pelos grandes relatos, Lyotard interpreta - curiosamente, na contramão de seu terreno epistemológico - declarando que há, contudo, uma fresta possível, cujos moldes são essencialmente: a introdução, a participação e a consciência do dissenso através dos pequenos relatos como possibilidade epistemológica (Lyotard, 2013, p. 40).

Neste sentido, os pequenos relatos, para o *corpus* pós-moderno, existem em substituição aos metarrelatos, aos grandes relatos; e os jogos de linguagem, como característica dos pequenos relatos, mesmo em sua heterogeneidade, e postos como elementos comuns aquele *corpus*, formam o sustentáculo para a condição existencial do conhecimento que, para Lyotard (2013, p. 112), é consensual – acordo entre as partes envolvidas nas e pelas tramas das narrativas - quando se considera o horizonte do desempenho com base nas “pressões que operam como filtros sobre os poderes dos discursos” (Lyotard, 2013, p. 31), embora eles jamais sejam assimilados em sua totalidade, pois neles este conceito não se ajuíza.

Ou seja, o conhecimento na pós-modernidade é apenas observado/falado, compilado para a “administração das provas” (Lyotard, 2013, p. 77) e não tangenciável pela lente da materialidade. Subverte a especificidade histórico-concreta da *teoria crítica*. Devido a essa desmesura epistemológica, a nosso ver, considerar possível

¹⁷⁶ A educação crítica por si só não mudará o *telos* atrelado à necessária emancipação dos sujeitos históricos, embora se reconheça a importância da linguagem nessa forma de educação familiar às sociabilidades humanas na contemporaneidade, pois os sujeitos históricos em processo contínuo de *formação* lançarão mão deste complexo do qual a humanidade é produtora e legatária. Ou seja, a linguagem em si não modifica a realidade tal e qual, mas a realidade tão pouco para ser metamorfoseada, logo compreendida, não pode prescindir da linguagem enquanto complexo causal e social. Lembremos do trecho acima verificado nesta tese, quando versamos sobre teleologia. O fim para uma sociedade emancipada precisa estar necessária e dialeticamente atrelado à linguagem e à *práxis*, mas não só isso. A materialidade é subjacente a estas.

uma legitimação epistemológica através do consenso universal científico-filosófico, favorável aos moldes pós-modernos, é um equívoco, mesmo que se queira utilizar o discurso (narrativas que administram as provas) como ferramenta de sustentação dessa formulação intelectual. Narrar não é necessariamente trazer as pressuposições (ilações) de verdade histórico-concreta como postulado à lume.

Entretanto, Lyotard para essa querela se apoia na asseveração, que consiste em validar conteúdos subsidiados ou confundidos com os discursos e uso de novas linguagens, por um lado, e, por outro, pelo manejo mais refinado dos jogos de linguagem, que tendem a endereçar uma questão, isto é, qual a melhor memória pertinente para o que se quer saber? (Lyotard, 2013, p. 92). Mas não só o *para quê*, o *por que* e o *quê*. A memória como dimensão cognitiva do homem tende a fortalecer a da *formação* crítica. Em outras palavras, quando consideramos tais questões acima voltadas para a problematização da *formação (bildung)*, devemos não ceder à lógica que cerceia e fragmenta o espírito e muito menos perder o fôlego (ânimo) que garanta avançar com a tese de que o espírito precisa se voltar para a integralidade e para o aperfeiçoamento. Como podemos perceber: nossa tese caminha para a segunda questão.

A tese de Cenci (2019, p. 231) indica que na teoria da ação comunicativa de Habermas, por exemplo, existem possibilidades para a conservação de forças sociais potentes de caráter emancipatório que se alinham ao projeto da modernidade, através de mediações entre as diferentes esferas da racionalidade cuja “consciência só alcança a consciência de si mediante a interação social, que é simbólica e mediada pela linguagem”. Entretanto, mais uma vez: a linguagem tem papel importante na sociabilidade humana, na forma de consciência e poder comunicacional, mas não plenamente determinante do ponto de vista histórico-concreto, onde só ela revolucionariamente iniciaria qualquer metamorfose.

Assim, a linguagem para Cenci (2019, p. 231) desfruta de competência interativa, sendo para os sujeitos cognoscentes o meio de “constituir-se e de reconhecer-se no *outro* de modo não objetivador”, ou seja, através da linguagem¹⁷⁷ apropriadamente crítica, pode-se reagir à heteronomia atrelada à relativização das

¹⁷⁷ Ao tematizarmos a recepção da linguagem enquanto conceito, mesmo que este não seja nosso objeto central de investigação, na educação em sentido lato e na *formação (bildung)* em sentido estrito, e vice-versa, a capacidade racional dos indivíduos está na apreensão do contexto histórico e na sua transcendência por meio da dialética, na relação entre o universal e o singular e/ou entre a unidade e a pluralidade.

relações humanas e potencializar comportamentos autônomos e pressupostamente críticos à lógica sociometabólica do capital para o enfrentamento de arbitrariedades políticas, bem como de desigualdades sociais de toda sorte.

Tê-la como um possível ponto de largada teórico-crítico, mas já analisada através de posições consensuais da razão crítica fundamentadas no argumento da totalidade concreta e no materialismo dialético, por exemplo, traz uma chance de se seguir uma problematização. Em suma, para Lyotard (2013) a heterogeneidade dos jogos de linguagem impossibilita um consenso. Mas lutemos contra eles aguerridamente quando se se defender única e exclusivamente a possível “força” das narrativas que, mormente, escamoteiam a realidade, transformando-a em uma pseudorealidade.

As reflexões até aqui empregadas tentam demonstrar como a *formação* (*bildung*) crítica voltada para o forjamento de um sujeito autônomo e historicamente localizado traz em seu bojo, também, por outro lado, dificuldades e paradoxos, cujas condições concretas colocam obstáculos e enfraquecem possíveis garantias institucionais, mesmo que tais garantias orbitem a esfera da lógica burguesa, e isto, faz com que este mesmo processo de *formação* crítica não se concretize como fora objetivado em algum momento da vida destes sujeitos postulantes ao usufruto do reino da liberdade.

Com efeito, ao advogarmos, no desenvolvimento desta tese, a envergadura conceitual e política da *teoria crítica*, pretendemos evitar concepções e/ou representações de orientação metafísica, sem lastro histórico-concreto, mesmo que os paladinos pós-modernos associem *unidade* e *totalidade* à sua orientação. Iniciamos tal tese cômicos, a partir de uma pluralidade constatada, que a recepção às duas concepções acima, mas não só elas, pode prosperar, quando colocada no crivo dialético, ao constituir-se como possibilidade respeitante à pluralidade de *formação* (*bildung*), que toma em seu íntimo, distintos elementos causais utilizados por nós até aqui.

Dito isto, não abdicaremos da tese inextricável da *autonomia* no processo de *formação* crítica no campo educacional (científico-filosófico), e sobre isto Flickinger (2019, p. 167) nos auxilia, considerando a *autonomia* reconhecidamente como uma condição social para se ter e se fazer necessariamente presente no processo educativo. Deveras, à educação crítica, a nosso ver, compete a responsabilização antes de tudo, de auxiliar o educando (sujeito histórico em processo de *formação*) a

alcançar uma posição de identificação social que emancipe-lhe, através da qual ele propriamente consiga lograr condições existenciais em relação à sua autoestima e à sua autonomia individual, que, *a posteriori*, deve desembocar no social, no público.

Independentemente dos caminhos pelos quais os sujeitos históricos trilharam, imersos na lógica capitalista, eles poderão, uma vez munidos de condições intelectuais sólidas, alcançar a maturidade intelectual a partir da autoestima e do aperfeiçoamento espiritual. Com isso, nutre-se o caminho da emancipação mesmo que os sujeitos histórico-cognoscentes estejam subsumidos ao reino da necessidade, contudo, a autonomia pessoal passa pelo reconhecimento de seus pares, com os quais dividem as mesmas inquietudes existenciais, onde a *autonomia*, lhes é atribuída e colocada como forte amparo para a realização do processo dialético de sustentação intelectual.

Assim, trata-se, a nosso ver, de uma diretriz precípua para os processos educacionais na contemporaneidade, que visam conquistar a maioridade, a autonomia, a emancipação e a liberdade. Ao passo que estes objetivos subjacentes ao processo educativo, mesmo na pós-modernidade, terão de atentar-se à relação antitética entre *formação crítica (teoria crítica)* e *formação acrítica* (aligeirada, economicista, etc.), onde em cada circunstância, singular ou não, se tem, a priori, a perspectiva de risco e/ou de falha quando exigências emancipacionistas se revelam radicalmente quando se trata de transformar a realidade concreta.

A teoria tutela a *formação* e vice-versa, num movimento dialético, contra a mera reprodução da realidade social à base de supostos fatos ou aparências, e isso é o que nos chama a atenção, com base em Thole (2019, p. 193), pois podemos depreender acerca do afinamento entre as conceituações *pensamento crítico* e *autonomia* intelectual, que o processo de *formação crítica* dá-se pelo fato dessa afinidade fundamental entre ambas existir, implicando numa *formação (bildung)* em si desde seu entrelaçamento com a ideia de emancipação que se apresenta na constituição do limiar de intersubjetividade dos sujeitos histórico-cognoscentes.

Ademais, faz-se mister para o auto aperfeiçoamento à luz da *teoria crítica* estar além, ser mais do que um instrumento de consolidação do pernóstico *status quo* presente na modernidade capitalista. É preciso ser *reto* e *crítico* às complicações postas pela lógica capitalista. A questão do reconhecimento que se tem em relação à *formação crítica* na qual se atravessa e pela qual é atravessado, dá-se fundamentalmente através do *outro* num caminho de colisão, mas também de fusão,

e permutas experienciais com quem se divide, multiplica, soma e reelabora cosmovisões (*weltanschauung*), se tornando singularmente determinante, quando dadas transformações concretas acontecem¹⁷⁸.

Em outras palavras: quando processos de *formação (bildung)*, no âmbito educacional científico-filosófico – no sentido de processos de transformação da realidade – ocorrem, qualificando a *autonomia* e a identidade, assentadas em propósitos emancipatórios e intimamente imbricados com o sinuoso processo de desalienação dos indivíduos na sociedade capitalista, se presumem mudanças objetivas na história.

Há uma implicação que merece destaque: é a de que *autonomia* e emancipação no processo de *formação* crítica se sustentem mutuamente cuja relação na contemporaneidade orienta-se para uma ideia atualizada de formação integral (Cenci, 2019, p. 234). O mesmo autor, valida a tese de que reconhecer o outro na sua diferença é fundamental, mas reconhecê-lo mais ainda nas similitudes, encontrando utopias de cunho libertador dos grilhões patronais é singularmente revolucionário, pois fortalece a luta por uma educação crítica emancipatória¹⁷⁹.

Assim, a base do reconhecimento se forma a partir das relações conflituosas da ordem social, mas também da equivalente paridade classista com suas inúmeras variações, que procuram constituir-se como força social e política, que se forja nos liames da intersubjetividade dos sujeitos históricos envolvidos com as causas desalienantes, seja no campo político, seja no campo educacional. Não se pode jamais abdicar da concretude dos componentes universalistas, a saber, por exemplo: alienação, desemprego, guerras que geram processos migratórios violentos, degradação do meio ambiente dentre tantos outros, pois é através de sua intrínseca

¹⁷⁸ Podemos considerar resumidamente no atual contexto político brasileiro, por exemplo, a reeleição de Lula (2023-2026) para a Presidência da República, que, embora tenha sofrido ataques ininterruptos da burguesia nacional e internacional, de 2018 até às vésperas das eleições de 2022, e mesmo trabalhando para elas, Lula teve à luz da democracia representativa burguesa o reconhecimento traduzido nas urnas por parte significativa da população brasileira. Esta acredita largamente que Lula operará mudanças sensíveis em distintas esferas sociais voltadas às necessidades da população brasileira.

¹⁷⁹ Pensemos, por exemplo, na metáfora das varas, onde uma delas sozinha ao receber a força aplicada por uma pessoa que deseja por quaisquer razões quebrá-la irá efetivar naturalmente a fratura desta vara, mas se esta mesma vara estiver na companhia de outras varas iguais ou até mesmo desiguais, a pessoa que irá aplicar o mesmo movimento que implique a fratura das varas não conseguirá obter o mesmo resultado, pois são mais varas que imprimem mais resistência à força exterior aplicada. Ou seja, quanto maior o número de indivíduos (sujeitos históricos) conduzindo os rumos da sociedade alterando concretamente a sociabilidade capitalista para outra sociabilidade, a socialista, por exemplo, melhor, pois, por vários motivos, isso implicará em alterações profundas na sociedade. Isso, claro, vale para os movimentos sociais emancipatórios.

materialidade que se enceta uma análise substantiva da realidade na qual estas e outras situações estão inseridas.

Com efeito, a *autonomia* como um dos fulcros defendidos nesta tese para a *formação (bildung)* crítica dos sujeitos históricos, se constrói na prática a partir de contextos em que as relações concretas se perfazem enquanto tal. Elas devem avançar por meio da processualidade histórica. Essa ideia é revolvida e posta em perspectiva por Stederoth (2019, p. 121) com relação à *formação*, cujos processos educativos que visem a conquista da *liberdade* e da *autonomia*, mas também com base nelas, na contemporaneidade, esbarram em uma das tarefas do sistema educacional subjugado pela lógica sociometabólica do capital que é: “providenciar ao mercado de trabalho tantas e tão diferenciadas competências quantas os empresários precisam”.

Então, até o presente momento, detectamos através desta pesquisa a inequívoca relação entre *formação* e suas tipologias e mercado capitalista de subjetividades e seus certos processos de dessubjetivação. As meditações acerca das questões éticas e políticas contemporâneas aplicadas à *formação (bildung)* crítica giram em torno da intersubjetividade e de sua relação inescapável com o mundo histórico-concreto, que implica, a nosso ver, no início de uma síntese para a consecução da liberdade e da emancipação.

Conquanto que o aparecimento da negação das mediações causais histórico-concretas da “produção do capital humano” (Stederoth, 2019, p. 128) deve estar sempre no limiar, no escopo atento do *pensamento crítico*, que visa analisar e nutrir a perspectiva de *formação* crítica que não pode prescindir daquelas mediações. Com isso, se robustece o processo de *formação*, diminuindo o risco de se *formar* um indivíduo intelectualmente langoroso e indisposto para operar uma revolução educacional aos moldes da tradição *teórico crítica*. As chances, a nosso ver, são menores.

Ser o marxismo uma tradição científico-filosófica moderna desdobrada na *teoria crítica* e, por conseguinte, um sustentáculo para uma *formação (bildung)* crítica e democrática na contemporaneidade, como vimos asseverando nesta tese, faz parte de nossa proposta educacional. Aqui não estamos sendo presunçosos ou sonhadores (utópicos talvez!) -, pois temos à disposição uma miríade de referências bibliográficas de orientação marxista (*teoria crítica*), daqui e dacolá, de hoje e de outrora, que o apontam como alternativa historicamente viável a ser executada e que se destina a

uma educação crítica, emancipatória e desalienante. Aqui, com muita modéstia, estamos tão somente buscando resgatar uma propositura teórico-política que desde o século XIX deu provas de sua potência e capacidade histórica de exequibilidade e mudança da realidade.

A possibilidade inescapavelmente existencial de autoformação enquanto processo de transformação de si, *a priori*, e do mundo, *a posteriori*, pressupõe ter caráter de metamorfose social, como sendo algo não desconhecido na trajetória do marxismo, que não denega as contradições da realidade histórico-concreta em sentido lato. Essa premissa é soberana, no sentido das mudanças materiais dos sujeitos históricos, em razão da inexorável contingência do sujeito que não pode ser puramente diletante, mas que se experimenta e se constitui promovendo, junto aos seus pares, caminhos de apreensão e transformação da realidade cujas forças estão na reivindicação e construção de uma nova sociedade e de uma nova educação capaz de criar um novo homem. Os caminhos explorados nesta tese do ponto de vista teórico foram propostos para dar credibilidade à ideia de um *ethos* da *formação* crítica espiritual que se traduz, em última instância, quando dialeticamente forjada, em transformação da realidade.

Ou seja, a ideia de autonomia pensada à luz de outras concepções teóricas, até aqui elencadas, para os sujeitos históricos não pode ser abandonada, pois ser autônomo no processo de *formação* crítica fortalece o espírito revolucionário e classista, por assim dizer, fazendo-se necessário, pois sem ela não se arrebatam os grilhões do “pensamento único” (Santos, 2008), porém, se vê realinhada aos próprios interesses historicamente delineados das classes trabalhadoras que estão em rota constante de colisão e de negação em relação aos interesses das classes dominantes.

Desta forma, a autonomia não pode ser compreendida apenas como uma competência subjetiva de caráter estável localizada em alguém, mas como uma condição espiritual (característica) dos sujeitos históricos cognoscentes que têm, ou passam a ter, em razão da consciência de classe, uma incumbência social¹⁸⁰ voltada

¹⁸⁰ Para Mühl e Marangon (2019, p. 77) quando há a pedagogia do autocultivo presente no processo de formação é-lhe caracterizada pela capacidade de desenvolvimento de diferentes disposições que implicam em assumir um compromisso, ficar socialmente incumbido de se aproximar dos elementos histórico-concretos que engendram a formação, mas também afastar-se, quando necessário, do objeto de investigação, cuja trilha de formação acarreta para a pessoa em processo de formação o reconhecimento de categorias e/ou conceitos de natureza universal.

à emancipação. Neste decurso teórico-investigativo, até o presente momento, consideramos, sem demora, a possibilidade de referirmo-nos ao fato de que na esfera jurídica do capital, que influencia fortemente o campo educacional, logo da *formação*, há incumbência de afrouxamento, por assim dizer, do aparato ideológico a serviço das classes dominantes, onde a *autonomia* dos sujeitos históricos deixa de se testemunhada responsabilizando-os pelos seus atos na forma de deveres, encargos, atribuições e culpa - esta tem efeito ideológico e psicológico.

Com isso, se enfraquecem direitos, visto que estes têm ficado mais tímidos por conta do recrudescimento da racionalidade neoliberal, onde se confunde *autonomia* com autorização dada pelo Estado em relação às escolhas dos indivíduos sobre sua *formação*, que, neste caso, ainda, está invariavelmente atrelada à lógica sociometabólica do capital. Contudo, haveria, em alguma medida, a nosso ver, uma correspondência subjetiva da autonomia, na educação contemporânea, com a concepção de emancipação, cujo resultado seria a *formação* crítica do sujeito exigente, que acalenta utopias libertadoras, como riqueza filosófico-intuitiva, por assim dizer.

Mesmo sendo um elemento complicador, a ausência de utopias na contemporaneidade, na “esteira das esferas” (Cenci, 2019, p. 230) pós-modernas, que estão sob o controle do capital, com suas múltiplas pulsões e, como indutoras da educação, temos, além da jurídica: a ético-social e a política. A esfera jurídica detentora de poder se capilariza em vários setores da vida social dos indivíduos e é permanentemente mediada pelas tendências sistemáticas de “economização da vida, do saber e da educação” (Flickinger, 2019, p. 161), prezando, contudo, pela qualificação objetivo-legal fornecida pelo estado jurídico onde a pessoa, mesmo “acorrentada” pelo direito burguês, revolve-se considerando o pertencimento como possibilidade, a uma estrutura social cujo interesse canalizado para a *formação* intelectual e espiritual se efetiva.

Sendo a autonomia uma fonte imprescindível para a *formação* (*bildung*) crítica, é possível aspirarmos, a partir do estabelecimento das mediações causais ancoradas na concepção de totalidade, por uma educação crítica cujo ensino acerca da utilização do saber científico-filosófico crítico para a desmistificação do mundo, não se volta para os interesses “da lógica econômica” (Flickinger, 2019, p. 162) mas para os interesses que visam à desobstrução da *formação*, ainda na forma de

semiformação, pois quem dispensa a “continuidade do juízo e da experiência se vê provido, [...] apenas com esquemas para subjugar a realidade” (Adorno, 2010, p. 34).

Com isso, faz-se mister, colocar (construir) as condições materiais deixando-as abertamente à disposição dos sujeitos históricos, mesmo que estas condições objetivas tragam em seu bojo aparentes contradições para a realização dos seus próprios interesses históricos, a saber: emancipação, desalienação, liberdade para a fluência da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011) e o fim da fetichização do pensamento crítico que fora transformado em mercadoria pela lógica capitalista (Araújo, 2018, p. 117).

Os hábitos instalados no interior da universidade, mas não só nela¹⁸¹, onde se debate acerca dos caminhos e descaminhos da emancipação, por exemplo, mesmo que nela se avolumem posições críticas, que não corroboram com a tese de Araújo (2018), pois naquela coloca-se em larga medida um legalismo institucional não permitindo o advento, pelo menos nesta quadra histórica, de outros valores ético-morais que sopram de outras plagas com refrigério revolucionário. Tocar nesse tema dentro das escolas e universidades, por exemplo, é praticamente motivo de chacota. Contudo, consideremos, por exemplo, e tão somente a seguinte pergunta, embora não precisemos nesta tese respondê-la: por que os “intelectuais institucionais” (Bianchetti, 2015, p. xvii) estão atados a agências de financiamento de bolsas, etc., e suas prioridades egoicas, visto que, às vezes, a universidade especialmente, vira suas suntuosas costas para os sujeitos históricos que não conhecem seu cheiro, mesmo tendo sonhado com ele?

É o que se infere ao atentarmos para a esfera político-partidária brasileira que histórica e infamemente explora a educação em seus mais variados discursos e plataformas. Assim, a educação crítica que busca atingir patamares de aperfeiçoamento ultrapassa a autonomia centrada no indivíduo, pois nele está o embrião para a educação política dos sujeitos históricos como coletivo configurando-se, portanto, numa postura ético-social inerente à maioria, que se estabelece e se consolida no âmbito social, como expediente que objetiva a formação humana. Em outras palavras: o sujeito histórico em processo de *formação crítica* deixa o *em si* e se dirige *para si*. Há o encontro com o *outro*.

¹⁸¹ Pensemos nos sindicatos, nos partidos políticos de esquerda, nos movimentos sociais de inúmeros espectros como espaços de debates acerca dos rumos da emancipação dos sujeitos históricos, do pensamento crítico que o fundamenta e, em última instância, da *formação* espiritual crítica.

No decurso desta questão enquanto processo inerente aos caminhos da *formação* crítica, se dá a base da identificação do *outro* como par/ímpar, que tende a operar as mudanças necessárias do e para os sujeitos históricos¹⁸², em que a liberdade inerente à *formação* do indivíduo reconhece¹⁸³ a liberdade do *outro* para a *formação* dele mesmo, primeiro enquanto indivíduo, depois como ator social pertencente às classes trabalhadoras, sobretudo, àquelas que fazem as trilhas da educação crítica: educadoras/es voltadas/os com afã para a *formação* espiritual crítica. Em última instância, podemos considerar essa questão como resultado de uma relação intrinsecamente cooperativa, por assim dizer, a qual torna a autorrealização de qualquer um dos sujeitos históricos voltada para a construção de uma nova sociabilidade, associada à avaliação recíproca de todos os outros envolvidos no processo de formação espiritual.

A dimensão política¹⁸⁴, em Kant, vai pressupor a exigência da maioria, que implica retornar às dimensões contributivas e analisadas por Cenci (2019), constituindo-se em espaço público para debates e efetivação da *práxis*, entretanto, se verifica a partir desta mesma dimensão, o empobrecimento dos debates nela observado. Consequentemente, isto pode suscitar o empobrecimento do processo de *formação* por mais plural e capaz, entretanto, que ele seja.

Em perspectiva crítica, atribuímos a responsabilidade por uma educação crítica ao Estado, que se afasta de tal pressuposto, de tempos em tempos, contudo, sua ação em sentido lato, deveria visar todas as dimensões da vida em sociedade em relação aos indivíduos, pressupondo autonomia como valor político e filosófico, com intenções de penetração em todos os extratos da vida dos sujeitos que estão em constante processo de *formação* intelectual e espiritual. Com isso, consideramos salutar, reforçando novamente, neste ponto da tese, que a educação que se propõe

¹⁸² Nestes termos, reiteramos nos ater à equação marxiana onde o sujeito deixa a esfera do *em si* para o *para si*.

¹⁸³ Aqui fazemos um adendo em relação à expressão *reconhecimento*, que como sabemos não é o objeto central desta tese, entretanto, ao utilizarmos tal expressão, sabemos que ela compõe, hoje, na literatura filosófica o arcabouço dos escritos, por exemplo, de Axel Honneth (Cenci, 2019, p. 232-233). Assim, a tese do reconhecimento toma como base o sistema filosófico hegeliano e é retomado por Axel Honneth em sua tese de livre docência intitulada *Luta pelo reconhecimento* cuja ideia fulcral se coloca em compreender a possibilidade de a liberdade moral sob leis igualitárias não ser o ponto de referência decisivo e normativo, mas a possibilidade social de se ter a liberdade ética relacionada à autonomia e à compreensão de si mesmo.

¹⁸⁴ Por extensão, no caso brasileiro, colocamos o Congresso Nacional diretamente nesta dimensão, pois a partir de lá, se discute e se deliberam políticas públicas educacionais, tendo escolas, universidades, associações de pesquisa e de pós-graduação, movimentos sociais imersos em questões relacionadas à *formação*. Essas instâncias, contudo, discutem, sugerem, operam e criticam políticas públicas às quais estão submetidas pelo próprio Estado Brasileiro.

crítica, tal como é nosso caso, ancorada na *teoria crítica* frankfurtiana, precisa facilitar o engendramento da autonomia, do autocultivo, do aperfeiçoamento intelectual, podendo ser, por exemplo, testemunhada como possibilidade histórica exequível.

Por esse motivo, todavia, na escola pública, que notadamente configura-se, como espaço institucionalizado na *formação* dos indivíduos, sendo de extrema importância social e histórica cuja relação intersubjetiva que ocorre em seu interior, permite à pessoa, ao sujeito histórico, a consolidação da autonomia, como condição *sine qua non*, seja em forma de acordo existencial ostensivo, seja na forma de uma educação esclarecida ideologicamente e feita para a emancipação como condição social para a construção de uma nova sociabilidade.

Com efeito, explanarmos, novamente, acerca do papel de destaque que o conceito liberdade tem no processo de *formação*, implica tê-lo como um objetivo e sustentáculo causal da educação crítica, que concede à pessoa (sujeito histórico) o poder de assumir-se no processo de *formação*, visto que para a tradição marxista, a nosso ver, a liberdade está presente nas mais variadas disposições sociais. A liberdade existe em essência, com seu uso programático-revolucionário e concreto, como característica da pessoa madura e/ou iniciada nos caminhos da crítica intelectual. Deste modo, o sujeito que experimenta a liberdade e a pratica, *a posteriori*, traz consigo a característica da reflexão crítica, que não se faz necessariamente diletante, e a convicção nas transformações históricas. No entanto, em contraposição às convicções históricas intrínsecas à pós-modernidade, a autodeterminação¹⁸⁵ e a sobrevivência podem gerar incertezas no mundo contemporâneo para os indivíduos que nele vivem.

Neste caso, parafraseando Sennett (2014), a incerteza provoca o aumento da individualidade, passando-se sob os olhos dos indivíduos o *declínio do homem público*, bem como a incivilidade da comunidade, embora, contudo, se possa com isso também pensar numa autodeterminação, ou seja, os indivíduos agem por si mesmos, em forma de autoespontaneidade, por assim dizer, e isso não significa sequer ter o outro como par para formar coletivos que operem mudanças radicais na sociedade.

É possível conferir que a autodeterminação se lança paralelamente à ideia de que o homem pós-moderno (detrator da totalidade e da consciência a luta de

¹⁸⁵ Tal conceito consiste na observância dos próprios limites dos sujeitos históricos nas dimensões histórica, política e intelectual de si acerca de uma noção existencial com o enriquecimento ou não de sua intenção, bem como do resultado desse limite observado no curso da percepção (Abbagnano, 2000, p. 244).

classes) não dispõe de critérios normativo-reflexivos cuja validade universal está permeada por “pretensões regimentais cognitivas no sentido de que se supõe sempre que poderia admitir uma discussão puramente racional” (Lyotard, 2013, p. 122). Do ponto de vista filosófico, portanto, dialético, consideramos válida, contudo, a possibilidade de análise onde dadas situações (objetos concretos) se fixam, como pressuposto, em bases interpretativas, mesmo que próprias da condição pós-moderna atinentes às suas narrativas, ou seja, aos jogos de linguagem. No entanto, há notadamente uma herança histórico-epistemológica cuja significação para o indivíduo pós-moderno alude dificuldade de reconhecimento, porque naquela possibilidade interpretativa as formas materiais de existência são secundarizadas, e, a partir das quais o sujeito histórico pode chegar a decisões arbitrárias através do modo individualizado autonarrativo.

Com isso, há impasses que vêm a reboque e evocam contestações de algum indicativo de posição crítico-reflexiva, e das quais se prognostica que futuramente implicará numa *formação*, voltada para a tipologia formacional de predicação economicista¹⁸⁶. Não se trata de uma solução reducionista (dialeticamente ser reducionista diante de um objeto de apreensão científico-filosófica, qualquer que seja, significa, a priori, cometer erros) dos complexos problemas educacionais verificados ontem e hoje e que insistem em descolá-los das contradições e condições materiais da vida social imersas na lógica sociometabólica do capital. Com isso, entendemos como sendo um delírio pueril, como se nesta tese, com suas limitações naturais, pudesse indiscriminadamente, trazer absolutas resoluções para problemas complexos acerca da educação brasileira.

Se isto fosse feito ou considerado, se perpetraria um desvio de composição solipsista, entendendo-a como equivocada do ponto de vista *teórico crítico*, porque aquele ponto se coloca na condição de referência concreta, vista na história, providenciando brechas/fissuras, de onde se chocam dialeticamente, na forma de antinomias especificamente voltadas ao campo da educação contemporânea. Uma vez depreendida como objeto acessório de estudos, faz-se imprescindível notadamente colocá-la apostos sob o crivo da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011)

¹⁸⁶ Assim, insistimos na tese de que sem os conceitos de *liberdade* e *autonomia*, e outros exaustivamente mencionados ao longo desta pesquisa e referentes à teoria da *formação (bildung)* à luz da *teoria crítica* como possibilidade de sobrevivência da autorreflexão crítica (Zuin, 2019, p. 214) não há caminho satisfatório de solubilidade dos problemas concretos comuns aos complexos processos histórico-educacionais de *formação* que se veem fragmentados na contemporaneidade.

que atua como base para a saída do modelo asfixiante abstrato, que não emancipa, por abster-se da leitura concreta da vida. Fazer isso em teoria significa lidar com o problema que é também um dilema epistemológico.

O problema que se erige em relação à *formação (bildung)* e à liberdade – uma *formação teórico-crítica*, que leve radicalmente em consideração a liberdade dos sujeitos históricos - é referido fundamentalmente através de duas questões, a nosso ver: i) a liberdade que se constitui como um meio e um *telos* para a educação crítica, pois nela haveria um *telos* universal, no sentido de se arquitetar uma teoria universal de *formação* que respeite, outrossim, o conceito de totalidade e emancipação; ii) a liberdade pode ser considerada uma *grande narrativa*, no sentido marxista do termo, cujos sujeitos históricos seriam robustecidos por ela e uma vez autônomos e livres, os mesmos sujeitos legariam às gerações futuras a importância desses valores.

Assim, sem a omissão ou deturpação destes valiosos conceitos históricos, as vindouras gerações se forjariam com “soluções” (compreensões) para com as antinomias da educação cujo processo de *formação* crítica que vimos fazendo coro e acompanhando, implicaria trazer à tona o passado refletido, para inflar possibilidades de resoluções no presente. Ato contínuo, é necessário considerarmos que a conceituação de liberdade à qual estamos nos referindo aqui, é a liberdade espiritual alimentada pela *formação* crítica omnilateral (intelectual, cultural, científica, filosófica, etc.) colocada para sustentar nossas posições teórico-políticas.

A estruturação epistemológica advém da tradição marxiana que não a entende puramente, sem dados aspectos da formação integral, prescindindo da liberdade como sendo qualquer objeto existencial-filosófico de investigação dado historicamente; nela não reside uma absolutização conceitual, por se tratar de um problema concreto em perspectiva histórica e ser visto em sua pluralidade semântico-conceitual na história da humanidade desde os gregos. Contudo, podemos aferir que há distinções conceituais para os homens na história que forjam suas concepções de autonomia e liberdade, e que estes mesmos homens possam através da utilização crítica destas concepções tomar decisões autônomas, não obstante contingências que experimentam e que contrariam o que está posto, mesmo que isso exija um preço teórico-político a pagar.

Para Chagas (2006), que se sustenta em Marx, a liberdade é ética e não pode haver histórica e concretamente liberdade, sobretudo no processo de *formação*, prescindindo daquela concretamente, mesmo que os sujeitos históricos tenham a

liberdade de falar, de querer, de ser, de desejar, etc. Ela é também cerceada por razões histórico-políticas, que sempre se atém à base material da vida para o forjamento da liberdade ou da falta dela enquanto possibilidade para uma sociedade ética que se forma e que fomenta a *formação* crítica cujo desdobramento se vê na quebra dos grilhões religiosos, políticos, sociais, etc., que atuam também nos processos de *formação* da sociedade do capital, que insistem em não possibilitar o desvelamento e a denúncia da perversão e da desumanização da produção capitalista em relação à vida humana.

Especificamente à educação crítica, a qual nos debruçamos nesta tese como postulado de análise, uma parte expressiva que compõe as lides da liberdade é a habilidade humana de aprender e transformar a si mesmo e ao mundo sem se submeter às rédeas de outrem (não podemos confundir o *outro* como referência, receptáculo e causa das trocas simbólicas, no processo de *formação*, com o *outro* que incide despoticamente nas relações sociais tentando empobrecê-la de todas as formas) e do mundo que não é refletido criticamente a partir da experiência concreta do indivíduo pensante. Isto implica um comportamento crítico cuja ação não deve “cindir-se do todo social e caso ocorra tal discrepância passa a ser contradição consciente” (Nobre, 2004, p. 61).

Numa outra perspectiva: quando se considera a educação crítica, a liberdade¹⁸⁷ vem a reboque necessariamente, consistindo, por conta da força da dialética, no antagonismo (existência dos contrários) para a iniciação cultural, ou seja, ser livre nos conduz ir de um lado a outro, seguir por todas as direções, dimensões, vetores, e a educação do sujeito histórico-cognoscente não pode alcançar plenamente a autonomia sem esses expedientes. Por um lado, a relação dessas conceituações: autonomia e liberdade, pode constituir um paradoxo, a nosso ver, no âmbito educacional, cuja referência à subjetividade e à intersubjetividade, mesmo se fazendo sensíveis do ponto de vista dialético, ou seja, a relação presente de ambas no processo de *formação*, impinge na captura de si pela sanha que tudo transforma em mercadoria corroendo a capacidade de análise crítica que traz intrinsecamente a negação do reducionismo sobre conceitos de toda sorte.

¹⁸⁷ Partindo da tese argumentativa de Duarte (2008, p. 30), o indivíduo pode se formar objetivamente desde a apropriação das objetivações existentes, visto que os esforços neste processo de *formação* implicam ter consciência de si mesmo enquanto sujeito histórico, que busca apreender e a fomentar condições para que se engaje num processo de autotranscendência, ou seja, de afastamento das contradições, para que a aprendizagem através da dialética se efetive passo a passo e radicalmente.

Cabe assinalar, por outro lado, que do ponto de vista do sujeito transcendental, não é salutar a provação para o sujeito chegar à liberdade como expediente nevrálgico da *formação* crítica, isto é, mesmo diante das dificuldades os “oásis utópicos não secam, pois, ao transcender o deserto das banalidades e das perplexidades chega-se ao reino da liberdade” (Bianchetti, 2015, p. 100). Desta maneira, no entanto, ao erigir ilações sobre liberdade e autonomia voltadas para a (re)criação e o entendimento da *formação* crítica, onde subjazem a subjetividade, a intersubjetividade, a materialidade, a objetividade, dentre outros engenhos, que se forcem a uma saída que aspire à liberdade transcendental não especulativa ou metafísica, mas à liberdade cuja natureza dá-se num “contexto sistemático de experiências reais, sejam elas físicas e/ou psíquicas sob leis unitárias” (Oliveira, 2001, p. 35), tornam-se proeminentes para que a educação¹⁸⁸ desdobrada em maneiras plurais esteja remetida a dimensões dirigidas e mediadas pela emancipação, vivida em comunhão com todos os sujeitos históricos.

É imperativo distinguir do ponto de vista histórico-antropológico-educacional, que o homem foi e é educado por homens, nos mais variados e distintos períodos históricos, os quais também foram educados por outros e assim sucessivamente. No entanto, a educação que forma o homem na pós-modernidade serve para estabelecer domínios sobre a liberdade que transcende, principalmente, contudo, quando esse homem como ator social se inclina à liberdade ainda assim.

Com isso, cria-se uma rudeza, na perspectiva de diminuição da liberdade na *formação*, impedindo de ir aos píncaros do céu, como fizera o intrépido Ícaro, os sujeitos histórico-cognoscentes que clamam, por assim dizer, pela não destruição da humanidade, por não ter atingido vividamente os ares que remoçam o espírito. Isto posto, o homem precisa ser aclimatado para seguir as condutas procedimentais, lineares ou não lineares da razão, onde o saber produzido faz-se em unidade na forma de “elevação ao plano da universalidade” (Oliveira, 2001, p. 141) e tal saber (conhecimento) produzido pelo homem “só é radical à medida que se faz total” (Oliveira, 2001, p. 139) devido à sua propensão à liberdade, que precisa inexoravelmente da razão para se afastar da rudeza e fazer dela objeto de polimento espiritual.

¹⁸⁸ Ainda nos apoiando em Kant (2012, p. 20) em seu ensaio *Sobre a Pedagogia* diz ele que: o homem somente pode se tornar homem através da educação e que aprende a pensar, visto que isso o “leva aos princípios donde brotam todas ações”. O homem não é nada além daquilo que a educação faz com ele.

Se considerarmos tal rudeza, esse homem desumanizado ainda por causa de seu instinto (in)controlável, por exemplo, faz-se humano quando ocorre a intersubjetividade, ou seja, o encontro com o *outro* através dos processos educacionais (dota-se a *formação* de câmbios intelectuais) que não se limitam à mera instrução, fazendo com que esse homem possa seguir a própria razão em sentido lato. Homem significa trabalho, diálogo, *práxis*, pensamento, sofrimento, saúde, medo, desigualdade, educação, *formação* e suas ações de natureza intelectual e espiritual se confundem com todos estes mecanismos que se voltam para o esclarecimento dos objetos (in)cognoscíveis, cuja essência da natureza humana, por exemplo, se vê deitada sob nossos olhos imersos no pensamento crítico, e volvidos para o espírito coletivo que tende a possibilitar o desenvolvimento progressivo de si mesmo e do sujeito em vias de transcendência.

A matriz kantiana, neste sentido, como substrato da ilusória posição do homem em sentir-se superior à natureza, instala, no mesmo momento, um fardo de responsabilidade em que se busca a manutenção de formas complexas de sociabilidade e de *formação* (lembramos que aos reducionistas¹⁸⁹ da concepção de *formação* cabe a crítica tenaz e vigorosa) nas quais a liberdade concorre à esquerda necessitando, contudo, de ser constantemente alinhada aos interesses das classes trabalhadoras e sob o comando dos sujeitos históricos concentrados em suas causas históricas. Então, é essencial dispor a problemática para os sujeitos históricos, tendo em vista a emancipação como horizonte possível, pois sempre estarão na condição de formandos/educandos. Portanto, mostrar-lhes tais condições por meio de suas próprias características históricas torna-se uma incumbência política (consciência de classe), para que possam reconhecer os limites que histórica e materialmente se impõem na contemporaneidade capitalista, sem tampouco, submeter-se ao diletantismo burguês para a qual este se volta, tendendo a ensinar à luz da “*crítica crítica*” (Marx & Engels, 2011) o indivíduo, em suas particularidades.

Não obstante dificuldades históricas, não encarar a liberdade e a autonomia como expedientes próprios das fábulas infantis, mas como expedientes cujo caráter se aloca necessariamente na eleição de utopias que se configuram exequíveis na interposição de metamorfoses sociais de natureza revolucionária, constitui-se primordial. Para irmos terminando este tomo da pesquisa, consideramos, mesmo que

¹⁸⁹ “O espírito da *semiformação* pregou o conformismo” (Adorno, 2010, p. 33).

estejamos desde o início de nossa tese advogando a perspectiva da tradição marxista (*teoria crítica*), a conceituação indubitavelmente valorosa e de envergadura universal para se problematizar a educação, que ora se espraia em vários matizes ideológicos. Por razões também já referendadas por nós neste trabalho teórico de tese, a tradição marxista vem sendo por todos os lados e há tempos solapada por detratores ignóbeis, e tal constatação se sobrepõe com o inexorável aspecto histórico das relações humanas observadas na pós-modernidade.

Diante disto, contudo, assinalamos com a seguinte paráfrase, a partir de Thole (2019, p. 182): é possível acreditarmos na viabilidade histórica de construção de teorias da educação que “se posicionem como antípoda à sociedade liberal-capitalista”, bem como sendo naquelas culturalmente transcendentais, e que através delas compreendamos que teorias estão conectadas material e socialmente a tradições culturais específicas de épocas históricas distintas. Para Thole (2019, p. 183), a educação crítica existe como ferramenta radicalmente humana (causa e efeito), pensada como *práxis* e praticada como fruto da reflexão, sendo imprescindível para todas as disciplinas pedagógicas especializadas ou propedêuticas, que tendem a compor uma estrutura curricular crítica, visando ser um caminho metodológico possível e não fetichizado no processo de *formação*, enfocando o nível ontológico de investigação e apreensão da realidade em suas questões fundamentais.

A concepção pedagógica de *formação (bildung)* crítica na história da educação traz à baila duas faces complementares na visão de Thole (2002): a educacional e a política, conquanto, que o sujeito histórico-cognoscente através de sua autonomia e racionalidade delineadas pelo sistema kantiano, por exemplo, imputam um papel na sociedade civil emergente para o indivíduo poder cravar as bases do pensamento crítico, que por ele mesmo, pensa e age autônoma e dialeticamente. A tradição intelectual *teórico crítica* compreende também acerca da divisão observada na modernidade entre *saber* e *poder*, no sentido de conhecer as relações existentes no mundo histórico-concreto que estão sob a jurisdição de tal binômio e mormente àquelas relacionadas acessoriamente à *formação (bildung)* crítica educacional e espiritual. A partir disso, se considera como fundamento de dominação burguesa, as estruturas de poder que combatem (visam inibir) os lampejos da educação crítica animada pelas dinâmicas do pensamento crítico, embora, a mesma tipologia educacional sofra constantemente golpes que vêm de todos os lados.

No entanto, ela não pode se desencorajar, nela reside o fortalecimento da educação (*formação*) crítica de inspiração marxista e moderna (*teoria crítica*) e que na forma de conhecimento universal e que aspira à emancipação opera radicalmente contra o poder estabelecido pela lógica sociometabólica do capital. Assim, quando se opera através da *práxis*, num campo relacional, *poder* e conhecimento, há uma oscilação entre o forte e o fraco, o proprietário e o despossuído, respectivamente, em razão de se dar ao poder mais vigor do que se dá ao conhecimento (saber crítico), embora, se afirme por meio de *máximas* (ditados populares), que *saber é poder*.

O *poder* altera a realidade e o *saber* também a altera quando neles residem a força da ideologia dominante, que tem inexoravelmente força de transformar as subjetividades. Neste sentido, *formar-se* na pós-modernidade pode significar compreender o mundo fragmentariamente, despojando-se da ideia de totalidade (universalidade) compreendida no contexto finamente alinhado à *teoria crítica*. Com efeito, para a Escola de Frankfurt, que tem como uma das bases epistemológicas o pensamento materialista-histórico de Marx, há fundamentalmente a crítica à sociedade burguesa, visto que ela se volta tendencialmente para a “superação da dominação capitalista objetivando histórica e efetivamente a liberdade e a igualdade, que, sob as artimanhas do capitalismo, permanecem apenas aparentemente reais” (Nobre, 2004, p. 31).

Com base nesta asseveração, surgem diligências críticas ao trabalho docente, que assimilado através da feitura pedagógica e com a qual aquele se relaciona dialeticamente, que visam efetivar reflexões que problematizem o frenesi contemporâneo, por assim dizer, existente entre autonomia e crítica, quando consideradas equivocadamente dimensões triviais. Ou seja, são dimensões postas à prova e equivocadamente compreendidas como sendo menores para a educação crítica, pois esta não se fundamenta em práticas comuns à lógica sociometabólica do capital. Compreende-se, portanto, que há dimensões fundamentalmente distintas, mas críticas, personificadas na *teoria crítica*, que assumem papel de destaque no desenvolvimento dos processos emancipatórios.

Ademais, havendo motivação para questões ligadas à atmosfera emancipacionista e revolucionária, consideramos a possibilidade de, em estado permanente de reflexão crítica, conceber a *teoria crítica* atualizada, com pujança, para

subverter o ordenamento pós-moderno e neoliberal¹⁹⁰ da educação hodierna. Isto não significa considerar a inexistência de falhas na propositura frankfurtiana, mas dentro dos limites e possibilidades, ela contribui, a nosso ver, verdadeiramente com o sujeito histórico através do fomento real da autonomia, da crítica e da autorreflexão.

Nesse sentido, uma vigorosa atualização da *teoria crítica* que toma o campo educacional, com suas inúmeras variáveis, na forma de objeto teórico-prático para a ciência e a filosofia, requer explicitamente a problematização inevitável em sua concretude histórica, de categorias e/ou conceitos, tais como: totalidade, dialética, história, política, formação, filosofia, ciência e suas correlações com outros processos educacionais e reais de poder no mundo contemporâneo sob a égide do capital.

Com isso, podemos assinalar arrematando acerca da possibilidade de evidenciação da gênese histórico-sociológica do sujeito histórico moderno a partir dos conceitos de autonomia, educação crítica e emancipação, pensamento crítico, liberdade, etc. estando englobados às ações ora equalizadoras, ora desiguais do Estado que organiza a individualização, a fragmentação, o consumo desenfreado, a desfaçatez das relações políticas e a alienação dos indivíduos. Assim, buscamos demonstrar, que existe uma estrutura de hipóteses assentida, *a priori*, dentro das quais o sujeito em sua pluralidade se torna autônomo, autodeterminado, autorreflexivo, etc., assinalando sobre as necessárias dimensões atuantes para a compreensão e crítica quando o assunto é: os efeitos da relação entre educação e poder através do possível distanciamento filosófico.

Distanciar-se filosoficamente do objeto estudado é uma estratégia temporária, que não pode durar tanto tempo. Ir e vir, ver e rever, estar distante ou perto do objeto de interesse é fundamental para a consecução do processo de *formação* crítica. Esse distanciamento no sentido filosófico, tendo como escopo o processo de *formação*, implica manter-se acessível (desobstruído) a experimentações que permitam uma (re)admissão, ou uma reaproximação em relação aos processos de subjetivação, para que outras e novas relações se cumpram através do *eu* com os

¹⁹⁰ O neoliberalismo como pilastra fortificada do capital na contemporaneidade é, em última instância, detentora absoluta de preferência das elites mundiais cuja história se forja constantemente favorável a elas, apesar de suas inegáveis contradições, de toda sorte, que balizam de maneira específica a trajetória relacional da subjetividade e da objetividade na história concreta dos indivíduos. Sua sustentação das formas históricas existentes de poder, se tornam um *modus operandi* fundamental na ordem existente de manutenção da lógica sociometabólica do capital.

outros podendo assumir responsabilidades epistemológicas diante de novas sociabilidades intersubjetivas e intelectuais.

As instâncias da liberdade, da emancipação e da autonomia, por exemplo, são aquelas que outorgam para si a substantividade necessária do distanciamento filosófico para o processo de *formação* crítica, mas não forçosamente, pois a partir de tópicos exteriores à história que se alijam da análise crítico-dialética, e não se compartilham com acolhimento dos elementos internos e externos ao homem pensante e crítico alinhado à realidade concreta e dialeticamente apreendida avizinha-se do *modus operandi* que infelicita o espírito que busca a emancipação de si e de seus pares.

A verificação impetrada nesta parte final da tese implicou, desde o seu início, em uma análise crítica das posições teórico-epistemológicas sobre *formação* (*bildung*) para a educação contemporânea com suas argumentações e ideias expressas quanto à questão conceitual atinente à liberdade, totalidade, sujeito histórico, emancipação etc., como pressuposto na época atual. Assim, procuramos através dos estudos produzidos pela *teoria crítica*, especialmente em Adorno e Horkheimer, demonstrar a ligação que há do objeto em tela com estes pensadores que vivenciaram com entusiasmo a ebulição dos acontecimentos do século XX na área pedagógica.

Por fim e em contrapartida, trouxemos à baila amiúde Jean-François Lyotard para nossas análises a fim de considerar sua tradução expressa fortemente numa oposição ao ideário da *formação* (*bildung*) crítico-marxista (*teoria crítica*), que tem seu teor de emancipação indispensável à história das classes trabalhadoras pretendentes críticas ao processo de *formação* e desalienação dos indivíduos cujo futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico, fazendo de sua condição o guia para a transformação histórica (Horkheimer, 1980, p. 154).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Antes de seguirmos para o fechamento desta pesquisa, é primordial sublinhar que os deletérios efeitos provocados pela pandemia da Covid-19 e o *veto institucional para a realização dos meus estudos* de doutorado arquitetado pela SEDUC/CE prejudicaram acintosamente o meu prosseguimento *são e proveitoso* para com esta pesquisa.

Apesar disso, vimos a necessidade de dar cabo à pesquisa e perceber deveras, a relevância de se pesquisar o conceito de *formação (bildung)* e suas variações teóricas ao longo do século XX, bem como seus desdobramentos no século XXI, onde, ao longo dessa caminhada não se apreendeu apenas o fato de se constituir como conceito guia-humanístico no campo da educação, em sentido lato, como sinalizam Mühl & Marangon (2019), mas também pela importância em si, enquanto arquétipo resgatado, como referência educacional/intelectual contemporânea alicerçada na *teoria crítica* consentaneamente e dando sustentação epistemológica aos sujeitos histórico-críticos.

Assim, nesta tese buscamos analisar o constatado e polissêmico conceito *formação (bildung)*, com suas nuances, passando por sua etimologia, que nos irrompe o espírito manifestamente e por ser através dela que o indivíduo se encanta com os caminhos vários para formar-se em si, além dos desdobramentos advindos dos ideais cunhados depois do século XIX, onde o “desenvolvimento das forças é curso de conflitos interiores, expresso em conteúdos sensitivos” (Goergen, 2019, p. 17) que visam aperfeiçoar o intelecto e o espírito.

O que faz com que a problematização crítica da *formação (bildung)* como objeto de pesquisa científico-filosófico no campo educacional seja relevante nos dias que correm é, decerto, o fato de teorias em educação se auferirem dela, ora indiscriminadamente (consideremos as posturas pós-modernas que enfraquecem as grandes interpretações - metanarrativas - da sociabilidade humana a partir da totalidade, pois elas valorizam as narrativas fragmentadas sob o mesmo exemplar de sociabilidade contemporâneo), ora criticamente, com propósitos emancipacionistas para se apoiar nela ou para (re)pensar os propósitos da educação ao longo da história humana.

À propósito, a teoria, a depender dos caminhos distintos da *formação* intelectual de cada indivíduo ou grupo social localizado na história no qual ele se

insere, fica instalada em estratos superficiais e, por esse motivo, o trabalho da educação crítica contemporânea fica tacitamente envolvido pela estrutura própria do conteúdo teórico da *formação (bildung)* em si, isto é, para Marx, de acordo com Netto (2011, p. 25), a “teoria é reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”.

Sob outra perspectiva, a partir do modelo neoliberal de manipulação da educação e de seus processos de *formação*, o marketing ganha força colossal, fazendo com que a prática queira desqualificar a teoria, ou seja, esvazia-se o arcabouço teórico da *formação* intelectual e enxertando-lhe com métodos e técnicas pedagógicas que atribuem responsabilidade única de formar alguém sem o outro. Assim, confirmamos a validade existente que considera possível a colaboração teórica da Escola de Frankfurt para com o objeto em questão, entendendo que tal objeto de pesquisa é importante, pois as circunstâncias que se sucedem historicamente a fim de efetivar a conceituação de emancipação humana por meio da educação crítica, revela o *outro* como sujeito imprescindível para se formar.

Quando nos aproximamos do fechamento “temporário” de um objeto de investigação científica através de uma tese, por exemplo, devemos nos ater à lição basilar do marxismo: a metamorfose das relações sociais ao longo da história ocorre a partir das condições materiais de produção e reprodução da vida, ou seja, não há necessariamente o estacionamento das particularidades concretas das relações sociais, pois elas mudam a todo momento. Trata-se de movimento; a dialética se revivifica.

Com efeito, um destacado item que compõe o processo conteudístico-teórico, por assim dizer, da *formação (bildung)* e do qual deve haver resolutamente uma apropriação, de uma forma ou outra, é aquele que alude ao sujeito histórico autodeterminado, autônomo e livre: livre para articular-se através de seu repertório cultural historicamente adquirido por esse mesmo processo de *formação*, com o qual se entrelaça, onde as reflexões feitas durante este caminho possibilitam criticamente transcender a lógica apedrada da alienação fomentada pelo capital e pelo fetiche da mercadoria.

Neste caso, a *formação* crítica deve combater a educação acrítica vista inevitavelmente como mercadoria e que não se assenta no pensamento crítico; este pode contribuir com o forjamento de uma nova sociabilidade, uma nova vida, um mundo melhor para homens e mulheres. Esse sujeito histórico que sabe “tomar as

rédeas da situação” através da *práxis* e que tem como domínio para qualificar suas reflexões a materialidade histórica, se posiciona face ao mundo histórico-concreto de maneira crítica, tornando-se partícipe das decisões das classes trabalhadoras, parcial ou integralmente, às quais ele pertence como agente ativo.

Diante disto, a partir de suas próprias ideias, busca consolidar as bases daquilo que se faz como objetivo da educação filosófica, que é a “autocrítica sem piedade” (Adorno, 2010, p. 54) e o pensar radicalmente, inclusive aquele expediente que é caro à tradição marxista que é o próprio pensamento crítico, que se revisita constantemente para trazer luz à emancipação dos indivíduos. Manifestações como estas nos permitiram, ao longo da pesquisa, compreender que a *formação (bildung)* crítica, localizada historicamente no atual período, é imprescindível para a compreensão do real, e com isso propõe-se, quando atualizadas, referências teóricas (vide a *práxis*) diametralmente opostas àquelas que forjaram a *formação* idealista (pós-modernas) e que trazem tantos impactos à educação.

Requeremos, teoricamente, com isso, uma imersão nas reminiscências do campo experiencial que busca balizar uma reflexão crítica cuja implicação traga a noção inescapável da sucessão dos movimentos históricos (seu movimento cíclico observado na realidade) que se colocam, ora a favor da ordem capitalista (pensemos na inúmeras revoluções burguesas ocorridas no Brasil, só para ficarmos nos nossos domínios), ora críticos à ordem capitalista (pensemos nas revoluções proletárias na América Latina, só para ficarmos no nosso continente); estes últimos como destacados eventos históricos devem compor-se como parte da crítica ao processo de *formação* ao qual se destina a emancipação.

Assim, com algum grau de entusiasmo, conseguimos empreender, mesmo diante de inúmeras variáveis contrárias a este entusiasmo, garantimos o avanço da pesquisa ao visualizarmos as eventuais contingências que estremeceram, por assim dizer, os alicerces vários da humanidade: a educação pós-moderna e neoliberal atacou a *formação (bildung)* crítica. Porém, a *formação* crítica resiste e aos poucos contra-ataca. Estamos convictos, sobremaneira, quão importante é compreender os nexos causais do objeto, do nosso ou de qualquer outros, aquilo que chamamos a atenção desde o início do texto na forma de método: dialética do concreto da totalidade, pois o todo é a síntese das multiplicidades na forma de “relações sociais existentes que estão intimamente ligadas às forças produtivas e são [elas] mesmas [as] relações de produção de qualquer sociedade que constituem o todo” (Netto, 2011,

p. 35) e partir delas mesmas surgem os complexos cujo transcurso na forma de ideias (consciência) conseqüentes àquelas relações concretas movimentam a humanidade e isto se reflete notadamente na *formação* (*bildung*).

Avizinhamo-nos de dados diagnósticos do período atual e os analisamos no intuito de observar a forma como concerne o ideário da *formação* na contemporaneidade e da ausência de ideários críticos, ou de desinteresse por motivos sabidos, por exemplo: ter uma *formação* crítica significa ter, dentre outras coisas, condições de questionar e mudar as coisas, isso para a educação pós-moderna e neoliberal é um agravo dos mais hediondos.

Ato contínuo, para isso, foi fundamental trazermos à baila as noções conceituais de *modernidade* e *pós-modernidade*, pois a partir delas, pudemos problematizar o conceito de *formação* na história e como elas intervêm na vida do sujeito e como o sujeito revolve suas condições objetivas e intelectuais relacionadas ao ato de formar-se, criando novas perspectivas de *formação* para o século XXI. Há implicações positivas para o próprio sujeito histórico, quando coloca, pelo menos para a orientação marxista, no âmbito da crítica, a desalienação, o não esvaziamento teórico e a ressignificação crítica de sua existência, mesmo que cada perspectiva no marxismo traga distintas ilações, por meio autores, escolas teóricas, linhas argumentativas, etc. atribuindo-lhes centralidade.

Em meio às peculiaridades da atual conjuntura, depreendemos que a educação e a *formação* atravessam, mais uma vez, e, certamente não será a última, uma crise, e a *formação* como parte da superestrutura do capital, como consequência ideológica das relações estruturais do mundo material burguês, afeta-se tanto pela crise da sociedade “produtora de mercadorias” (Marx, 2016), quanto pela crise da filosofia e das ciências na modernidade.

Com efeito, de acordo com a sinalização de Oliveira (2001), é a filosofia como área do saber humano, que nas primícias da reflexão sobre teoria da educação, se ocupa criticamente em estabelecer parâmetros sobre o ser e o vir a ser na modernidade, trazendo possíveis caminhos para a *práxis* revolucionária. Neste caso, a filosofia é um saber humano imprescindível edificado na crítica reflexiva e para a crítica de onde se observam desdobramentos de toda sorte acerca da *formação*, e a partir destas nossas considerações, entretanto, volta-se para si mesma dialeticamente tendo os sentidos da educação crítica voltados para a emancipação, não esquecendo que concretamente existem paradoxos históricos.

Assim, a *formação* (*bildung*) como conceito determinante e determinado, ou dito de outra maneira: como *causa* e *efeito* do processo pedagógico na contemporaneidade subscrito na estrutura material e social ideologicamente dominante, não pode, contudo, se furtar de contribuir com a compreensão, em linhas gerais e específicas, dos objetivos da educação crítica fundamentada na materialidade histórica e na totalidade, tendo o marxismo e a *teoria crítica* como aportes que comportam em seu seio a concepção de emancipação e crítica à superficialidade de interpretação ingênua e compreensão equivocada (parcial) da realidade.

A trajetória que até aqui fizemos, a nosso ver, necessária, em última análise, para sustentar nossa compreensão acerca do objeto principal e seus objetos acessórios, levou-nos a constatar que há um vasto e importante campo de exploração para a reflexão teórica (problematização) para a *formação* em suas diversas manifestações, sendo ela referenciada como possibilidade histórica para a interposição da emancipação do ser humano através de uma educação pensada e coexistente às relações sociais concretas.

No decorrer da pesquisa fizemos menção teórica obrigatoriamente à razão¹⁹¹, como expediente naturalmente imprescindível e imanente ao indivíduo que se submete à *formação* crítica científico-filosófica – sem a razão, obviamente, o homem não se educa/forma -, bem como fizemos também menção, para envolver o objeto principal desta tese, à autonomia, à liberdade, como objetos acessórios, e a outros temas sociais que se viram ora manifestamente, ora tacitamente como objetos de investigação científico-filosófica.

Ademais, não é forçoso considerarmos a importância da autonomia para o forjamento de uma educação potente que nos projete no campo da crítica à lógica sociometabólica do capital. Nossas considerações finais apontam para a importância de atualização da *teoria crítica*, pois segundo o próprio Horkheimer (1980, p. 160), a partir de nossas interpretações, a teoria assim como a educação ou a *formação* (*bildung*), sozinhas, não trazem a “salvação” dos seus usuários, por assim dizer, mas ao recorrer à *teoria crítica* devemos considerá-la, desde a sua origem, como

¹⁹¹ Parece elementar tal afirmação sobre a razão como “referencial de orientação do homem em todos os campos em que seja possível a indagação ou a investigação” (Abbagnano, 2000, p. 824), contudo, isso se deve, em virtude do recrudescimento dos movimentos negacionistas, que apareceram com muita força no Brasil e no mundo nos últimos 10 anos; basta considerarmos que o ex-presidente brasileiro ignorava a ciência no que diz respeito, por exemplo, à pandemia da covid-19 no país e toda a sua deletéria repercussão.

possibilidade histórica real embasada na dialética cuja representação se encontra, em última análise, na capacidade de provisão da *práxis*.

Contudo, reconhecemos limites, mas possibilidades na *teoria crítica* como tradição filosófica de orientação marxista que visa fomentar reflexões e proposituras no campo da *formação* em especial e da educação em geral. Percebemos que incertezas ganham espaço no campo educacional em virtude do crescimento das práticas neoliberais assentadas na relativização da vida e dadas pelas condições pós-modernas, por um lado, e as certezas, por outro lado, que orientam uma vida menos tacanha e de reflexão, no sentido, de ter expedientes historicamente consolidados que podem trazer segurança e significação existencial aos sujeitos históricos.

Todavia, não podemos deixar de considerar que devemos enquanto sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras seguir com propósitos firmes de mudanças de regimes de sociabilidade, onde estes mesmos sujeitos possam se realizar plenamente em todas as esferas da vida nas quais desejam atuar. Isso tende a nos mitigar o espírito mediante às truncadas antinomias que se fazem presentes inevitavelmente no capitalismo contemporâneo e interferem em nossas vidas e ficam espalhadas em todos os setores da vida e da educação. Portanto, é salubre termos o referencial de desassombro, maturidade e energia político-intelectual de si, e com isso apresentarmos indicações e/ou respostas assentes nas especificidades da história concreta, mesmo existindo sinais de saturação.

Em face da proposição teórico-político-pedagógica relacionada à educação crítica que se contrapõe à educação pós-moderna (acrítica): acreditamos haver a possibilidade de garantia aos sujeitos histórico-cognoscentes (pensadores ou simpatizantes da filosofia crítica, por exemplo), de interpor, outrossim, a inferência de reflexões críticas sobre conceitos “achados” nesta pesquisa teórica, como totalidade, concretude-histórica, materialidade, liberdade, etc., que visaram qualificar o conteúdo desta tese na forma de reflexões, tornando-as substantivas. Num outro panorama possível, desconfiamos da segurança ou falsa segurança em relação ao esgotamento dos objetos problematizados, pois nunca a tivemos, por ser inexoravelmente frágil e de descabida pretensão científico-filosófica tal segurança. Isso é uma contradição para a *formação (bildung)* crítica, que mergulha nas profundezas do autoaperfeiçoamento, do vir a ser, da incompletude, da inconclusão.

A *formação* mesmo diante de seu caráter polissêmico traz um apanágio nuclear inamalgável do qual não se pode prescindir; por meio dela se atinge extratos

expressivos quando se tem um *télos*, este *télos* de natureza emancipatória não se confunde com aquele dos sujeitos históricos que não buscam quebrar os grilhões que manietam o espírito. Ou seja, buscar a emancipação a todo instante faz-se imprescindível. A coerência deve se manter firme quando apontamos os caminhos da educação crítica, onde a autonomia esteja sempre presente, e que seja algo que o indivíduo saiba o que esperar dela, pois os fins estariam atravessados inevitavelmente por um compromisso historicamente costurado pela emancipação e a liberdade, dando elas, destaque à *formação* crítica voltada para os sujeitos históricos que desejam o reino da liberdade neste plano terreno.

A concepção de liberdade levada a cabo nesta tese acessoriamente precisa ser desejada ininterruptamente pelos sujeitos históricos fazedores de conhecimento, tanto quanto a autonomia que se lança para fundamentar o arcabouço teórico frankfurtiano que subsidiou nossa tese, mas também ser fundamentada por este arcabouço. Assim, a *formação (bildung)* crítica coloca a autonomia não como pura valoração ou capacidade pericial adquirida tecnicamente, por assim dizer, mas como valor que se agrega à liberdade com a qual se compatibiliza criticamente e se faz fortalecer para com a crítica das estruturas sufocantes e alienantes da lógica sociometabólica do capital.

Esta explanação vem na forma de sugestão entendendo-se como um engenho filosófico-pedagógico exigente e necessário para o sujeito, que se encoleriza face às desigualdades do mundo, mas que procura, contudo, uma vez tendo saboreado a *formação* crítica, transformar o mundo. Mais uma vez: não somos detentores de leis, paradigmas e/ou diretrizes sobre os rumos da sociedade contemporânea consoante questões atinentes à educação. Contudo, consideramos significativa para esta etapa do desenvolvimento das forças produtivas do capital, a existência de uma educação crítica, com fins claros e contrários à economização da vida (Flickinger, 2019, p. 161).

A educação crítica pressuposta na emancipação deve ser, voltada, portanto, para o prazer de estudarmos/investigarmos sobre as coisas humanas, mas também, para através dela, engendrarmos uma nova sociabilidade, sendo ela apta, portanto, competente, em substantiva medida, embora aparentemente pareça pouco ou quase nada, quando a colocamos ao lado do modelo atual de educação - pois em seu redor orbitam vultosas quantidades de verbas públicas - que não busca a “transformação histórica” (Horkheimer, 1980, p. 154) do mundo que vive sob uma

“discussão administrada” e “envolto em brumas” (Bianchetti, 2015) que obnubilam o pensamento crítico. Educar é assumir compromissos e riscos.

É possível que homens e mulheres consigam se encontrar atados filosófica e politicamente à tradição marxista e ignorarem os caminhos das grandes narrativas que trouxeram densidade analítica em relação às formas históricas de sociabilidade? Sim! Mas é possível também disputar intelectual, filosófica e politicamente através da *teoria crítica* os caminhos destes mesmos indivíduos que ignoram a robustez analítica que o marxismo encerra tendo à disposição o entendimento e necessidade compreensiva das grandes narrativas. Consideramos tal questão central para o desenvolvimento crítico do processo de *formação (bildung)* dos sujeitos históricos fazendo de seus espíritos, a nosso ver, a potência latente e patente voltada para o lançamento de modos educacionais (pedagógicos) que utilizam as metanarrativas ao longo desse árduo processo de formação para apreender criticamente a realidade concreta.

Prospectamos tacitamente na tese, questões ligadas à educação crítica dos sujeitos históricos, que podem servir de sinalização para com que nossa caminhada espiritual (intelectual-racional) nos leve à compreensão dialética da humanidade em sua historicidade e materialidade originais, vislumbrando a assimilação (concentração) de repertório igualmente espiritual/intelectual, que favoreça o fomento de distintos delineamentos para o exame/meditação sobre o mundo. As grandes narrativas¹⁹² concatenadas à concepção de totalidade têm centralidade no processo de *formação crítica*. Nesse sentido, a condição pós-moderna solapa as referências (cânones, por que não?!), que à luz das proposituras metanarrativas, tendem a unir os indivíduos sob a mesma perspectiva, ou seja, sob a perspectiva da totalidade, mas também da universalidade: reconhecemo-nos como sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras. Cremos, assim, que a totalidade e a universalidade não estão condenadas ao abismo do entorpecimento ou à letargia da alienação pós-moderna.

Ao insistirmos com tal problematização, colocamo-la sob outro prisma: será que a geração (sociabilidade) atual, mesmo com suas questões contraditórias e peculiares à sua epocalidade, pode privar os sujeitos históricos vindouros, como aqueles que serão educados à luz da crítica emancipatória, das concepções

¹⁹² Os grandes mitos, fábulas e metáforas podem ser entendidos como formas narrativas de fôlego que notadamente fazem parte da educação há tempos, mormente das crianças em tenra idade.

insubmissas ao capital, outrora erigidas pela e para a humanidade? Para tal pergunta, que, a nosso ver, está na ordem do dia, respondemos da seguinte maneira: é importante negar crítica e veementemente as condutas de alheamento do espírito que tão comumente se vê na educação pós-moderna (neoliberal), que tenta fazer da educação crítica uma via de apresentação ou contação abstraída da realidade, denegando variadas manifestações históricas da humanidade, atinentes à materialidade das convicções e ideologias.

A *formação* crítica precisa ser orgânica à materialidade histórica. Porventura, esta ossatura educacional acima reflexionada é a educação emancipadora? Podemos considerá-la positivamente, pois com ela tenta-se tenazmente construir um entendimento acerca da emancipação dos sujeitos históricos, como possibilidade na própria história. À guisa de conclusão e sob a perspectiva marxista frankfurtiana, acreditamos que através da educação, mas não só dela, é possível construir fundamentalmente uma sociedade democrática, atribuindo-lhe estruturas de poder dirigidas pelos e para os sujeitos históricos.

Consideremos, portanto, que, embora as classes trabalhadoras historicamente tenham sido alijadas, e, mesmo que as contingências do capital num futuro processo de transição para o socialismo impossibilitem a concretização da liberdade, a história demonstra que o capitalismo e suas aberrações (crises) tem medo de alternativas sociais e vigorosas que vivamente apregoam outra sociabilidade possível. Assim, nossa reflexão teórica reivindica o caminho do *conhecer-se* enquanto indivíduo e sujeito partícipe das lutas sociais que se formam e clamam por uma vida livre e emancipada.

Arriscaremos a partir das problematizações feitas nesta tese acerca da possibilidade de ir mais longe, na forma do entrelaçamento de conceitos aparentemente inconciliáveis, mas sem paixões e puerilidades, em relação ao processo de conhecer os movimentos educacionais modernos a partir da *paideia* grega e da *humanitas* com suas particularidades próprias à antiguidade como um todo, que o empenho pedagógico voltado para o caminho do pensar criticamente dos sujeitos visa, dentre outras coisas, decidir e agir livremente a partir de motivações de seu tempo histórico. Por conseguinte, acreditamos que a emancipação só seja um horizonte possível em razão da operacionalização da educação crítica pautada na *teoria crítica*, embora recebamos, aqui ou ali, contra-argumentos que tentam desabonar nossas posições teórico-políticas aqui expostas. No entanto, é isso que

implica a disputa de subjetividades, de epistemologias, de cosmovisões (*weltanschauung*), de escolhas políticas cujas formas trazem à baila outras possibilidades de sociabilidades.

Ademais, caso haja uma aclaração dissertativa enfadonha que tematize acerca da impossibilidade de efetivação da propositura educacional crítica suscitada por esta pesquisa e fundamentalmente embasada na *teoria crítica* frankfurtiana, nos parece insuficiente, pois quando se tenta alegar tal impossibilidade, sem estabelecer uma análise robusta e dialética da materialidade do capital à qual a educação, logo a *formação* (*bildung*) contemporânea está vinculada, comete-se um equívoco teórico, ou seja, ignora-se a *práxis* dos sujeitos históricos que buscam transformar a realidade concreta.

Dito de outra forma: ao assumirmos tal posição, julgamos salutar a existência da autonomia e da liberdade enquanto expedientes existenciais dos quais não se pode prescindir e dos quais, mesmo dentro dos limites do direito e da política burguesas, não se pode denegar. Para as estruturas de poder das quais historicamente aqueles expedientes fazem parte não significa em seu interior ético e epistemológico, que compactuam com elas, mas sim que podem subvertê-las, edificando, constituindo, com isso, portanto, um canal exequível de sociabilidade onde se pode ir e vir sem desatinos para o processo intelectual de formação. Ao darmos reconhecimento material à política e ao poder burguês vigentes não significa valorizá-los, mas dialética e metodologicamente considerá-los do ponto de vista histórico como existentes e impactantes na organização social e pessoal dos indivíduos cuja liberdade e autonomia presentes, contudo, forjam com mais solidez a *formação* (*bildung*) da qual vimos mencionando ao longo da tese.

Caso não façamos o exercício teórico-crítico, para doravante concebermos tal propositura de *formação*, incorreremos em erros históricos, onde ficaremos à deriva, só resistindo (resistir faz parte do processo revolucionário, mas só resistir não é suficiente), pois o que é essencial não gira apenas em torno da sobrevivência biológica. Parafraseando a banda paulistana de rock gestada no início dos anos 1980, Titãs, para dar vazão ao que defendemos, desejamos e queremos através desta tese, e caminhando para o seu epílogo, citamos: “A gente não quer só comida; a gente quer bebida, diversão, balé; a gente não quer só comida; a gente quer a vida como a vida quer”. O reino da liberdade pode ser feito assim, a nosso ver!

Os sujeitos históricos querem mais do que sobreviver, eles querem viver plenamente. Eu quero viver plenamente, pois eu sou um sujeito histórico imerso na história e que quer, que deseja ativamente e luta pela efetivação de outra sociabilidade humana. Outra questão candente que se desvelou ao longo da tese, mas que não pôde ser explorada em razão de ser um outro objeto de investigação do ponto de vista metodológico, que, entretanto, não se dissocia do objeto central: estamos asseverando-nos da *formação* dos formadores e esta *formação* por nós preconizada não pode furtar-se do conhecimento historicamente acumulado e da problematização das questões que envolvem, em última análise, a *formação (bildung)* em si, que segundo Marx (1999, p. 126) envolto pela doutrina materialista, afirma que a consciência da “modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida racionalmente como *práxis* revolucionária”. Com isso, reiteradamente, afirmamos que sem liberdade e educação crítica material e historicamente localizada, não se consente tornar o *indivíduo* ser humano - pois sem o homem (ser) cognoscente, “o mundo não tem determinação” (Oliveira, 2001, p. 38) em si mesmo.

Neste sentido, é necessário que o mundo esteja atravessado em sua materialidade bruta pela razão humana crítica e vice-versa – tornando o homem pessoa, sujeito histórico, e, através da educação, vindo a eclodir nele potencialidades eminentemente humanas, com formulações próprias que estão dadas pela educação e das quais não se pode privá-los em relação às tradições, à ética, às ciências, à filosofia com suas reflexões inerentes a si mesma e aos homens ao longo da história.

Ademais, percebemos, ao longo de nossa trajetória profissional e político-pedagógica em educação, num primeiro momento, e que serviu de preparação rudimentar para catapultar-nos para plagas da investigação científico-filosófica, que como sujeitos históricos que somos, seja na condição de pesquisador ou professor, estamos correferidos social e materialmente à *formação* omnilateral em todas as esferas. A função precípua, portanto, da *formação* não é tão somente, claro, a sublevação existencial do sujeito em relação ao ato de educar integral e criticamente o *outro* e a si mesmo, mas ter a dimensão de que se trata de um direito, portanto, de riqueza social irrestrita (precisa verdadeiramente ser universal) e de ressonância para com a própria ideia de herança civilizacional, cujos reflexos da alienação, por exemplo, (algo que deve ser combatido sem descanso na contemporaneidade) não podem se perpetuar.

Desta forma, à luz da crítica marxista que visa à emancipação, a educação ofertada sob essa perspectiva deve resolutamente se distanciar de ambientes deteriorados pelos quais a reflexão crítica está ao largo há tempos, bem como da monotonia e, por último, dos/das profissionais da educação alienados e extenuados/as, mas também entregues ao conformismo em razão do labor cotidiano exercido, que o leva a ser mero/a cumpridor/a (tarefeiro/a) de obrigações burocráticas, deformadoras e que não forjam em sentido pleno o/a cidadã/ão, que orienta-se pela bússola do pensar criticamente.

Nas instituições públicas e particulares de ensino (educação básica e superior), por exemplo, pelas quais passamos como professor, o processo de desertificação do espírito, ou se insistirmos, de alienação dele, como expediente contrário ao da *formação* crítica, problematizada e defendida nesta tese, à luz da recuperação da *teoria crítica*, cumpre-se na contemporaneidade também por meio da detecção de mensagens acríicas ou por meio de imagens de toda sorte (pensemos no poder de direcionamento educacional dos jovens na atualidade que se dá por meio das redes sociais), que expressam o frágil comportamento dos indivíduos quanto à emancipação que, contudo, tem problemas para adquirir visibilidade social e política enquanto dispositivo subjacente à *formação* crítica. Essa realidade concreta pela qual continuamos passando e muitas/os como nós na condição de profissionais da educação passam, demonstra, dentre outras questões, a omissão e o descaso para com uma educação realmente crítica, que se constitui como expediente político para o forjamento de outra sociabilidade. Assim, parafraseando o pedagogo pernambucano Paulo Freire: a educação não transforma o mundo em si, a educação transforma as pessoas e essas pessoas transformadas transformam o mundo.

Os/as inúmeros/as estudantes com os quais trabalhei ao longo de vinte anos de carreira, entre crianças, adolescentes e adultos/as, e que os/as tenho como camaradas, em sentido lato, traziam, em alguma medida, sinais variados de embrutecimento de suas potencialidades cognitivas, intelectuais e espirituais, mas que são suficientemente capazes, por outro lado, de forrar o estofado de seus processos formativos com substantivas formações críticas, sobretudo, à da *teoria crítica*. Com efeito, não importando minhas vontades individuais enquanto professor/pesquisador

associado ao marxismo (*teoria crítica*)¹⁹³ e preocupado com um rigoroso e minucioso processo de *formação* crítica intelectual e espiritual comum à tradição marxista e atravessado por posições alinhadas à emancipação, e não só a ela, originaram-se, considerando as condições materiais daqueles sujeitos históricos com os quais trabalho (estudantes da educação básica) ações de amplificavam o trabalho docente encadeando-o pedagogicamente à realidade destas/es estudantes que no cotidiano, contudo, reproduzem a ideologia das classes dominantes, onde muitas vezes, a crítica reflexiva não aparece, da forma como havíamos planejado.

Não ousamos, por outro lado, portanto, colocar em dúvida, grosseiramente, questões relacionadas à sobrevivência material¹⁹⁴ nas quais estas/es estudantes estavam frequentemente submetidas/os, isto é, ao inferirmos isto, inúmeras vezes, questionamos sobre como poderíamos proceder pedagogicamente sem rejeitar tal realidade, a fim de investigá-la para compreendê-la através de uma reflexão crítica, já que o contexto de pauperismo nas escolas das periferias das grandes cidades, seja em Fortaleza, Caucaia, Sobral ou São Paulo é gritante, interferindo profundamente nas condições de *formação*.

Ademais, consideramos uma perversidade do sistema capitalista, assim como várias outras às quais neste texto mencionamos, fazer com que os indivíduos adotem como imutável e natural, ora, em razão, também, da ausência de uma educação – *formação (bildung)* crítica, a ideologia do opressor, que, amiúde, tem como pressuposto aprisionar os indivíduos, denegando-lhes uma *formação* crítica e vida digna impossibilitando-lhes outras formas de contar e refazer a história de suas existências, de viverem as suas vidas plenamente e de escreverem materialmente a sua própria história¹⁹⁵. Há historicamente um esforço diuturno da ideologia dominante que crê na propagação de uma educação fragmentada e alienante. É contra essa forma educacional, que na condição de sujeitos históricos críticos à lógica

¹⁹³ Quem se pronuncia é o objeto materialmente posto e através da pesquisa teórica será desvelado. Daí o fato de deixar “falar” o objeto. Vontades e preferências pessoais não adentram às causas do objeto.

¹⁹⁴ Ao longo de vinte anos, como profissional da educação (professor da educação básica), passei por variadas escolas nas periferias de Fortaleza, Caucaia e Sobral e sempre havia uma questão geral que se tornava indistinta a partir dessas três conjunturas: os estudantes, a rigor e majoritariamente, eram pertencentes às camadas despossuídas das classes trabalhadoras, logo precisavam, em muitos momentos, abandonar a escola para trabalhar a fim de contribuir com o sustento da família.

¹⁹⁵ Ademais, a ideologia dominante imprime nos indivíduos a perspectiva que tira, em alguma medida, a esperança de que possa haver (como de fato há) outra sociabilidade histórica e socialmente viável, na forma de outra possibilidade de vida material e social, de outras formas de existências, com caminhos distintos daqueles do capital. Isto é, notadamente um ato coercitivo.

sociometabólica do capital, lutamos. Neste sentido, a educação crítica abre clarões na mata escura, onde naturalmente tende a obnubilar o espírito, todavia, lança-se por meio dela, o sujeito em rincões substantivos de compreensão e apreensão da realidade, que lhe possibilitará fazer leituras totalizantes das inevitáveis contradições da realidade.

A *formação (bildung)* crítica, assaz problematizada, referendada e assumida política, científica e filosoficamente nesta tese como possibilidade histórica exequível de emancipação dos sujeitos históricos, traz em contraposição, a crença hegemônica de que o próprio sistema capitalista notadamente alimente a ideologia da educação limitadora, ou nas palavras de Freire, a educação bancária, que dentre outras coisas, advoga a manutenção do modelo societal vigente, não permitindo portanto, a construção de outra forma de compreender e estar na vida e de contar de outra maneira a própria história dos sujeitos históricos. Então, considera-se para a manutenção da lógica dominante o silenciamento do plural, do diferente, do crítico, do emancipado, conservando o que nos é apresentado como “natural”, mas que nos aliena, colocando-nos em risco, no sentido de não gozarmos o reino da liberdade nesta vida terrena.

Inferimos ao longo desta jornada de pesquisa teórica voltada para a escrita da presente tese, que para a *formação* omnilateral dos indivíduos não ser cerceada e não ter caráter restritivo, não pode ela carecer de perspectivas críticas fundantes, logo não deve com a perspectiva crítica escamotear a realidade e impedir a irrupção de outras possibilidades de pensamento, implicando o que poderíamos denominar liberdade. Deste modo, para não ser reducionista, é preciso dedicação, seriedade, empenho, quietude e adoção de uma cosmovisão distinta daquela que implica a alienação do espírito: devemos defender peremptoriamente a tradição marxista em geral e a *teoria crítica* em particular, para pretendemos uma nova sociabilidade a partir da educação, mas não só a partir dela. Devemos nos ater à construção de uma nova sociabilidade socialmente referendada.

Assim, é imprescindível lançarmos mão de exemplos emancipatórios na história, bem como experiências educacionais. Arrematando tal questão à luz das ideias da *teoria crítica*, detectamos a estreiteza de espíritos obtusos que ignoram a existência de indivíduos distintos e que através da educação acrítica tenta massificá-los, igualá-los, e isso se tornou acintoso a partir do advento incontável da *indústria cultural*, por extensão, demasiadamente analisada pelos teóricos de Frankfurt que

perceberam a pluralidade social existente. Com isso, a diversidade que o mundo tem e oferece em termos artísticos, históricos, culturais, religiosos e filosóficos etc., em razão desta massificação interposta pela *indústria cultural*, faz-se permanecer fastidiosa em domínios fatigantes que dificultam voos ousados que enriquecem a imaginação para a nutrição do espírito crítico e emancipado¹⁹⁶.

Com efeito, não procuramos fazer um inventário do conceito de *formação*, autonomia, totalidade, liberdade, teoria crítica e dos outros objetos acessórios presentes nesta tese, mas sim, compreender como e se é exequível na materialidade histórica corrente pensar e concretizar a *formação (bildung)* à luz da *teoria crítica* com vistas à liberdade histórica do sujeito que busca ter consciência da complexidade do conceito de *formação* que transforma. Deste modo, desconsiderar a envergadura epistemológica das grandes narrativas como quer a condição pós-moderna para compreendermos a complexidade das relações sociais em geral e a *formação (bildung)* em particular, é ato coercitivo e danoso à educação e à crítica marxista da sociedade capitalista.

Pensamos que tais querelas quando postas em discussão não podem ficar envolvidas em uma película protetora como se fossem imperscrutáveis, inatingíveis ou imutáveis do ponto de vista objetal (objeto de reflexão crítica – científica e filosófica), assim como também não podem ser cogitadas como privilegiadas pela inteligência acadêmica, sejam pelos/as professores/as, filósofos/as, cientistas ou estudantes. Ao chegarmos aqui, constatamos aquilo que havíamos pressuposto lá atrás: há, decerto, o que se pesquisar nesse campo investigativo, que amplamente se encontra na educação contemporânea, interseccionando filosofia e sociologia da educação na forma de desdobramentos e campos dialéticos, porque são inúmeros, visto as variadas realidades às quais estão espalhados com suas questões próprias.

É fundamental ressaltar a importância da consciência de classe que orienta e qualifica a *formação crítica*, bem como as relações que podem ser explicitadas através dela no que tange aos sujeitos históricos com seus avanços e limites na história, além dos formadores e formandos. Sobre isso não podemos nos furtar, pois seria uma omissão quando olvidamos o princípio da consciência de classes.

¹⁹⁶ Consideramos que a *formação (bildung)* à luz da *teoria crítica* não pode abrir mão de contar os episódios da história humana permeados pela perspectiva das grandes narrativas, e mais do que isso, não se pode prescindir da problematização dos episódios históricos, mormente quando transformados em objeto de investigação científica, e, até aqui, tentamos, mesmo parcialmente, levar em consideração tal método de reflexão científico-filosófico.

Retornando aos teóricos da *formação (bildung)* crítica frankfurtiana, a fim de dar termo à nossa pesquisa, pois nenhum estudo teórico no campo da filosofia da educação, por exemplo, campo ao qual nos posicionamos, ou qualquer outro, será esgotada plenamente, visto que as afirmações críticas que fizemos até aqui acerca da *formação* e que se dá através da observância do todo social sem cisões, permitem uma aproximação com a concepção de liberdade em educação, e pelo impulso revolucionário ancorado nesta mesma liberdade o homem atingiria o liame concreto do ser social emancipado.

Dito isto, contudo, embargos histórico-concretos existem, mas que precisam ser alterados, em relação à confiança que declaradamente se deposita na contemporaneidade quando se refere à educação do homem, ou seja, crê-se na educação como uma fenda possível de transformação da realidade. À educação não pode ser inculcada a responsabilidade de saneamento de todos males do mundo, pois como já afirmamos, “ela não é necessariamente fator de emancipação” (Gomes, 2012, p. 123), quando considerada isoladamente. Vemos com isso, criticamente e em perspectiva, que a grandiosidade dos ideais formativos desde o século XVIII até os dias hodiernos passa da esfera individual (do em si) para se fundir na ideia de humanidade (do para si).

Persistimos, por um lado, com essa questão, pois consideramos a *teoria crítica* um embasamento epistemológico substantivo que trata de uma meta complexa e totalizante de liberdade verificada na história e que a condição pós-moderna tenta condenar, mas que sobrevive, por outro lado, como uma utopia concreta que forma apresentando outra natureza compreensiva da realidade projetada para abarcar pluralidades existentes assumindo um campo topográfico na educação teórico-crítica.

Desta forma, mais um questionamento surge, sem necessariamente empunharmos uma resposta, a saber: a educação crítica pode existir como possibilidade histórica emancipacionista e fazer parte da pluralidade universal dos indivíduos na história contemporânea? Acreditamos que sim! Ademais, consideramos a existência de inúmeras narrativas, como querem os pós-modernos, todavia, não levamos a cabo a perspectiva de que deve prevalecer para a inteligência humana a relativização da vida, pois com isso autorizaríamos os mais variados e deletérios comportamentos humanos reverberando notadamente tais expressões na educação.

As pesquisas sobre *formação (bildung)*, entre os quais citamos Goergen (2019), Dalbosco (2019), Flickinger (2019), Zuin e Zuin (2019), Adorno (2010) e

outros, denotam dadas características dos sujeitos históricos, com suas inescapáveis contradições, mas também inspirações e desejos de aprendizagem integral tendo a liberdade e a autonomia cujo *ethos* residiria na vontade de transformação real do mundo e de si mesmo. Ademais, faz-se necessária a superação do modelo sociometabólico do capital através de uma postura cultural e politicamente transcendente e radical, onde o distanciamento para a reflexão e sua conseqüente reaproximação devem exteriorizar-se pela inevitável relação entre sujeito e objeto (indivíduo pensante - educação, formação e poder, por exemplo) de modo que seja factível e sem floreios a contestação e a crítica dos efeitos da alienação na *formação* (*bildung*) do espírito desses sujeitos históricos e sua relação com a problemática educacional.

Tendo como escopo a educação brasileira, é imprescindível a (re)tomada de uma posição política, filosófica, sociológica e ideológica radicalmente crítica em relação aos problemas urgentes que precisam ser resolvidos em nossas plagas. Deste modo, a *teoria crítica* fornece contributos relevantes no combate à falta de qualidade teórica no campo educacional, mas não só nele, mesmo que tenhamos de trazer à luz questões atinentes à estrutura cognitiva dos sujeitos históricos que passam ao longo da vida por dificuldades de toda sorte e que historicamente estão impossibilitados de auferirem a *fortuna* do rico patrimônio da *formação* crítica.

Não podemos perder de vista, embora imiscuídos nas fímbrias do capital, a importância de se constituir no interior do Estado políticas educacionais que tragam em seu bojo qualidade, que se traduza em equidade social e educacional objetivamente crítica e transformadora. Por fim, ao trazermos a lume a polissêmica conceituação *formação* (*bildung*) temos, outrossim, a possibilidade histórica e utópica, em última instância, de forjar um sujeito histórico novo, que se faz nuclear, logo historicamente imprescindível em relação às pretensões formativas, que hoje, contudo, continuam se sustentando como postulados críticos para a emancipação.

A autonomia enquanto pressuposto conceitual filosófico, político e ético ao qual nos avizinhamos para tecer a reflexão que subsidiou a tese em tela junto ao objeto central chamado *formação*, fortifica e consolida, em articulação com o contexto histórico-concreto, logo com o tempo histórico, a ideia de que a educação pode não transformar o mundo, mas transforma as pessoas que transformam o mundo, sendo isso um arquétipo de reformulação para a educação contemporânea.

Na história humana em geral, e na história educacional em particular, não há direito garantidor para resultados emancipatórios e, em última instância, revolucionários, mas dar menoscabo à compreensão atinente à ideia de liberdade soa insolente e contíguo à descrença na emancipação cujo *modus vivendi* burguês e não o revolucionário, traz freios aos indivíduos que querem no plano terreno gozar as benesses do reino da liberdade, mesmo insertos nos domínios reconhecidamente diagnosticados das antinomias sociais do capital.

Na posição contrária, lançamo-nos na promoção radical e concreta do ideal de liberdade que regozija os sujeitos históricos e se assenta como pressuposto indispensável à *formação* crítica como cabedal para a educação contemporânea. Reconhecendo a importância do tempo histórico e da consciência crítica, encerramos esta jornada destacando a necessidade de uma *formação* (*bildung*) crítica que resgate a vida sensorial (material) e se oponha à *semiformação*, vislumbrando assim um horizonte de emancipação e desenvolvimento humano pleno.

REFERÊNCIA

- AARÃO REIS, Daniel. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO. Theodor. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7- 40. (Coleção: Educação Contemporânea).
- ADORNO. Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3. edição. Editora: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. - Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução Artur Morão. Lisboa. Edições 70. 2005.
- ARANTES, José Tadeu. **Fake news na ciência**. Agência FAPESP. 2019. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/fake-news-na-ciencia/30120/>. Acesso em 13/12/22.
- ARAÚJO. Hermenegildo de Oliveira. **Pensamento crítico em sociologia: da variabilidade sinonímica em curso à possibilidade emancipatória**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. [tradução Mauro W. Barbosa]. São Paulo. Perspectiva. – 2014. p. 221-247.
- BALL, S. J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação & Amp; Realidade, v. 35. n. 2. 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em 04/07/22.
- BIANCHETTI, Lucídio. **O fim dos intelectuais acadêmicos?: induções da CAPES e desafios às associações científicas/ Lucídio Bianchetti, Ione Ribeiro Valle, Gilson R. de M. Pereira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- BOITO, Jr. Armando. O fascismo já é realidade no Brasil. **Brasil de Fato**. 2019. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2019/03/19/artigo-or-o-neofascismo-ja-e-realidade-no-brasil>. Acesso em 08/04/22.
- BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU. Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Carta Magna promulgada a 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 de maio 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html. Acesso em: 27/12/2023.

CANAL, Rodrigo. O significado de pensamento crítico. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, v. 2, n. 2, Mar. 2013, p. 49-74.

CASAGRANDA. Edison Alencar; ROSSETO. Miguel da Silva. Da Paideia à Bildung pelo trajeto do “cuidado de si”: formação como autoformação. *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

CENCI. Angelo Vitório. Renascer das próprias cinzas: a formação e a atual problemática do sujeito. *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

CHAGAS. Eduardo Ferreira. Hegel e Marx: Crítica ao Caráter Formal-Abstrato dos Direitos Humanos. *In*: **Filosofia e Direitos Humanos**, Fortaleza, Editora UFC, 2006, v. 4, p. 249-68.

CHAGAS. Eduardo Ferreira. A aversão do cristianismo à natureza em Feuerbach. *Philosophos - Revista de Filosofia*. p. 57-82. 2010. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/CHAAAD>. Acesso em 25/01/2023.

CHAGAS. Eduardo Ferreira. **A Religião em Marx e a Crítica à Teologia da Prosperidade**. 2021. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Acesso em 13/04/2023.

DALBOSCO. Claudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

DARDOT. Pierre; LAVAL. Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD. Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, J., (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO. 1996.

DUARTE. Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EAGLETON. Terry. **As ilusões do pós-modernismo.** Tradução Elisabeth Barbosa. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ECO. U. **Como se faz uma tese.** Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza – São Paulo: Perspectiva, 2016. 26. ed. – (Coleção Estudos; 85/ dirigido por J. Guinsburg).

FETSCHER. Iring. *Verbete Consciência de classe.* In: BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento Marxista.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FERRAZ, J. de M. (2022). Armadilha da identidade e crítica ao empreendedorismo social: a exploração da opressão. **Revista Katálysis**, 25(2), 252–261. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84255>. Acesso em 12/12/22.

FICHTE. J. G. **O destino do erudito.** Organização e tradução de Ricardo Barbosa. – São Paulo: Hedra, 2014.

FLICKINGER. Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. In: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung):** despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 56. ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOERGEN. Pedro. *Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas.* In: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung):** despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

GOMES, Luiz Roberto. Theodor Adorno e os fundamentos políticos da educação. In: ZUIN, A. S. Antonio, LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N. e GOMES, Luiz Roberto. (Org.). **Teoria crítica e formação cultural:** aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GROSS, Renato. **A paideia como formação (bildung):** a trajetória do conceito grego à modernidade. 2005. 137p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8. ed. RJ: DP&A, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **No enxame:** perspectivas do digital; tradução de Lucas Machado. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: ADORNO, BENJAMIN, HABERMAS e HORKHEIMER. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução Carlos Henrique Pissardo. 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. *In*: BORON; AMADEO; GONZÁLEZ (Org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales – CLACSO, 2006.

HOYER, Timo. Formação como cidadania ou: para que formação? *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm>. Acesso em 21/08/2022.

INEP. **O que é o PISA?** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/oquee.htm>. Acesso em 21/08/2022.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. (tr.: Mourão, A). Lisboa: ed. 70, 1995. [Zum ewigen Frieden. Ein philosophische Entwurf 1795].

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução João Tiago Proença. Lisboa/Portugal. Edições 70, 2012.

LAVAL, Christian **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público Christian Lavam. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p.

LÖWY, M. O socialismo internacionalista de Rosa Luxemburgo. **Jacobin Brasil**. 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/08/o-socialismo-internacionalista-de-rosa-luxemburgo/>. Acesso em: 21/12/23.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago – 15. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. [4. reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. tradução de Reginaldo Sant'Ana. 34. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2016.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Sagrada Família**, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. - 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo. Editora Hucitec, 1999.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora de Marx ao nosso tempo**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István . **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÜHL. Eldon Henrique; MARANGON. Márcio Luís. Bildung em Goethe: a atualidade de um legado para a formação humana. *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung):** despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

NETTO. José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NIETZSCHE. F. Schopenhauer Educador. *In*: **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

NOBRE. Marcos. **A teoria crítica**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NÓBREGA. Francisco Pereira. **Compreender Hegel**. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A Filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 2001.

PERISSÉ. Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de: José Severo de Camargo Pereira. 24. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

PUCCI. Bruno. Theodor Adorno, educação e inconformismo. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 41-55. (Coleção: Educação Contemporânea).

RANCIÈRE. J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**; tradução de Lílian do Valle – 3. ed. 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *In*: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 15/12/2023,

SANTOS. Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas: tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki; introdução e notas Márcio Suzuki. - São Paulo: Iluminuras, 1989. – [10. reimpressão. 2017].

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público**: As Tirantias da Intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SGRÓ, Margarita. Bildung y justicia social: uma problemática de la pedagogía crítica. *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

STEDEROTH, Dirk. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. – São Paulo: Centauro, 2002.

THOLE, Werner. Filosofia da educação e pesquisa empírica: compreensão e medida na pesquisa educacional. *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

TREVISAN, Luiz Amarildo. **Filosofia da Educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1. ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales. – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 16 jan./abr. 2008. p. 63-85.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. Trad. Leonidas Hegenberg e Octayn Silveira da Mota. 18. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2011.

ZUIN, Vânia G. & ZUIN, Antônio A.S. A indústria cultural e a insustentabilidade dos rótulos verdes. *In*: ZUIN, A. S. Antonio, LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N. e GOMES, Luiz Roberto. (Org.) **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. A semiformação na cultura digital e a *Bildung* renascida. *In*: DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER. (Org.). **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.