

Marcio Luis Marangon

**BILDUNG NA CONTEMPORANEIDADE:
ALGUNS LEGADOS PEDAGÓGICOS DE
GOETHE**

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação, tendo como orientador Dr. Eldon Henrique Mühl

Passo Fundo

2013

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Eldon Henrique Mühl, pela indicação do tema, pelos momentos de orientação, e por todo esforço dedicado para que fosse possível a concretização desta pesquisa.

A Universidade de Passo Fundo, pela oportunidade de evoluir como indivíduo e como pesquisador.

Aos professores da linha de Fundamentos da Educação, do Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, Dr. Claudio Almir Dalbosco e Dr. Ângelo Vitorio Cenci, juntamente ao Professor Dr. Pedro Laudinor Goergen pelas belíssimas contribuições e indicações para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À minha família, meus amigos, amigas e colegas de trabalho que souberam me apoiar e me instigar no decorrer da minha pesquisa.

“Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância.”. (Goethe)

RESUMO

O presente trabalho procura problematizar a situação da educação atual através de uma concepção ampliada de educação pela atualização do conceito *Bildung*, tendo como referência a obra “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, de Goethe. A hipótese orientadora da investigação, sustenta-se na ideia de que a proposta de formação desenvolvida por Goethe, na obra mencionada, pode contribuir para a problematização da educação atual e apresentar indicativos para uma revisão do conceito de formação. Trata-se de um trabalho analítico-reconstrutivo em que, depois de um breve diagnóstico da educação atual, procura-se reconstruir algumas das principais ideias de formação que transparecem na obra e que podem ser produtivas para o desenvolvimento crítico da educação atual: subjetividade, autocultivo, perfectibilidade e universalidade. A dissertação encontra-se organizada em três capítulos: o primeiro capítulo traz uma análise de alguns aspectos da sociedade contemporânea que contribuem para a crise da educação atual. O segundo capítulo, apresenta um breve resgate das concepções fundamentais sobre a *Bildung*, seus pensadores, suas correntes, suas influências e principais concepções pedagógicas e, mais detalhadamente, realiza uma análise da obra de Goethe: “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”. O terceiro capítulo realiza uma retomada do conceito de formação do personagem Wilhelm Meister e traz alguns confrontos analíticos, buscando vislumbrar possíveis alternativas à formação humana na sociedade contemporânea sob a iluminação da visão pedagógica de Goethe. Por fim, o texto destaca a importância da retomada de alguns conceitos de formação forjados pela *Bildung* e, de modo especial por Goethe, para o restabelecimento de uma concepção ampliada e crítica da educação, esta, vinculada a necessidade de conhecer, valorizar e respeitar os mais diversos momentos e espaços formativos que impulsionem os indivíduos para o autocultivo.

Palavras-chave: Formação, *Bildung*, Autocultivo, Perfectibilidade.

ABSTRACT

The present work tries to problematize current state of education an enlarged conception of education, having as reference the work “Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister”, of Goethe. The guiding hypothesis of the investigation is based on the idea that the proposal of formation developed by Goethe in the mentioned work can contributed to the problematization of the current education and present indications to a revision of concept in formation. It is a reconstructive analytical work in which, after a brief diagnosis on current education, one tries to rebuilt some of the main ideas in formation that are seen in the original work and that can be productive for the critical development of current education: subjectivity, self cultivation, perfectability and universality. This dissertation is organized in three chapters: the first one brings an analysis of some aspects of contemporary society which contribute to the crisis in current education. The second chapter presents a brief rescue of the fundamental conceptions about Bildung his thinkers, his currents, his influences and main pedagogical conceptions and, more detailed, an analyses of Goethe: “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”. The third chapter makes a resumption of the formation concept from the character Wilhelm Meister and makes some analytical confronts aiming at possible alternatives to the human formation in contemporary society enlightened by Goethe’s pedagogical view. At last, the text forwards some important appointments giving emphasis to the importance of the resumption of some concepts of formations forged by Bildung and, especially by Goethe, for the reestablishment caption of an enlarged and critical conception of education.

Key words: Formation, Bildung, Self-culture, Perfectibility.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
2	A EDUCAÇÃO NO MUNDO NIILISTA E ACELERADO	12
2.1	Algumas características da sociedade contemporânea	13
2.2	Os indivíduos e a sociedade contemporânea	18
2.3	A sociedade líquida: um diagnóstico da sociedade contemporânea por Zigmunt Baumann	21
2.4	O problema da formação na contemporaneidade	26
3	BILDUNG: UMA ANÁLISE A PARTIR DE GOETHE	31
3.1	O surgimento do ideal da <i>Bildung</i> na Alemanha	32
3.2	As origens intelectuais da <i>Bildung</i>: romantismo e iluminismo	36
3.3	A importância da <i>Bildungsroman</i> para a <i>Bildung</i>	41
3.3.1	<i>Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister</i> e a questão da <i>Bildung</i>	42
3.3.2	O autocultivo e a interação entre o indivíduo e a sociedade	50
4	A ATUALIZAÇÃO DA <i>BILDUNG</i> FRENTE AOS DESAFIOS À FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	53
4.1	Uma retomada da formação de Wilhelm Meister	54
4.2	Possibilidades a formação humana na sociedade contemporânea	62
4.3	A herança de Goethe para a educação	69
4.4	Uma visão pedagógica a partir de Goethe	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	81

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vive-se indícios de uma sociedade contemporânea com bases fundadas no modelo econômico-social capitalista, que privilegia uma formação profissional (técnica) diminuindo a importância da formação humana, bem como, a importância das instituições tradicionais de educação, já que projeta um modelo de formação que se preocupa mais com a capacitação, ou o *training*, do que com uma formação que impulse o cultivo intelectual e moral - dificultando a formação de consciência crítica nos indivíduos. (FLICKINGER, 2010)

Esta formação/capacitação que ensina a fazer, mas quase não ensina a pensar, priva os indivíduos de edificar ou fortificar um projeto de vida e afeta fortemente as instituições tradicionais de educação (escolas, universidades), já que, na sociedade atual (que se diferencia das demais pela celeridade e a pluralidade) a renovação dos conhecimentos é permanente e a apropriação da cultura passada (tradição) parece não ter espaço, podendo-se cada vez menos confiar em conhecimentos fixos (bases cognitivas) ou em lugares certos (espaços culturais que sirvam de referência).

Dessa maneira, em momentos nos quais seria estimável a possibilidade de uma formação humanizadora, que recupere o sentido do “ser” em detrimento da preferência do “ter”, algo que fosse de encontro ao sistema capitalista vigente, mostrando alternativas de interpretação da realidade, desmistificando ideologias, impedindo a alienação e viabilizando oportunidades à constituição das subjetividades, as instituições formativas parecem não conseguir mais oferecer algo neste sentido, que supra as necessidades de constituição do ser, que inspire reflexão, cultivo de si.

Por este motivo, esta pesquisa parte de inquietações frente aos desafios da formação na sociedade contemporânea. Analisa-se as características da sociedade atual, e, também, a formação que se desenvolve nesta, utilizando o legado de outras épocas da história para entender como é possível tornar a formação mais humana, ou humanizadora.

O que seria esta formação humanizadora? O conceito “formação”, que expresse neste trabalho, tem como norte aquilo que Severino indica como “uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar...” (2006, p. 621). Com esta definição, o trabalho segue por

definir algo além do processo de qualificação técnica, outro sim, persegue a formação integral da personalidade.

Por “humanizadora” entende-se a formação que traz a expressão máxima do ser humano em sua constituição cultural, como pessoa que não nasce pronta e que deseja aperfeiçoar a si mesmo na busca pela humanidade. Como nas palavras de Severino, esta ideia de formação é “aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade” (2006, p. 621).

Com este intuito, após algumas reflexões, levantou-se a hipótese que, desejando uma formação que represente a busca do indivíduo por sua humanidade, ou seja, que simbolize uma caminhada de aperfeiçoamento, o trabalho poderia inspirar-se na *Bildung*.

Para recordar, a *Bildung* ganhou força na Alemanha logo após a derrota deste país para a França de Napoleão, e simbolizou a retomada do debate acerca da identidade e dos rumos da nação alemã (séc. XVIII), tanto no que se refere à formação de um povo mais virtuoso, como também na luta e superação da supremacia aristocrática, o que significou a evolução da burguesia, a retomada econômica da Alemanha e o crescimento cultural do povo, usando como pressupostos formativos o autocultivo, ou o “tornar-se o que se é”.

Tendo como base alguns pontos do medievo alemão e a Grécia como fonte de reflexão na construção de um modelo de formação de humanidade superior, a *Bildung* buscou entrosar as formas de expressão cultural, para que se complementando pudessem constituir um “ser humano na sua íntegra, não somente como elemento funcional num sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido” (FLICKINGER, 2010, p. 193).

Para isso, os teóricos passaram a conceber o homem como um ser maleável e aperfeiçoável, e a *Aufklärung* (Esclarecimento) passou a ser vista como um ponto de referência para a formação dos indivíduos - um fim e meio do desenvolvimento do saber. A união entre a história dos homens e a história do progresso, possibilitou aos alemães cultivar o clássico, retornando a reflexão sobre os valores morais, éticos e espirituais de sua própria cultura, constituindo uma “Paideia grega agora germanizada e de inspiração protestante e pietista – a Paideia da *Aufklärung*”. (GROSS, 2006, p. 02)

Partindo da ideia de formação que fortalece a possibilidade do indivíduo reconhecer sua capacidade de luta, se autoeducar e reagir frente aos problemas - mobilizando estes indivíduos para que busquem construir seu próprio caminho através do autocultivo e da

perfectibilidade - a *Bildung* inspira a possibilidade de atualizá-la, apresentando-se como alternativa à formação na sociedade contemporânea, que cada vez mais tende a ser tecnicista (voltada para a produção e não para a humanização) e instiga a definição do objeto de estudo deste trabalho, que buscará no entendimento de suas possibilidades, a formação na contemporaneidade.

Como referência para estas análises, será usada a obra “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, de Goethe, a qual apresenta, através do protagonista Wilhelm Meister, uma proposta de formação que instiga o indivíduo a detectar suas inclinações e desenvolvê-las por meio de exercícios individuais e ambientes propícios. O “instruir-se” é o tema principal da obra, impulsionando a história de um personagem que perpassa diferentes segmentos de formação, fortalecendo em cada um deles sua subjetividade, tornando-se consciente de si e dos problemas sociais da época.

Este tema, por sua complexidade e variabilidade de interpretação, exige muitos cuidados. Não é possível efetuar em uma simples transposição de ideias para a sociedade contemporânea, outrora sim, é necessário analisar que pressupostos são centrais à *Bildung* e como eles podem contribuir na para uma formação mais humanizadora.

Ciente disso, o desafio se consolidará em buscar apontamentos para as seguintes questões: a partir da realidade dos indivíduos na sociedade contemporânea, como os pressupostos encontrados na *Bildung* podem contribuir para uma formação humanizadora? Em que termos as reflexões desenvolvidas por Goethe na obra “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, podem contribuir para uma análise crítica e para uma revisão do papel da educação na sociedade atual?

Neste contexto, o texto que segue foi construído a partir do método analítico-reconstrutivo, tendo como base a leitura e a análise de diversos autores que contribuíram para compreender as características da sociedade contemporânea e suas consequências para os indivíduos, além de uma pesquisa voltada ao surgimento da *Bildung* e sua atuação, principalmente, a partir do *Bildungsroman* de Goethe “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”.

Para atingir o objetivo lançado, de apontar possíveis pressupostos da *Bildung* que possam contribuir para a formação na sociedade contemporânea, o trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro capítulo tratará de analisar a sociedade contemporânea, distinguindo as características básicas que a fazem, de algum modo, diferente das demais épocas, quando o estado, a religião e a família perdem espaço para a sociedade de mercado que se impõe,

trazendo uma rápida expansão do consumo e da comunicação de massa, ao mesmo tempo um enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares (LIPOVETSKY, 2004).

O objetivo do primeiro capítulo será analisar o problema da formação na sociedade contemporânea, buscando compreender porque - como menciona Adorno -, a formação da sociedade atual aparenta ser formalmente vazia, de maneira que há ensino, mas parece já não haver mais formação, antes sim, um simples processo de preparação fragmentada para a execução de determinados afazeres (2010). Como menciona Rossato (In HENZ, 2007), há uma impressão de que os indivíduos se afundam na situação em que vivem, como se desprovidos de utopia para iniciar uma transformação.

Seguindo a análise, o segundo capítulo fará uma análise da *Bildung*, tendo como base textos que analisam as ideias de seus principais representantes (nomes como Goethe, Fichte, Hölderlin e Schelling), além de analisar as influências que este modelo de formação recebeu do iluminismo e do romantismo, visando à concepção de uma nova sociedade alemã, livre das influências francesas, inspirada nos modelos da sociedade grega e do pietismo medieval.

No segundo capítulo se busca entender como a *Bildung* conseguiu, dentre as características da sociedade de sua época, apontar para uma educação humanizadora, potencializadora do autocultivo: seus pensadores, suas correntes, suas faces pedagógicas. Enfim, os legados que ela deixa à formação na contemporaneidade.

O texto trará as três expressões da *Bildung* (clássica, romântica e trágica), cada uma delas com sua importância, mas com mais ênfase ao modelo romântico, o qual foi determinante para conduzir a expansão deste modelo de formação para os diversos cantos do mundo através dos romances de formação: o *Bildungsroman*.

Para aprofundar a ligação entre o modelo de formação da *Bildung* – subjacente aos romances de formação - e a sociedade de sua época, o texto trará uma análise da obra de Goethe: “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, ressaltando seus pressupostos de autocultivo e a interação entre indivíduo e a sociedade, no processo contínuo de formação, como um processo do eterno aprender na busca pela perfectibilidade, fortalecendo a subjetividade pela superação dos erros em busca da autenticidade capaz de alavancar as potencialidades de cada indivíduo.

Após fazer estas reflexões sobre a obra de Goethe e sobre a *Bildung*, no terceiro e último capítulo realizar-se-á uma reflexão sobre algumas possibilidades de atualização deste modelo formativo, com o cuidado de perceber que não é possível simplesmente retirar as ideias do fim do século XVIII, e parte do século XIX, e implantá-las como receitas prontas na

sociedade atual, mas ao mesmo tempo acreditando que o modelo formativo da *Bildung* deixou um legado para as demais épocas que é passível de reprodução.

Reprodução, é claro, não no sentido de simples aceitação, mas sim, no sentido de *Aufhebung*, ou seja, daquilo que possibilita algo a ser mantido, algo a ser elevado, mas também algo que não se encaixa dentre as necessidades e possibilidades deste século.

O terceiro capítulo partirá de uma retomada sobre a formação de Wilhelm Meister, buscando então, a partir dos caminhos e descaminhos que aparecem no texto, vislumbrar possíveis alternativas à formação humana na sociedade contemporânea através desta “herança” que a *Bildung* deixou para a formação, principalmente pela visão de Goethe.

A partir do exposto até o momento, é mister enfatizar que este trabalho expressa um desejo de somar-se a outros trabalhos, nos quais há a preocupação com a formação na sociedade contemporânea trazendo, contudo, esta ótica da *Bildung*, algo ainda pouco explorado no Brasil, perante a gama de possibilidades que oferece, esperar-se que a partir dele possa-se desenvolver bons diálogos a respeito da formação.

2 A EDUCAÇÃO NO MUNDO NILISTA E ACELERADO

A complexidade é uma característica do desenvolvimento da sociedade, que no decorrer dos séculos tem assumido configurações cada vez mais amplas dificultando sua compreensão e gerenciamento. Ela envolve uma série de fatos que ocorrem ao mesmo tempo e que estão, de uma maneira ou de outra, relacionados. Estas relações, sendo as bases da sociedade complexa, exigem que todo e qualquer problema seja analisado em suas múltiplas determinações. Como explica Guareschi,

O que acontece, na maioria das vezes, é que há sempre um complexo de relações que se organizam ao redor de determinado problema e que relações de um tipo único, como as econômicas, políticas ou religiosas, nunca sobrevivem isoladas umas das outras. Uma sociedade vista a partir das relações é, portanto, algo complexo e dinâmico, algo em contínua ebulição (GUARESCHI, 2009, p.71-72).

Estas contínuas relações, ao fundar as bases da sociedade de forma dialética, recebem a ação dos indivíduos, as absorvem e as repassam a outros indivíduos, congregando uma série de fatos sociais que sucessivamente constroem a história da sociedade. Portanto, mencionar a sociedade contemporânea como complexa não é determiná-la ou fazer uma sinopse de suas características, mas sim, reafirmar aquilo que é próprio do desenvolvimento que a caracteriza em sua forma histórica de ser.

Compreendendo isto, a primeira parte deste capítulo abordará uma breve leitura dos acontecimentos e expressões que caracterizam a sociedade que se desenvolve na “pós-modernidade¹” - por isso chamada de pós-moderna ou contemporânea – na intenção de entender suas diferenças em relação a outras épocas da história.

Este primeiro olhar, sobre as características da sociedade contemporânea, visa compreender que características se desenvolvem na atualidade como resposta ao que os indivíduos presenciam: como e por que reagem (ou não) aos acontecimentos, como podem ser caracterizados e quais são suas principais necessidades e dificuldades, principalmente no que tange a formação.

¹ Poderiam ser usadas várias expressões para designar o processo de transformações que ocorrem após a modernidade, como o capitalismo tardio, de Habermas, a segunda modernidade, de Beck, a modernidade reflexiva, de Giddens, e até mesmo a modernidade líquida, de Bauman (que será usada mais adiante no texto), porém, neste momento, preferiu-se a palavra “pós-moderno” para um primeiro contato com os aspectos de transição entre a sociedade moderna e a contemporânea.

Na busca por estes esclarecimentos, e com intenção de ter uma visão holística do problema, foram pesquisados através do método analítico-reconstrutivo autores de várias correntes de pensamento. Contudo, para não haver muita dispersão, o texto trará um recorte com ênfase especial em Zygmunt Baumann². Sociólogo polonês renomado, Baumann tem inúmeras publicações voltadas para a análise das características da sociedade contemporânea e as consequências destas sobre os indivíduos, o que oportunizará a este trabalho um recorte em relação a esta análise preliminar, e um encaminhamento para o recorte da formação.

Assim, um último momento deste capítulo será reservado para vislumbrar algumas variações da sociedade contemporânea, aguçando os olhares e reflexões sobre os efeitos destas variações na formação dos indivíduos: quais são suas características e quais são suas principais necessidades para suprir as necessidades dos indivíduos na contemporaneidade.

Esta última parte tratará de expressões como formação, “semiformação” e capacitação, tendo como base apontamentos sobre as possibilidades de formação que foram alavancadas entre os séculos XVIII e XIX, retratando alguns aspectos do movimento “Tempestade e Ímpeto” e indicando aspectos que serão analisados no segundo capítulo.

2.1 Algumas características da sociedade contemporânea

Inicialmente, desejo mencionar a busca pelas diferenças da contemporaneidade para com as demais épocas, através de um “passeio” por diferentes pensadores e diferentes ângulos em que as transformações aparecem, em uma breve análise da história com seus enlances sociológicos e filosóficos a partir da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, com uma reflexão que permita entender como os fatos se desenrolaram para que esta época produza e reproduza as características do “novo mundo”³.

Este “mergulho” na história da humanidade a partir da Revolução Industrial e da Revolução Francesa⁴ tem como contexto as inúmeras transformações que iniciaram a partir

² Nascido em dia 19 de novembro de 1925, em Poznań, Polônia, o sociólogo Zygmunt Bauman traz em suas obras análises sobre a pós-modernidade, refletindo sobre as angústias desta época marcada, como ele menciona, pela liquidez.

³ A expressão “Novo mundo” aqui tem relação com as grandes transformações que ocorreram na sociedade após as revoluções Francesa e Industrial, possibilitando um novo contexto de pensamento e de oportunidades.

⁴ A ideia inicial do trabalho era de contextualizar várias épocas da história da sociedade, contudo, percebeu-se que o trabalho ficaria um tanto extenso e cansativo, dado que, não é este o objetivo principal do mesmo, por isso, esta breve análise parte das revoluções, Industrial e Francesa, por entender que estes momentos são cruciais para a mudança de atitude dos indivíduos, entre eles, para com a natureza e para com o “divino”.

desta época, sejam sociais, políticas ou tecnológicas e, que geraram uma reconfiguração social. Como destaca Vicentino, a partir desta época,

o transporte foi melhorado pelos canais e estradas mais resistentes e, mais tarde, pelas ferrovias e barcos a vapor; cada país, ou cada distrito, se especializou no tipo de atividade econômica que melhor lhe cabia e começou a trocar seus produtos por outros. Em essência, se a engenhosidade fosse aplicada a todos os tipos de trabalhos diários, a produção de alimentos e de outros produtos se multiplicaria mais rapidamente que o crescimento da população. Mais alimento, mais combustível, mais abrigo, mais roupas e lazer possivelmente estariam mais disponíveis para cada família, pelo menos nas nações mais eficientes (VICENTINO, 2010, p.41).

As mudanças ocorridas a partir disso, principalmente no que tange a melhoria e ampliação do transporte e da produção, romperam com uma série de questões sociais e mexeram com tradicionais formas de vida que perduravam através dos tempos pelas dificuldades que a natureza impunha⁵, a começar pela ampliação do espaço geográfico dos europeus, onde a possibilidade de viajar maiores distâncias e com mais segurança agilizou o processo de “choque cultural”, visto que, alguns povos puderam entrar em contato, trocar informações e compartilhar cultura e conhecimento. Da mesma forma, o aumento da produção de alimentos e de bens de consumo proporcionou uma melhor qualidade de vida às pessoas, que puderam ampliar suas expectativas de vida e seus projetos pessoais.

Acompanhando este processo, o capitalismo comercial aproveitou a expansão ultramarina e trouxe para a Europa novos produtos e oportunidades de investimento, aguçando o espírito investigativo da ciência (o que demonstrou que o universo não era tão intocável como se imaginava), que desenvolveu novas máquinas e acelerou a comunicação, mudando a percepção sobre tempo e espaço, e passando uma sensação de volatilidade e intensidade.

Como consequência desta reconfiguração social, surgiu uma nova mentalidade e uma nova ética, com reformas inclusive nas questões religiosas⁶, o que contribuiu para fixar novos

⁵ Não é preciso recorrer a muitos livros para perceber as grandes dificuldades encontradas até o início da modernidade. A escassez de recursos marítimos e terrestres disponíveis até a Idade Média (científicos ou tecnológicos), culminava na escassez de produção de alimentos, trazendo a fome e a miséria de forma inevitável – como exemplo temos a Grande Fome (1315 a 1317). Somava-se a isso, uma inadequação da estrutura urbana, com lixo e esgoto a céu aberto e um amontoado de casas de má qualidade. Não em vão, que viu-se durante a Idade Média um surto de epidemias, como a Peste Negra (1348-1359). Além destes problemas - como as doenças e a falta de alimentos - , a Idade Média conviveu com inúmeras Guerras, o que fazia com que os reis requisitassem os poucos recursos disponíveis em meio à população, afetando gravemente a economia, a política e o desenvolvimento humano, o qual já era escasso, pois a educação era privilégio de poucos. (VICENTINO, 2010)

⁶ É mister recordar que a Igreja desde a Idade Média possuía forte influencia social, e que as reformas em seu meio representavam por si só uma reforma social.

padrões de comportamento, abrindo espaço para um mundo com possibilidades de transformações constantes (MOTA; LOPEZ, 1996).

Esta nova visão de mundo abriu precedentes para questionamentos internos sobre a existência e suas possibilidades, e instigou os indivíduos a impulsionar a busca por mais opções, pela ampliação daquilo que vinha se demonstrando possível, ou pelo menos, passível de tentativa.

Contudo, segundo Kaplan, se as revoluções, Industrial e Francesa, determinaram o primeiro grande impulso da sociedade, outra grande onda de transformações surgiu principalmente após a segunda guerra mundial, onde novamente a sociedade começou a ser redesenhada (1993, p. 43). As descobertas tecno-científicas que surgiram no início do século XX, guiadas principalmente pelo capitalismo e por uma estratégia de ampliação de seus domínios, abriram precedentes para uma sociedade marcada com:

novos tipos de consumo, a obsolescência planejada, um ritmo cada vez mais rápido de mudanças na moda e no estilo, a penetração da propaganda, da televisão e dos meios de comunicação em geral num grau até então sem precedentes em toda a sociedade, a substituição da velha tensão entre cidade e campo, centro e província, pelos subúrbios e pela padronização universal; o crescimento das grandes redes de autoestradas e o aparecimento da cultura do automóvel. (KAPLAN, 1993, p. 43)

É possível perceber que as transformações surgidas no século XX já se diferenciam das que marcaram o fim século XVIII e o início do século XIX⁷. E neste caso, faz-se talvez necessário destacar que a mudança tem muito a ver com a mudança de visão da aquisição do capital. O século XX tem no capitalismo a força motriz determinante que provoca inúmeras transformações sociais, que se intensificam a partir dos anos cinquenta com o avanço dos mercados, o crescimento do consumo e a intensificação da sua expansão com o fenômeno da globalização.

O poder de transformação do capitalismo se amplia e chega ao ponto de, conforme afirma para Senett (2010), criar o sentimento de que nele tudo é possível e o impossível deixa de o ser a cada nova descoberta científica. A realidade se tornou mais flexível, a arte se tornou *pop*, a liberdade individual se ampliou, a vida social assumiu dimensão multicultural, o mercado se tornou acelerado e os centros urbanos iniciaram um crescimento impressionante.

⁷ Este período teve a sede de descoberta pelas fontes de energia, os motores e as transformações que estes permitiam produzir. As tecnologias possíveis a partir do que a ciência começava a desenhar davam novos rumos a sociedade e suas limitações.

Surgiram assim, algumas características que fazem a sociedade na atualidade ser diferente dos demais séculos, como a aceleração e a maximização de todos os processos, constituindo o ‘século da intensidade’:

As sociedades complexas moderno-contemporâneas são constituídas e caracterizam-se por um intenso processo de interação entre grupos e segmentos sociais diferenciados. A própria natureza da complexidade moderna está indissolúvelmente associada ao mercado internacional cada vez mais onipresente, a uma permanente troca cultural através de migrações, viagens, encontros internacionais de todo o tipo, além do fenômeno da cultura e da comunicação de massas. (VELHO, 1999, p. 38)

Esta onipresença do mercado internacional também tem sua causa: a maximização da produção. Produção que precisa ser expandida e repassada para manter o patamar econômico burguês. E como isso acontece? A mesma sociedade pós-moderna que visa à troca cultural, também tem como marca hedonismo⁸.

Alimentado pelo mercado neoliberal, a indústria e o comércio pós-moderno não investem somente na produção, mas também, no incentivo ao consumo, usando artifícios psicológicos da busca pelo prazer individual para garantir sua eficácia. Assim, “a satisfação dos desejos é potencializada, o que se observa nas relações de consumo, cada vez mais instigadas por essa nova ordem, fomentadas pelo bombardeio dos veículos de comunicação em massa” (CORRALO, 2010, p. 49).

Isso torna-se também uma marca da contemporaneidade. O que estava voltado para o coletivo, reorganizou-se e se focou no indivíduo. Não de sua consciência, mas de sua capacidade de consumo, ou da ampliação da mesma. O hedonismo é uma maneira de maximizar o consumo, aumentando as necessidades, impulsionando constante aceleração das transformações.

Assim, para Lipovetsky, em meio a todas estas transformações, a sociedade contemporânea (século XXI) já marca uma nova fase, pois atingiu o “pós” do pós-moderno. A sociedade chegou ao “hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto” (LIPOVETSKY, 2004, p. 53), enfim, chegou a tempos *hipermodernos* de céleres rupturas, onde

o estado recua; a religião e a família se privatizam, a sociedade de mercado se impõe: para a disputa, resta apenas o culto a concorrência econômica e democrática,

⁸ do grego *hêdone*, pode significar "prazer" ou "vontade", e está atrelado neste texto à busca pela satisfação do prazer individual a qualquer custo, e sendo a única forma de felicidade possível.

a ambição técnica, os direitos do indivíduo. Eleva-se uma segunda modernidade, desregulamentadora e globalizada, sem contrários, absolutamente moderna, alicerçando-se essencialmente em três axiomas constitutivos da própria modernidade anterior: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo. (LIPOVETSKY, 2004, p. 54)

Este universo do *hiper*, descreve-se como um espaço caótico e atropelado onde o valor do indivíduo é maximizado quando se trata de consumo, mas é minimizado quando se trata do processos de produção ou decisão social, as fronteiras de tempo e espaço são reviradas a ponto de não haver escolhas para os indivíduos, desenhando um

cenário obscuro, imerso em incertezas, ambiguidades e prognósticos de um futuro imprevisível, porém, em contradição e superação a modernidade propriamente dita. A única certeza é da imutabilidade da mudança, em intensidade e proporções jamais vistas e apreendidas na história da civilização (CORRALO, 2010, p. 42).

A intensidade das transformações, ao que parece representa uma mudança de direção da sociedade. Se, tempo e espaço tornam-se “relativos” frente à tecnologia, as posses passam a ser uma das únicas maneiras de perpetuar-se, a sociedade vê-se determinada pela

rápida expansão do consumo e da comunicação de massa, o enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; surto de individualização; consagração do hedonismo e do psicologismo; perda da fé no futuro revolucionário; descontentamento das paixões políticas e as militâncias. (LIPOVETSKY, 2004, p. 52)

É claro que, positivamente, a sociedade contemporânea teve muitos ganhos, seja com o avanço na medicina e a descoberta de cura para diversas doenças, aumentando a expectativa de vida; seja no desenvolvimento tecnológico de novas fontes de energia, ou da ampliação da consciência humana em relação às necessidades básicas dos indivíduos como saúde, educação e alimentação. Entretanto, o que mais marca a atualidade são justamente os processos de hedonismo e individualização que, somadas às rupturas constantes e intensas impedem que a sociedade, em um todo, tenha acesso, ou seja, contemplada pela potencialidade técnico-científica desenvolvida pela humanidade até então⁹.

⁹ O que a sociedade apresenta não é só um abismo entre as transformações e mudanças técnico científicas, mas também, um abismo econômico e de qualidade de vida entre os que detêm a tecnologia e os que servem os detentores. Poderíamos remeter aqui uma alusão a Hegel, no que se refere a teoria do senhor e do escravo, para compreender porque é de tamanha importância analisar estas situações de alienação que impedem aos indivíduos de visualizar sua condição.

2.2 Os indivíduos e a sociedade contemporânea

Grande parte destas mudanças, sejam elas de origem social, política, econômica ou científica, produzem rupturas, ou seja, reestruturações, que não mudam completamente a sociedade, mas deixam marcas, mudam o andamento social em determinados aspectos, como explica Kaplan (1998, p. 41):

as rupturas radicais entre períodos geralmente não envolvem mudanças completas no conteúdo, mas, antes, a reestruturação de um certo número de elementos já dados: traços que eram subordinados, num período ou num sistema anterior, tornam-se então dominantes, e traços que tinham sido então dominantes, por sua vez tornam-se secundários.

Com isso, os efeitos da celeridade na sociedade contemporânea se encontram primeiramente nas rupturas, que acontecem com tal rapidez que as mudanças não oportunizam tempo suficiente de adaptação aos indivíduos, ocasionando, segundo Santos (1997, p. 58), a “decadência de valores, ausência de sentido para a vida e para a história”, de onde

a condição pós-moderna é precisamente a dificuldade de sentir e representar o mundo onde vive. A sensação é de irrealidade, com vazio e confusão. Só se fala em desencanto, desordem, descrença, deserto. É como se a lógica e a imaginação humana falhassem ao representar a realidade, e alguma coisa estivesse se esvaziando, zerando. (SANTOS, 1997, p. 108)

O “desencanto” e a “desordem” demonstram que a celeridade das rupturas relativiza tudo, dando espaço ao descrédito sobre aquilo que deve ser assimilado ou não, ou aquilo que deve ser praticado ou não. Assim, a sociedade convive com a especulação, a dúvida e a angústia, por saber que “cada qual é entregue a *si* mesmo. E cada qual sabe que *si* mesmo é muito pouco”. (LYOTARD, 2000, p. 28)

Em verdade, o descrédito não se dá somente pela desordem, pois a celeridade das rupturas é agravado por algo muito bem colocado por Vicentino:

estamos nos tempos da globalização, mas isso não significa que todos os grupos humanos estejam vivendo da mesma forma. Ainda existem, nas partes do mundo mais afastadas dos grandes centros urbanos, pessoas que vivem com pouca ou nenhuma tecnologia atual e de acordo com as permanências e recriações dos costumes e crenças de seus antepassados. Eles vivem em outro ritmo, em outro tempo. Acreditar que suas referências cotidianas devem ser suprimidas ou “modernizadas” é desconsiderar a história de suas culturas. Além disso, as populações das grandes cidades são formadas por pessoas de diferentes origens e

referências culturais. Não existe uma cultura, mas sim culturas plurais e diferentes (2010, p. 27).

O aspecto da pluralidade dos modos de vida exposto por Vicentino (2010) diferencia-se em diversos modos, dos quais dois deles destacam-se: um primeiro grupo de indivíduos não acompanha os processos de ruptura pelo descrédito sobre os acontecimentos, e pela intencionalidade de não adentrar em algo que pode, em um curto espaço de tempo, modificar-se ou entrar em conflito novamente; e, em um segundo grupo que não é atingido pelas rupturas com tanta rapidez. Principalmente os que estão longe dos grandes centros urbanos, e chegam a acreditar que o saber é contínuo e unânime, dado que recebem apenas vestígios do que está a ser produzido a todo o momento na sociedade.

O primeiro grupo identificado é fruto da crise de identidade, o segundo é fruto da exclusão das massas ou são povos que sequer chegaram acessar a modernidade. Assim o pós-moderno, que está sempre à frente de seu tempo, ao mesmo tempo, pode não estar em tempo nenhum, e com isso, desencadeia-se um processo de deslegitimação social, que parte do conhecimento e se espalha para os demais setores sociais: “O povo está em debate consigo mesmo sobre o que é justo e injusto, da mesma maneira que a comunidade de cientistas sobre o que é verdadeiro e falso” (LYOTARD, 2000, p. 55).

Se nada garante que os enunciados postos na atualidade não sejam superados em curto espaço de tempo e que deixem de ser justos quanto sua ação e aplicabilidade, a verdade deixa de ser o objetivo final dos indivíduos instaurando a decadência de valores e a perda de sentido da vida, que por sua vez, abrem precedentes para que algum objetivo final que preencha, nem que seja temporariamente, os problemas imediatistas. Com isso o que passa a valer é o “aqui e o agora”, um imediatismo desprovido de um projeto de vida adequada e planejado.

Para Santos (1997), é nestas lacunas de indefinição e indecisão das individualidades que a lógica do mercado entra em cena, apoderando-se do poder de decisão dos indivíduos e oferecendo a estes opções nada agradáveis: ou ser uma “criança radiosa” narcisista e hedonista, ou um “andróide melancólico”, um consumidor programado, mero fantoche da tecnociência, a mercê de produzir e consumir aquilo que o mercado deseja. Em troca da escolha, o sistema econômico lhes dá uma ocupação e o sentimento de “utilidade”.

Porém, ambas escolhas são perigosas por sua superficialidade e insuficiência quando se trata da estruturação necessária (bases éticas, políticas, econômicas, formativas, familiares, etc.) para a constituição tanto da subjetividade, quanto da intersubjetividade, devido a complexidade da sociedade atual.

A indecisão quanto às bases que podem orientar a sociedade são indicativos da decadência do projeto de vida, da possibilidade de se imaginar um caminho a trilhar na constante condição de aperfeiçoamento individual e social. Isso se reflete quando percebe-se que:

O pós-modernismo ameaça encarnar hoje estilos de vida e de filosofia nos quais viceja uma ideia tida como arqui-sinistra: o *niilismo*, o nada, o vazio, a ausência de valores e de sentido para a vida [...] o homem pós-moderno já sabe que não existe céu, nem sentido para história, e assim se entrega ao presente e ao prazer, ao consumo e ao individualismo. (SANTOS, 1997, p. 10)

É importante compreender que esta realidade já é vigente. O niilismo atualmente se sustenta sobre um dualismo: é material, pelas constantes mudanças tecno-científicas; mas é também psicológico, pela globalização¹⁰ e invenção de culturas que surgem tão rápidas quanto se vão (sejam elas de origem estética ou religiosa).

Dessa maneira, a verdade torna-se um prato cheio para as entidades sofistas que engendram bem seus discursos e fazem processos de consolo. A ciência serve-se das necessidades “vitais” e, controlada pelo mercado econômico, é uma “mina de ouro” produzindo antidepressivos, complexos vitamínicos e “fontes da juventude”. Sozinhos e isolados os indivíduos se veem entregues a qualquer coisa que lhes transmitem a sensação de segurança, a ponto de crer que,

o caminho para a felicidade e a liberdade e, conseqüentemente a liberação do caos e da destruição da existência humana, consiste na obrigação da implantação do mercado em todas as dimensões da vida humana [...] o mercado é uma espécie de calculadora, que faz tudo para aquele que a ela se submete (ANDRADE In VICENTINO, 2010, p. 22).

Na constatação da dificuldade de sentir e representar o mundo, o niilismo abre espaço para o mercado entrar como um mediador entre a teoria e a prática, colocando-se a disposição para administrar a vida dos indivíduos, dizendo a eles o que devem ser, o que devem ter, o que devem fazer e como devem conseguir isso. Como em um “pacto”, os indivíduos aderem à proposta do mercado alienando a este sua vida como mão de obra, e em troca, recebem através dos meios de comunicação em massa as diretrizes a serem seguidas, com a promessa da possibilidade de estarem sempre atualizados.

¹⁰ A globalização é um evento econômico, entretanto, é também um evento psicológico quando, por suas ramificações, espalha ideologias e culturas dominantes forçando a ideia de culturas melhores e/ou superiores.

A alienação¹¹ a que os indivíduos se entregam, instaura o fetichismo, que por sua vez, é alimentado pelo espetáculo, “é o mau sonho da sociedade moderna acorrentada, que ao cabo não exprime senão o seu desejo de dormir” (DEBORD, 2003, p. 20). O espetáculo¹² é o guardião do “sono”, soldado fiel da lógica de mercado, e grande arma ideológica que mantém dentre seus pressupostos o isolamento dos indivíduos, os quais, confusos, acabam aceitando mais facilmente o processo de indução.

O sistema econômico fundado no isolamento é uma produção circular do isolamento. O isolamento fundamenta a técnica, e, em retorno, o processo técnico isola. Do automóvel a televisão, todos os bens selecionados pelo sistema espetacular são também as armas para o reforço constante das condições de isolamento das “multidões solidárias” [...] a origem do espetáculo é a perda da unidade do mundo (DEBORD, 2003, p. 24-25).

Em resumo tem-se na sociedade *hipercomplexa* uma grande porcentagem de indivíduos niilistas: politicamente alienados, socialmente adestrados, economicamente dominados, religiosamente extremistas e intelectualmente descrentes, bem como desprovidos de protagonismo.

2.3 A sociedade líquida: um diagnóstico da sociedade contemporânea por Zigmunt Baumann¹³

Por todas estas características da sociedade contemporânea, Zygmunt Baumann¹⁴ em suas reflexões define a sociedade atual como “líquida”, pois para o mesmo, assim como os

¹¹ A palavra alienação foi amplamente debatida por Marx, mas antes dele Hegel interessou-se muito pelo entendimento e reflexão sobre a expressão. A mesma vem do grego *alienus* e tem vários significados, entre eles pode-se ser entendida como “de fora”, “pertencente a outro”, ou “tornar-se estranho a si mesmo”. Assim, ao citar que a lógica de mercado espalha alienação, quer-se mencionar que com a alienação retira os indivíduos (não conscientes) de si mesmos, retira o poder de decisão dos mesmos, anestesia o querer-ser-para-além destes.

¹² O trabalho de Guy Debord sobre a sociedade do espetáculo traz uma impressionante reflexão sobre falsa lógica da consciência estabelecida pelo pensamento dominante. Para ele o espetáculo é a “supressão dos limites do verdadeiro e do falso pelo recalçamento de toda verdade vivida sobre a presença real de toda falsidade que a organização da aparência assegura” (DEBORD, 2003, p. 164).

¹³ Sociólogo polonês nascido em 19 de novembro de 1925, em Poznán, Zygmunt Bauman é um grande crítico das características da sociedade contemporânea. Em suas últimas obras, destaca temas relacionados ao problema da liquidez e do individualismo, os quais contribuirão para o andamento deste trabalho, sintetizando o que foi mencionado até este momento em termos de características da sociedade contemporânea.

¹⁴ Talvez, antes de dar continuidade as análises feitas pelas reflexões de Bauman, é importante frisar que em determinados momentos das obras deste autor é possível ver lampejos das reflexões de Kierkegaard (1997, p. 53) sobre “O desespero Humano”. Talvez, um estudo mais aprofundado nesta relação serviria de grande ajuda para relatar o significado dos problemas dos indivíduos na sociedade contemporânea. Para Kierkegaard, por exemplo, o desespero do imediato, um dos problemas da atualidade, seria o indivíduo “não se querer ser si próprio, ou, menos ainda: não se querer ser um eu, ou forma inferior a todas: desejar ser outrem, aspirar a um

líquidos caracterizam-se pela incapacidade de manter uma forma definida, a sociedade também sofre com a liquidez, ou seja, com a incapacidade de manter uma forma definida e estática, capaz de ser percebida como alicerce para constituição do projeto de vida dos indivíduos.

A palavra fluidez serve então, para definir aquilo que sofre “uma constante mudança de forma quando submetidos a alguma tensão”, (BAUMANN, 2001, p. 7) neste caso, serve para definir a sociedade e suas estruturas - constantemente flexível, e modificável.

Em tempos líquidos, segundo Baumann, não se sabe se o que está acontecendo é o início de uma forma de vida que pode durar séculos, ou se é apenas uma transição, de maneira que “o principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas” (BAUMAN, 1999, p. 9), fato que gera confusão nos indivíduos, pois quando se está em um estado de transição, fica difícil de imaginar uma solução estável para a convivência humana.

Portanto, a sociedade contemporânea está embasada na velocidade e não na duração por necessidade. Os indivíduos, não encontrando a estabilidade nas constantes transições, iludem-se nas constantes trocas, de forma que tudo deve ser rápido e constantemente substituído para que possa funcionar de algum modo. Com isso, os “quadros de referência” mudam antes mesmo de serem solidificados e “são reduzidos à mera sequência de experiências instantâneas que não deixam traço, ou então cujo traço é odiado como irracional, supérfluo ou ‘suplantado’ no sentido literal do termo” (BAUMANN, 2009, p. 174).

Sem quadros de referência, as organizações sociais, em razão de uma curta expectativa de duração “não podem servir de arcabouços de referência para as ações humanas” (BAUMANN, 2007, p. 7), gerando uma possível fragmentação da vida, de modo que projetos de longo prazo perdem o sentido. Assim, “o presente é obsoleto. É obsoleto antes de existir. No momento em que aterrissa no presente, o ansiado futuro é envenenado pelos eflúvios tóxicos do passado perdido” (BAUMAN, 1999, p. 19).

Se projetos de longo prazo perdem o sentido, as relações também tornam-se líquidas. Ora, se tudo está em constante transformação e mudança - de forma que não se sabe onde e de que forma os indivíduos estarão e um futuro muito próximo -, o que passa a marcar as relações não é mais o conectar, mas sim a facilidade (talvez necessidade) de se desconectar, ou seja, não estabelecer laços.

novo eu”, sem poder sê-lo. Neste meio do caminho, onde os indivíduos fascinados pelo espetáculo do capital desejam sempre estar além do que podem, ou necessitam estar, não conseguem se realizar em sua plenitude.

As relações tornam-se mutáveis e maleáveis, sem laços duradouros ou eternos, pois têm que conviver com a desconfiança, com a ameaça ao movimento individual pela contraposição da concorrência por espaço e trabalho. Com isso a intersubjetividade, dependente de laços humanos para se constituir, acaba sendo prejudicada e, em muitos casos, substituída pelo individualismo (BAUMANN, 2007).

Este mesmo surto de individualismo, que contribui para a parcialidade da intersubjetividade, contribui também segundo Bauman (2007), para a dissociação do estado, o qual, forçado a primar pelas ações individuais capitalistas é colocado a serviço do lucro e não da existência, tendo que reduzir sua intervenção em prol do bem-estar de todos, tornando-se assim desacreditado e menosprezado em suas ações.

Daí a ansiedade – provocada pela dolorosa experiência de estar perdido e infeliz: não somos os únicos, ninguém está no comando, ninguém está por dentro. Não há como e de onde virá o próximo ataque, até onde suas ondas vão chegar e qual será o grau de cataclismo. A incerteza e a angústia que dela nasce são produtos básicos da globalização. Os poderes de estado não podem fazer quase nada para aplacar a incerteza, muito menos para eliminá-la (BAUMAN, 2005, p. 84).

O Estado perdeu força e poder para instituições laterais, e isto é fato. Isto enfraquece a democracia e a organização social e contribui para um mundo do “cada um para si”, onde tudo aquilo que regulamenta e institui algo estático ou regulador é ameaçador e descartável, deve ser excluído ou minimizado ao máximo. Até mesmo os problemas globais, em meio a celeridade podem deixar de ser notados, ou, quando notados podem ser minimizados ou passar despercebidos, pois as prioridades estão na individualização.

Em sociedades cada vez mais individualizadas, não se pensa mais a que grupo ou comunidade se pertence, de modo que cada um precisa criar sua própria identidade e redefini-la a todo o momento. A vida é feita agora em “episódios” e, por isso, é líquida e problemática.

Como menciona Bauman,

Em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência¹⁵ (BAUMAN, 2005, p. 38).

¹⁵ Segundo o dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007, p. 36-37), ambivalência é o “estado caracterizado pela presença simultânea de valorização ou de atitudes contrastantes ou opostas. Esse termo é usado especialmente em psicologia, para indicar certas situações emotivas que implicam amor e ódio, e em geral atitudes opostas em face do mesmo objeto”.

A ambivalência, ou uma múltipla leitura do mundo e das coisas é um dos pontos-chave da leitura de Bauman na contemporaneidade. A dificuldade de lidar com as constantes transformações é provavelmente uma genuína preocupação no momento em que dificultam, e muito, aos indivíduos de tomar decisões.

Quando os indivíduos se tornam incapazes de ler suas situações de vida e tomar decisões; quando os próprios instrumentos linguísticos de estruturação se mostram contraditórios na compreensão dos indivíduos; quando os agentes soberanos recrutam para si o direito de definir a ordem, e ao mesmo tempo instauram o caos, frustrando todas as expectativas, então, é possível compreender porque ordem e caos andam imbricados nos indivíduos da contemporaneidade, deixando-os com a sensação de nunca conseguir o que querem, de que “tudo” pode não ser o bastante. Não há mais certezas, não há discernimento que indique possibilidades de fuga.

Assim, satura-se a possibilidade de resolução pelo “depois de nós”, e acontece um projetar a si mesmo na individualidade. Não como autoformação, mas como busca individualizada de soluções ou acomodações para as dúvidas (Bauman, 1999).

Esvaziada de confiança, saturada da suspeita, a vida é assalta por antinomias e ambiguidades que ela não pode resolver. À espera de ir em frente sob o signo do lixo, ele cai do desapontamento para frustração, aterrissando a cada vez no próprio ponto de que desejaria escapar quando começou sua jornada exploratória. Uma vida assim vivida deixa atrás de si uma série de relacionamentos frustrados e abandonados – o refúgio das condições globais de terra de fronteira, notória por reclassificar a confiança como um signo de ingenuidade e uma armadilha para o inábil e o simplório (BAUMAN, 2005, p. 116).

Como resultado da ambivalência e da ambiguidade a nova plenitude do planeta é uma crise aguda da indústria de constituição e remoção do refúgio humano. A “produção” de refúgios humanos torna-se, para o autor, algo inevitável. O mesmo progresso econômico capitalista e tecnicista, que constitui os indivíduos alienados e desprovidos de consciência, não tem como sustentar toda a ordem social que deseja, a menos que, desloque (remova/descarte) para fora do sistema uma parcela de indivíduos desorientados e já ineficientes (esgotados em sua criatividade e condição de vida para o trabalho - produção e consumo), os privando de meios de subsistência, de suas condições mínimas de vida. Dessa maneira, diz Bauman, a vida moderna e líquida,

é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram este tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las. (BAUMANN, 2009, p. 8)

Em síntese, a fluidez, marca da sociedade contemporânea, tem como consequência a ambivalência, gerando um ambiente de desordem e desconforto e constituindo a fragmentação da vida, ou seja, tudo está em partes, é maleável e flexível.

Soma-se a isso um surto de individualização, ou seja, um espaço onde cada um se julga a todo o momento ameaçado pelo “outro”, temendo ao mesmo tempo ser considerado um refúgio humano. O “outro” passa a ser visto como objeto a ser explorado e não como indivíduo importante na constituição da intersubjetividade.

Com todos estes “contratempos” em relação à estruturação da sociedade fica difícil imaginar a concretização de uma Paideia, ou seja, de uma educação para todos e para toda a vida - dado que a formação parece se desfazer frente ao mundo onde tudo deve ser passageiro. Na pós-modernidade, o que se aprende rápido, deve ser rapidamente substituído. A educação ganha uma fórmula de capacitação - parcial e fragmentada -, substituível a qualquer momento. Sai de pauta a formação para a constituição de uma vida plena e entra em cena a capacitação que contribua para resolver o fragmento do problema que está atrapalhando no momento (BAUMANN, 2009, p. 155).

Entretanto, para Bauman, é pela educação, e não pela revolução, que as individualidades precisam ser redesenhadas em suas disposições internas para reorganizar as percepções de mundo. Para isso, a educação precisa reencontrar seu potencial de transformação dos indivíduos, ou seu potencial de formação humana e cultural dos mesmos. (BAUMAN in PORCHEDDU, 2009¹⁶). Bauman fala da necessidade de uma educação permanente para dar possibilidade de escolha, mais do que isso: o pensamento de Bauman está em não desesperar-se perante aos problemas da contemporaneidade, ao contrário, para Bauman é preciso enfrentar, compreender para então visualizar possibilidades de transformação.

¹⁶ Entrevista de Zigmunt Bauman a Alba Porcheddu tratando do tema dos desafios pedagógicos frente a modernidade líquida, intitulada “Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças”.

Trata-se de não adaptar as capacidades humanas ao ritmo desenfreado das mudanças do mundo, e sobretudo de tornar o mundo, em contínua e rápida mudança, mais hospitaleiro para a humanidade. Essa tarefa requer uma educação contínua e permanente. (BAUMAN in PORCHEDDU, 2009, p. 680).

É, talvez neste ponto que o pensamento de Bauman consiga diferenciar-se. Para ele a "liquidificação da modernidade", assim como a globalização, não é algo exterior aos indivíduos, mas sim, algo já interiorizado. Ou seja, as pessoas não são obrigadas a fazer parte do sistema, elas já são parte do sistema. Com isso Bauman tira o vilão invisível de cena e coloca os próprios indivíduos como protagonistas daquilo que está para acontecer, seja bom ou ruim. Isto representa um grande avanço em termos de vislumbrar uma mudança de práticas sociais.

2.4 O problema da formação na contemporaneidade

A análise feita por Zigmunt Baumann sugere uma revisão dos processos sociais, e mais que isso, sugere uma revisão da constituição dos novos indivíduos na sociedade contemporânea.

Se o início do século XVIII ficou marcado pelas transformações sociais e de produção (que viriam a modificar o cenário contemporâneo quanto à ética e aos processos técnico-científicos), as quais geravam a utopia de uma nova organização social, mais justa e igualitária, ao mesmo tempo trouxe uma esperança de transformação no contexto da formação, que não se realizou.

A mesma esperança de partilha de recursos e qualidade de vida para todos - que se fez pensar através da Revolução Industrial, e que em pouco tempo se desfez com a ascensão da burguesia e o domínio do liberalismo econômico – levou a acreditar também na possibilidade de uma formação universal através dos projetos desenvolvidos e requeridos pela burguesia.

A ideia de formação universal foi disseminada pela burguesia no início do século XVIII, tornou-se objeto de reflexão e, segundo Adorno (2010, p. 13), “sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. Esta porém, desentendeu-se dos fins e de sua função real”.

Assim, de onde deveria surgir um processo de formação que preparasse uma sociedade autônoma, com indivíduos livres, conscientes, reconhecidos e sem exploração, surgiu um

processo de monopolização, de forma que a desumanização tornou-se ponto-chave, e a formação tornou-se então “semiformação”¹⁷.

Como mencionara Adorno, em sua “Teoria da Semiformação”, o sonho da formação universal, preconizado pela burguesia no século XVIII, não passou de sonho, dado que, bastou à burguesia se consolidar e tudo voltou a ser suporte para a divisão de classes sociais.

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada *educação popular* [...] nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente construída (ADORNO, 2010, p. 14).

A ideia de transformação, regida principalmente pelas revoluções burguesas, inundou o espírito dos trabalhadores e fez com que estes lutassem juntos por um novo espaço social. Contudo, este novo espaço social ao se concretizar demonstrou-se tão adversa quanto a anterior, dado que os burgueses ao assumir o controle social, apropriaram-se da formação para desenvolver seus espaços e (re)preparar mão de obra, esta anteriormente voltada para o trabalho conduzido pelos aristocratas.

Neste contexto social, a classe trabalhadora manteve-se ainda mais excluída. Neutralizados e petrificados com os constantes avanços tecno-científicos - algo anormal para sua época -, acabaram por aderir ao sistema e ajudaram a sustentar os preceitos de semiformação que estavam sendo estabelecidos.

A semiformação perdurou através dos séculos, tendo a formação não mais como atividade objetivada para a construção crítica dos indivíduos mas, cada vez mais como capacitação, voltando-se para a preparação de mão de obra, atrelando-se aos ditames econômicos, seguindo suas regras e assumindo suas estruturas, criando o fetiche de que, para

¹⁷ “Teoria da Semiformação” é uma teoria de Theodor Adorno, desenvolvida no final dos anos 50, que sustenta a ideia de que na sociedade contemporânea, os pressupostos de formação estavam sendo negados aos indivíduos, e quando oferecidas, eram para confirmar a reprodução da sociedade através da indústria cultural. Segundo Maar (2009, p.459): “Semiformação (Halbbildung) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. Cabe à teoria ir além do momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade. Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural.”

os trabalhadores, não há outra alternativa a não ser aderir à semiformação, e, por meio desta, encontrar seu espaço social, enquanto serve para a manutenção do *status quo*.

Na sociedade contemporânea, os aspectos da semiformação transparecem na ideia de “estado mínimo” como modernização da formação, abrindo espaços para o setor privado fazer seus investimentos, adequando o ensino à competitividade do mercado. Até mesmo as pesquisas se tornam utilitaristas, visando sempre à produtividade e ao ganho, de modo que,

educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento. (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p. 602).

A influência do neoliberalismo (expressão do capitalismo contemporâneo) transforma a formação em estratégia de manobra para manutenção do *status quo*. É uma formação/capacitação, pensada sobre diretrizes limitadas, com didáticas técnicas e preocupações estritamente produtivas, visando números e produção de massa de manobra, ou “exército de reserva”, não indivíduos críticos e autônomos.

A proposta no Brasil, por exemplo, é de uma formação geral e polivalente visando a qualificação de mão de obra para o mercado. Essa idéia de preparação de mão de obra, obviamente, está voltada muito mais ao campo técnico do que propriamente humano. A preocupação com que o trabalhador aprenda a ler, escrever e contar não tem nada de edificante ou humanitário, muito menos filantrópico. Para citarmos alguns exemplos, o aprendizado da leitura pode ser para poder manusear qualquer manual de instruções; escrever, para poder emitir um relatório de produção, e contar para não colocar uma unidade a mais do produto na embalagem (SANTOS E ANDRIOLI, 2011, p. 07).

A análise desta proposta demonstra que o movimento da semiformação na contemporaneidade - que deseja constituir indivíduos adaptados ao mercado, que sejam responsáveis e dinâmicos, ao mesmo tempo, privatizáveis, ou seja, que se disponham a consumir e a se entregar quando necessário -, representa a ausência dos processos humanizadores na formação, e então:

Ensina-se, mas não se forma mais. Informa-se, mas não se prepara para pensar, ou para ser cidadão. Imagina-se que o conteúdo acadêmico e técnico é suficiente para o desempenho adequado de uma profissão. Ser profissional é ter conhecimento técnico

desprovido do saber. É como se fosse possível formar corpos sem almas, ou mentes e razões sem espírito. Deixou, portanto, de ser educação para aproximar-se radicalmente de treinamento. (ROSSATO, *in* HENZ e ROSSATO, 2007, p. 208).

Desenha-se então o cenário de alienação constante e falta de perspectiva de futuro, onde as gerações atuais não se veem mais em condições de preparar as gerações futuras, dado que a lógica material que é extremamente flexível, sobrepõe-se às questões humanas, mas não pode representar uma base ética para os indivíduos.

A dificuldade de definição sobre as bases formativas interferem não somente em níveis macro, mas também, e não raramente, em níveis locais, como por exemplo, na “mesma família, às vezes, há um filho bem-sucedido e outro fracassado” (CHARLOT, *In*, CENCI, 2009, p. 83). Ou seja, nas mesmas bases, a celeridade das rupturas somada à estrutura flexível do mercado (que serve de parâmetro formativo), constitui processos distintos de formação, confundindo a mobilização social em busca da integralidade e da intersubjetividade.

Vislumbrar-se então, a partir disso, a necessidade de uma formação capaz de constituir pontos de referência e preparar pessoas com habilidades necessárias para transformar as múltiplas informações recebidas em conhecimento, e fazer com que este ajude na retomada do sentido da existência, reestabelecendo valores, emancipação e autonomia.

A meio a todas as instabilidades, evidencia-se que o ser humano necessita de pontos de referência, fica claro que continua sendo indispensável construir parâmetros éticos, epistêmicos e políticos capazes, ao mesmo tempo, de atender as exigências da fluidez da realidade e de permanência indispensáveis à vida individual coletiva (GOERGEN *in* CENCI, 2009, p. 56).

O que se necessita é uma formação que “resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura”, (RODRIGUES, 2001, p. 240-241), visando conduzir os indivíduos para a transcendência, para a busca da verdade e para a reflexão sobre a própria existência. Em outras palavras, a frágil formação da sociedade contemporânea é insuficiente, dado que os indivíduos necessitam ser resgatados para o caminho da autorrealização, da intersubjetividade e da integralidade.

Para tanto, assim como o Movimento *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), fez em tempos de crise na Alemanha do século XVIII, atualmente os processos de formação necessitam ser repensados, para que signifiquem um olhar próprio de cada indivíduo para suas necessidades: um autocultivo.

O reconhecimento da subjetividade de cada um pode ser uma alternativa para a sociedade resgatar o ímpeto de transformação, e vislumbrar cenários para tirar a sociedade dos ditames economicistas que impedem uma vida democrática e intersubjetiva.

Sem um processo de formação democrática, que parta dos indivíduos e fortaleça suas individualidades em busca da “perfeição”, ficarão diminuídas as chances de desvencilhar os indivíduos do “espetáculo” técnico-científico da contemporaneidade.

Com este diagnóstico, o próximo capítulo buscará resgatar uma alternativa de formação para a contemporaneidade: a *Bildung*. Modelo de formação alemã surgindo em meados do século XVIII, em meio à crise de identidade do povo alemão pelas derrotas sofridas ante os franceses, tornou-se alternativa de autoformação e resgate da autoconfiança. Universal e impulsora do autocultivo, a *Bildung*, foi uma luz à burguesia alemã que buscava na época sua independência cultural, tanto da França, como também dos ditames aristocráticos que dominavam o mundo.

Contida pelos burgueses quando estes chegaram ao poder social, as experiências desenvolvidas a partir da *Bildung* podem servir de modelo à formação na sociedade contemporânea, dado suas possibilidades de acesso de todos os indivíduos, e seu objetivo de resgate das subjetividades, impulsionando para o cultivo de si, resgatando os indivíduos da alienação que os domina.

3 BILDUNG: UMA ANÁLISE A PARTIR DE GOETHE

O desafio que se coloca frente a esta geração “voracida” e “velocida”, que se acostumou a pensar em usufruir e acumular, mas não a refletir sobre as consequência de seus atos, é fazer compreender que “o ser humano necessita de princípios, valores, normas com certa solidez e durabilidade nos quais possa confiar para prever e administrar a sua vida e o mundo (GOERGEN, in, CENCI, 2009, p. 56).

Em outras palavras, é preciso suscitar nos indivíduos o desejo de transformar, de mudar e de buscar valores com o ajudem a constituir um caminho de formação capaz de alavancar um projeto de vida adequado a sua subjetividade e a constituição da intersubjetividade. E para isso, “coloca-se como premência, a necessidade de rediscutir o tema dos fundamentos, dos sentidos, dos ideais do ser humano, o que, por sua vez, afeta centralmente a formação do homem contemporâneo”. (*Idem*, p. 56)

Neste contexto, o presente retoma o conceito de formação na perspectiva da *Bildung*, avaliando a contribuição de tal concepção na constituição de indivíduos mais críticos e autônomos, com a intenção de impulsionar, no terceiro capítulo, uma discussão sobre algumas possibilidades de formação na contemporaneidade, sob a luz deste aspecto formativo (*Bildung*) que foi muito importante durante o fim do século XVIII, e o início do século XIX.

Para tal contextualização da *Bildung*, iniciar-se-á com uma breve apresentação do contexto no qual ela surgiu na Alemanha em meados do século XVIII, destacando a realidade social e cultural da época e a influência do iluminismo e do romantismo na concepção de uma nova visão da sociedade alemã.

No segundo subtítulo, o texto se aterá à distinção entre as três expressões da *Bildung* e a importância de cada uma delas, tratando também de como o romantismo foi determinante para conduzir o processo de expansão deste modelo de formação entre os alemães e, na sequência, sua expansão em diferentes contextos, principalmente através dos romances de formação (*Bildungsroman*).

Posteriormente, na busca de compreender melhor a ligação entre a *Bildung*, surgida na Alemanha no século XVIII, e a contemporaneidade, o texto trará uma breve análise da importância dos *Bildungsroman* como processo literário e também para a formação, dando ênfase à obra de Goethe: “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”.

Obra que representa, para muitos autores, o ápice dos romances de formação, “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister” será analisado neste trabalho para clarear a questão norteadora, e as possibilidades que a *Bildung* traz a formação na contemporaneidade. Como pressupostos a serem considerados estarão o autocultivo e a interação entre indivíduo e sociedade, tendo como base as ações dos personagens da obra, suas reflexões a respeito da sociedade em que viviam e da formação à que se empenhavam em buscar.

O objetivo deste capítulo é suscitar, através da análise da *Bildung*, discussões e reflexões para o próximo capítulo, a fim de que, se tenha parâmetros para uma reflexão sobre possibilidades da formação na sociedade contemporânea que, como foi mencionado no capítulo anterior, sofre pelo elevado grau de individualismo e hedonismo, em meio a um processo de céleres rupturas.

3.1 O surgimento do ideal da *Bildung* na Alemanha

O conceito¹⁸ de *Bildung* teve suas origens na “teologia pietista¹⁹”, mas modificou-se ao longo dos séculos ganhando, no fim do século XVIII, novas configurações voltadas para a ideia de “formação” ou “auto-cultivo”, tendo em Humboldt (1767-1835) uma descrição de formação pessoal como finalidade dos indivíduos, em direção a integralidade.

Neste sentido, não seria incorreto dizer que o termo *Bildung* se transforma no fim do século XVIII na “*Paideia* da Alemanha”, juntando aspectos iluministas e do romantismo, apontando para uma formação universal a ser seguida, tendo como meta, segundo pensamentos kantianos, um “processo de ‘moldagem’, no qual participam educador e educando, empenhados em desenvolver no jovem um padrão de excelência”, calcada em razão e justiça (FREITAG, 2001, p. 20).

Entretanto, antes de aprofundar o conceito de *Bildung*, é válido conhecer um pouco mais sobre o contexto em que ele surge, interligando-o ao desafio que se estabelece neste texto, que é de pensar sobre a possibilidade de uma formação humanizadora frente aos desafios da contemporaneidade, assim como serviu de possibilidade a formação na época em que surgiu.

¹⁸ É importante frisar que a origem do conceito é diferente da concepção formativa que será mencionado adiante, e que teve como um de seus pilares no romantismo.

¹⁹ O pietismo foi um movimento religioso que defendia a valorização da base subjetiva e individual na busca pela perfeição. Acreditavam na autoeducação como forma de desenvolvimento máximo da alma.

A saber, historicamente ao contrário do que acontecia em Paris²⁰, a situação cultural da Alemanha do séc. XVIII era deficitária. Os grandes nomes da Alemanha da época como Fichte, Hölderlin, Schlegel e Hegel se encontravam longe uns dos outros, e essa

dispersão era agravada pela pouca densidade de leitores, quando não da pouca cultura deles, como se queixava Goethe dos cortesãos com quem era obrigado a conviver. Portanto, a nação, sob o ponto de vista da inteligência local, não havia ainda gerado um mercado interno que pudesse absorver produtos culturais o suficiente para emancipar seus escritores e artistas. Mantinham-se, pois, na dependência das cortes ou dos favores da nobreza fundiária. Para culminar, não existia nada na Alemanha que fosse equiparado a um estado centralizado como existia na França ou mesmo no Reino Unido, um soberano poderoso que pudesse lançar sua proteção e estímulo às artes locais. Frederico II, o Grande, ainda que um homem culto, por ser um francófilo assumido desconsiderava a literatura alemã (MEMORIAL, 2006, p. 7).

A expressão *francófilo*²¹ remete ao fato de que Frederico II se importava tanto com a cultura da França - e com todos os avanços que aconteciam naquele país-, que desdenhava, ou subestimava, o que fervilhava em seu próprio país, a Alemanha. A falta de investimento em espaços culturais e educacionais impedia um amadurecimento da cultura alemã, e “flagelava” grandes ideias que surgiam.

Os pensadores se sustentavam mais como preceptores dos filhos da nobreza do que propriamente do seu trabalho intelectual. Mais que isso, os intelectuais eram submissos à corte e sofriam pelo controle da religião sobre a produção de conhecimento, que impedia um pensamento totalmente livre da metafísica.

Com isto, tornou-se importante o movimento iluminista²² porque foi com ele que a Europa retomou o crédito no poder da educação para constituir homens “novos”, mais cultos e preparados para viver em sociedade e, não menos importante, a menção sobre as revoluções

²⁰ Paris no século XVIII era considerada uma das principais, se não a principal potência política da época, bem como, era o centro cultural da Europa, com desenvolvimento tanto na área das artes, como na área do lazer. Tinha excelentes parques, teatros e museus, além de contar com avanços na área da educação.

²¹ “Francófilo” remete a um admirador da cultura francesa. Para Britto (2012, p.21) este gosto de Frederico II pela cultura alemã teve dois lados: “Por um lado, ela perpetuou, até certo momento, uma compreensão da educação que se voltava para o aprendizado de certa prática de convivência da nobreza e inibia o progresso das ciências que não colaborassem com esse objetivo [...] Por outro lado, foi exatamente a Revolução Francesa que parece ter incentivado, especialmente entre os intelectuais alemães, a elaboração gradualmente mais insistente de uma crítica contra os modelos vigentes da estrutura política a partir da ideia de renovação ampla da cultura. O entusiasmo com que esses alemães testemunharam, do outro lado do Reno, o ímpeto transformador dos acontecimentos que mudaram a ordem da sociedade francesa está intimamente conectado ao surgimento do neo-humanismo alguns anos mais tarde.

²² Seria de suma importância, para entender o desenvolvimento da *Bildung* na Alemanha no fim do século XVIII, estudar os ideais iluministas que contribuíram para este processo, porém, dado que o texto tem como foco pensar a possibilidade da formação na contemporaneidade, optou-se por partir de questões que (re) acenderam o termo *Bildung* na Alemanha, para não estender demais a análise e torná-la incoerente.

que agitaram a Europa no século XVIII: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Estes dois momentos abriram caminho para uma nova forma de pensar, e criaram condições para o desenvolvimento de um novo modelo de sociedade, imerso em cultura e progresso cognitivo²³.

No entanto, segundo Weber (2011), o ponto definitivo para a “revolução educacional” que culminou no surgimento da *Bildung* na Alemanha foi a derrota dos alemães para as tropas napoleônicas. Isto porque, a derrota alemã desencadeou uma série de questionamentos a respeito da maneira como a Alemanha conduzia a formação de seu povo, bem como, a maneira com que geria seus recursos e planejava seu destino.

Para confirmar esta sua tese, Weber (2011) menciona duas obras de Fichte: *Considerações sobre a Revolução Francesa e Discursos à Nação Alemã*, e na reflexão sobre estes discursos demonstra que a humilhação física e moral estabelecida ao povo alemão, pela derrota às forças de Napoleão Bonaparte, foram cruciais para florescer as ideias que surgiam naquele momento.

De acordo com Fichte (1989), as causas daquela humilhante derrota não eram exclusivamente militares: não faltava aos alemães a bravura guerreira, faltava-lhes, sim, um projeto de educação nacional que, sendo totalmente novo, incorporasse as especificidades do *ser alemão*, figurando inclusive como meio de afetação da disposição de ânimo. Afinal, falta de ânimo – da qual tanto os soldados no campo de batalha quanto os cidadãos após a derrota haviam sido vitimados – é expressão de ânimo, mas formado, quer dizer, de uma educação que não cumpriu bem com a sua função. Ou seja, a invasão dos exércitos comandados por Napoleão serviu de mote para tocar no ponto sensível do “ser alemão”, a saber, tanto a carência de um sistema de educação quanto seu relativo atraso econômico e político (WEBER, 2011, p. 42).

Na Alemanha do século XVIII, citada por Fichte, com uma realidade agrária, com feudos fortalecidos e uma burguesia buscando seu espaço, a educação ainda era certo privilégio, destinada a uma elite econômica e pensante.

Na renovação cultural pensada pelos burgueses, tendo por finalidade o fortalecimento do próprio ideário, a educação começou a significar um pressuposto central para a configuração de sua hegemonia, fosse ela política, econômica ou cultural: “se os homens não

²³ Ao citar estes dois pressupostos, as revoluções e o surgimento do iluminismo, vale ressaltar que os mesmos tem uma interferência indireta no surgimento da *Bildung*. Indireta, porque a Alemanha não assimilou de forma espontânea, ou ao menos automática, os processos que aconteciam na Europa em termos revolucionários, outro sim, houve investidas a favor (cita-se aqui Hegel, Kant, Fichte e Schelling), mas também reações contrárias, principalmente de alguns grupos literários que não deixavam de criticar a adesão da alta sociedade aos costumes franceses.

deveriam mais ser divididos pelo nascimento, a educação deveria poder torná-los iguais, ao menos formalmente” (WEBER, 2011, p. 44).

O interesse burguês sobre a educação representou, além do próprio crescimento do prestígio da burguesia, uma alavanca para a formação da “moderna cultura” alemã. Os ideais apresentados por uma nova cultura, voltada para uma formação adequada, foi ao encontro da necessidade do povo alemão, e se transformou, a exemplo dos discursos de Fichte, em um forte apelo por um novo programa educativo.

MOURA (2009, p. 171-172), exalta este momento com afinco quando escreve:

No final do século XVIII, quando a instituição de uma nova ordem está em curso ou se consolida como uma aspiração possível e realizável, assistimos, não por acaso, o conceito de civilização originar-se de uma nova autoimagem do homem, que, pela primeira vez, representa a si mesmo, não apenas como sujeito de conhecimento, mas simultaneamente como sujeito moral e sujeito estético. A combinação em maior ou menor grau entre esses três fatores fará com que os conceitos de civilização e cultura sejam circunscritos ao plano do sujeito e constituídos como o fundo de uma nova identidade universal, respectivamente pensada como progresso material e moral, reino dos fins e horizonte das realizações artísticas e intelectuais. Mais do que simplesmente representar a derivação de uma nova ordem política, da qual seria seu mero reflexo, Kultur e civilização passam a exprimir um novo mundo que assegura ao homem o pertencimento a uma identidade universal que o distancia na mesma medida da barbárie.

A derrota dos alemães para os franceses demonstrou a necessidade de fazer a Alemanha desenvolver também uma cultura superior, que deveria estar em todos os indivíduos do país, formando a ‘identidade’ do país. A ideia era conscientizar o povo do novo cenário sociocultural, para que se identificasse com este momento, se sentisse parte do processo, abrindo-se à construção de possibilidades.

Então, como destaca Weber, “se é certo que na Alemanha, tal valorização²⁴ é bem anterior ao início do século XIX, foi nesse período que se afirmou com toda a intensidade o princípio da educação enquanto ‘cultivo de si’, *Bildung*” (2011, p. 44).

Vários foram as iniciativas a partir desta nova reflexão, dentre estes, a criação da Universidade de Berlim, que vinha consolidar a busca pela renovação educacional da Alemanha, sendo que o projeto potencializado por Humbolt buscou oferecer autonomia e liberdade às universidades (procurou mesclar desenvolvimento científico com formação intelectual e moral).

²⁴ A palavra “valorização” exposta neste trecho, diz respeito à valorização da educação e da cultura apresentada na Alemanha após a derrota militar para as tropas napoleônicas.

A Alemanha passou a buscar “uma arte segura e refletida, para formar uma vontade boa, constante e infalível no homem” (WEBBER, 2011, p. 45), e o tema *Bildung* se tornou uma predileção entre os pensadores alemães, visando à construção de ideais pedagógicos e perdurando por várias gerações, de modo que pode ser identificado três modelos que foram constituídos a partir de suas raízes: clássico, trágico e romântico.

3.2 As origens intelectuais da *Bildung*: romantismo e iluminismo

Se o iluminismo e as revoluções (Industrial e Francesa), serviram de estopim para a mudança de paradigma na formação da Alemanha, pode-se dizer que a primeira fonte da *Bildung* é o romantismo. Foi o romantismo que influenciou tanto a visão clássica como a visão trágica da *Bildung*, levando os intelectuais iluministas a buscar fonte de inspiração nos ideais gregos.

O romantismo alemão partiu de forma embrionária do racionalismo importado da França por meio do Movimento *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) (MEMORIAL, 2006), movimento que surgiu no século XVIII, “em reação ao conjunto de valores, convenções sociais e princípios literários vigentes na época que, sob a ótica de uma nova geração de poetas e escritores, representavam um obstáculo à expansão do gênio criativo do homem ou de tudo mais que fosse relacionado à expressão de sua interioridade individual.” (MOURA, 2009, p.160).

O movimento *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), por sua vez, teve como influência a filosofia de Rousseau, mas também a tentativa de reestabelecer o modelo grego de cultura, unindo-o com alguns pressupostos do pietismo²⁵ da Idade Média. O grupo contou com o “acaso” no encontro entre aqueles que seriam seus principais expoentes na Alemanha - Herder e Goethe - para surgir e difundir seus ideais.

²⁵ Alguns autores são receosos quanto ao uso do pietismo como influência da *Bildung*. Porém, como menciona Maas (2000, p.74) os testemunhos de conversão e os apontamentos autobiográficos dos indivíduos “renovados” e “renascidos”, eram comuns na Alemanha luterana e pietista desde as primeiras décadas do século XVIII, e descreviam a trajetória individual do crente desde sua vida pregressa até o momento da conversão mística ao pietismo. O período da vida que antecedia a conversão era similar a enfrentada pelo personagem de Goethe, Wilhelm Meister, apresentando-se como uma época de convicções errôneas e julgamentos falhos sobre o mundo exterior, a sociedade, e à própria vocação individual. A trajetória de cada um tinha caráter exemplar e era difundida ao público, seja por meio de cartas, seja da publicação em livro. Embora não fosse propriamente literatura, o estilo pessoal e a preocupação do indivíduo com seu desenvolvimento espiritual configuraram o conceito religioso de formação que, secularizado, contribuiria para a fixação da forma do romance burguês na Alemanha.

Goethe, buscando aperfeiçoar sua formação, interrompida há alguns anos, foi a Strasburgo onde conheceu o professor Johann Herder, teólogo e grande estudioso das artes e da literatura, e apaixonado pela formação grega. Ele influenciou Goethe, libertando-o dos padrões franceses de arte e literatura e abrindo caminhos para o conhecimento de outras culturas, como a oriental. Herder também lhe abriu os horizontes ajudando-o a rever os conceitos da Idade Média (pietismo), e lhe apresentou obras consagradas, como as de Homero e Shakespeare, além da literatura popular, muito rica na expressão social do povo alemão da época.

Estes mesmos ideais do professor Herder que influenciaram a Goethe, também fomentaram um movimento em prol da construção de novas maneiras de conceber a cultura alemã, bem como uma cultura que fosse universal (desejo expressado pela burguesia da época), tirando a ideia de restrição social quanto à formação, visto ser esta reservada somente a uma pequena minoria aristocrata da sociedade. O grupo inicial reuniu autores como Goethe, Schiller, Lenz e Klínger (autor que inspirou, através de sua obra, o nome do grupo “Sturm und Drang”), e inspirou um sentimento nacionalista, voltado para as necessidades reais dos alemães.

Com seus ideais, os intelectuais alemães começaram a questionar a situação de dependência intelectual da Alemanha em relação à França, da preponderância do idioma francês sobre o idioma alemão e suas obras, enfim, de tudo o que distanciava os alemães de si mesmos. “Era preciso reatar o elo perdido de uma unidade espiritual há muito esquecida, recuperá-la e dar-lhe uma nova grandeza e dignidade” (MOURA, 2009, p. 162).

O surgimento do Romantismo abriu este espaço na Alemanha, de forma que, alguns indivíduos procuraram buscar seu desenvolvimento interior através de um novo mundo da cultura (Kultur), onde pudessem projetar o seu ser interior e sua própria individualidade constituída em princípio e valor.

O Romantismo foi um movimento artístico (que deu origem ao nome do movimento por sua tendência idealista e poética), político e filosófico, fruto da Revolução Francesa e da Revolução Industrial surgido em meados do século XVIII na Europa, durando quase todo o século XIX. Foi, como menciona Guinsburg, “um fato histórico que assinala, na história da consciência humana, a relevância da consciência histórica. É, pois, uma forma de pensar que pensou e se pensou historicamente” (GUINSBURG, 2002, p. 14).

O “surto” de invenções e avanços tecnológicos atingidos principalmente pela Revolução Industrial, fez com que os indivíduos acreditassem mais em seu potencial, e

buscassem um ambiente mais livre e democrático, que permitisse a expressão de toda esta criatividade que vinha surgindo.

Desta maneira, o movimento instigou uma visão de mundo mais subjetivista, ajudando no desenvolvimento na singularidade, e demonstrando que esta só é possível com o cultivo de si, de maneira que o homem passou a ser o centro de si mesmo, valorizando suas forças criativas - o que impulsionou também um sentimento nacionalista.

Como menciona Falbel, “todo homem é virtuoso quando sua vontade particular é conforme em tudo com a vontade geral, e nós queremos de bom grado aquilo que querem as pessoas que amamos” (In GUINSBURG, 2002, p. 41).

O utopismo romântico que se expressou fortemente nas diversas áreas da sociedade teve no *Bildungsroman* uma forma de sintetizar todas as manifestações e transformações sociais, como também, foi “capaz de conter a variedade dos aspectos da existência individual e a diversidade dos interesses humanos”. Com esta função de síntese, a literatura, proporciona uma possibilidade de ação pedagógica que se expressa como a “Bildung romântica”.

A concepção romântica de *Bildung*, referindo-se a expansão dos processos de incorporação de cultura e transformação por parte dos indivíduos, visou uma valorização cultural maior. O termo *cultivo*, por sua vez, foi um expoente desta nova cultura, que tornou-se uma possibilidade de expressão, de experiência vivida, e nessa experiência vivida viu o surgimento da *Bildung* como formação, como cultivo de um povo que visava a valorização daquilo que tinha de melhor.

Neste ponto Webber afirma:

talvez seja preferível traduzir *Bildung*, no mais da vezes, por ‘cultivo’. Se *bilden* é desenvolver, inflamar, alimentar, nos termos de Ludoviko-Schelling, *bild* equivale, numa palavra, a cultivar” [...]. A opção por cultivo permite ainda evocar o plano de profundidade, referência a processos subterrâneos que tem curso com uma certa independência, tematizados no romantismo sob o signo da imaginação poética. Quer dizer, há uma força que, alimentando-se de “substâncias obscuras”, inconscientes, de nossa alma, sonhos, desejos, pulsões brota irresistivelmente, vindo à luz. Este ímpeto natural, este poder vegetativo, busca de luz, embora incondicionado, merece cultivo, do contrário, tende a não se expandir, a não vingar (2011, p. 52).

Para Moura (2009, p. 166), na concepção de formação do romantismo através da *Bildung*, os indivíduos passaram a visualizar a possibilidade de chegar a si mesmos, através de seus próprios esforços. A *Bildung* passou a ser “a abertura de uma via que permita ao indivíduo constituir, em meio ao mundo que o cerca, um espaço de realização interior”.

Após a concepção romântica, pode-se destacar a concepção clássica de *Bildung*, a qual foi um ideal pedagógico humboldtiano, que teve a Grécia como modelo de construção de um ideal superior, de alma magnânima e ponderada, tendo a liberdade como fundamento a ser alcançado.

Além de Humboldt, viu-se claramente uma exaltação da cultura grega antiga, em autores como Schiller e Hegel, buscando resgatar conceitos-chave de formação que visava à condição humana livre e o universal. Assim, como menciona Möllmann (2011, p. 24), citando Helmut Peukert, a forma clássica da *Bildung* trazia uma utopia que visava “uma sociedade de livres e iguais, na qual ainda se pode cristalizar e realizar a humanidade do homem no horizonte de uma humanidade”.

É importante frisar que esta liberdade está intimamente associada a uma multiplicidade de experiências, e por isso, a importância da educação para a *Bildung* clássica:

Além da liberdade, o desenvolvimento das forças humanas ainda requer algo diferente, embora proximamente unido à liberdade, a multiplicidade de situações. Mesmo o homem mais livre e independente, posto em situações uniformes, se forma inferiormente (HUMBOLDT, in MÖLLMANN, 2011, p. 30).

Como na obra de Goethe, a ideia de liberdade na *Bildung* não se mistura com libertinagem, nem quer significar que o autocultivo se dá por “reminiscência”, mas ao contrário, a formação para o autocultivo acontece pela união entre a liberdade da experiência, mas também pelo conhecimento de estruturas básicas de pensamento, que contribuem para que os indivíduos não se percam em seus caminhos.

Por isso, para Humboldt, a liberdade associa-se à educação, dado que a educação pode possibilitar aos indivíduos (seja através da ludicidade, seja através do convívio com o outro), experiências variadas, bem como apontar para situações éticas primordiais para o andamento de sua formação.

Neste sentido, o termo *Bildung* foi relacionado à formação, com o intuito de buscar a criação de uma personalidade harmônica (uma bela forma), seja ela em campo institucional, seja através da recusa das instituições formativas, representando-se pelos romances de formação e pelas experiências de cada um.

Diferente da concepção romântica e da concepção clássica, a concepção trágica da *Bildung* denuncia a imagem distorcida da Grécia usada pelo classicismo. Para Weber, a grande descoberta de Hölderlin e Nietzsche (principais representantes desta corrente) foi a busca por recuperar o poder criador existente dentro dos indivíduos (2011, p. 53).

A grande descoberta de Hölderlin e Nietzsche consistiu em reconhecer, no plano da natureza, um poder criador que constringe o homem ao mundo da expressão, quer o nome que a isso se dê seja religião, arte, filosofia, morte. Natureza e Apolíneo-Dionisíaco (e, posteriormente, Vontade de Potência) são os nomes que Hölderlin e Nietzsche, respectivamente, dão a tal poder.

O princípio postulado pela concepção trágica não se baseou apenas na busca de uma “forma” (homem, artista, profissional) aos indivíduos, mas visou também a constituição do próprio ser e, com isso, renegou a imagem grega indicada pelo classicismo, da calma e da ingenuidade, orientando que a particularidade de cada ser no mundo é da busca pela expressão de suas potencialidades.

As três concepções de *Bildung* foram de grande importância para o desenvolvimento da formação alemã, de modo que fica difícil diferenciá-las, pois, para Weber,

embora todas essas correntes tratem do tema da *Bildung*, umas fazem-no, operando um recuo ao medievo alemão, à mitologia nórdica, como é o caso do romantismo; outras, como o classicismo, o neo-humanismo, retornam à Grécia clássica; outros, por fim, como Hölderlin e Nietzsche, voltam à Grécia arcaica (2006, p. 10).

Mesmo assim, de forma genérica podemos distinguir os três conceitos de *Bildung* da seguinte maneira: o conceito romântico opta por um recuo ao medievo alemão, indicando o termo cultivo; o conceito clássico acredita no termo formação. Formação de uma bela alma, um ser serenamente formado, conformado à expressão clara, ou seja, clarividente; já a concepção trágica consiste em reconhecer, no plano da natureza, um poder criador que constringe o homem ao mundo da expressão, quer o nome que a isso se dê seja religião, arte, filosofia, morte. Neste sentido surgiram conceitos como Natureza e Apolíneo-Dionisíaco (e, posteriormente, Vontade de Potência). (WEBER, 2006, p. 128).

O que se pode deduzir, entretanto, é que ambas as formas de *Bildung* tiveram a Grécia como modelo de indivíduos superiores, bem como, todos os pensadores que se ocuparam em desenvolver a *Bildung* como referência formativa tiveram como pressuposto o autocultivo, ou, o movimento para constituição da identidade própria: o “tornar-se o que se é”.

Destas três concepções do termo *Bildung* a que mais se destacou - por anteceder e influenciar as outras duas - foi a concepção romântica. O termo “cultivo” ganhou força nas leituras modernas, por expressar a ideia de valorização daquilo que os indivíduos possuem de melhor, demonstrando-se como uma formação que instiga o autoaperfeiçoamento através de

um processo de moldagem, de construção e autorrealização, por um constante de virtudes que elevem a alma.

A principal forma de expressão do conceito romântico da *Bildung*, (pode-se dizer que de todas as formas de *Bildung*) foi o *Bildungsroman*, ou, romance de formação, ideia expressa por Humbolt e desenvolvida por grandes nomes da literatura alemã do século XVIII, como Goethe. Nas palavras de Moura (2009, p. 166):

O fenômeno literário conhecido como Bildungsroman, romance de formação, pode ser tomado como um bom exemplo desse estágio que marca a individualidade moderna. Escritas em sua maior parte nas primeiras décadas do século XIX, suas obras ilustram o conjunto de experiências e situações que conduzirão, ao fim de uma jornada de autoaprendizado, o indivíduo a si mesmo. No plano concreto, e não mais simbólico, a Bildung consuma aquilo que era até então uma promessa ou uma tarefa realizada pela metade.

A *Bildung* através do Bildungsroman passou a representar um processo de consolidação da formação dos indivíduos, os quais podiam vislumbrar a possibilidade de ‘chegar a si mesmos’, através de seus próprios esforços de estudo e reflexão, livrando-se dos entraves socioeconômicos da época. A história de formação dos personagens passou a ser modelo para o florescimento individual, uma abertura para a realização subjetiva pela autoaprendizagem.

O termo surgiu pela expressão de Morgenstern, no início do século XIX, quando este autor, em uma conferência indica que tal forma de romance pode ser considerado Bildungsroman quando seu conteúdo,

representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance. (apud, MAAS, 2000, p. 46)

Obras com este perfil tinham como objetivo a formação do leitor através de um enredo que conduzia à formação do protagonista da obra, desde seu início, até que este atingisse o grau de perfectibilidade desejado (MAAS, 2000).

3.3 A importância da *Bildungsroman* para a *Bildung*

Os romances de formação foram importantes para desenvolver a *Bildung*, dado que estes, foram atrelados a uma movimentação política em direção à emancipação humana

através da educação universal (que se destacou pelo autoaperfeiçoamento), voltada para os ideários burgueses de uma Alemanha que se reestruturava social e economicamente, e que até então não conseguia acessar a formação cultural almejada, que era reservada aos aristocratas.

De certa forma a história do *Bildungsroman* confunde-se com a história do espírito alemão, pois ajudou a criar um “conceito alemão de humanidade”²⁶. Desta forma, segundo Maas, a *Bildung*, através do *Bildungsroman*, passou a representar uma renovação dos ideais educativos, resgatando aspectos da formação grega, de buscar a virtude e o bem, como também, passou a representar o ideário burguês, que buscava o aperfeiçoamento social, o crescimento econômico e de personalidade (2000, p. 24).

Em outras palavras, “o recurso *Bildungsroman* passou a ser uma estratégia teórica e interpretativa capaz de abarcar toda a produção romanesca na qual representasse uma história de desenvolvimento pessoal” (idem, p. 24), tornou-se portanto, um romance realista, indicando protagonistas que se inauguravam perante a vida buscando autoaperfeiçoamento, uma profissão e seu lugar no mundo.

Em seu repertório, os *Bildungsroman* rediscutiram temas como: profissão, casamento, economia e, logicamente, formação humana, passando a expressar desejos e necessidades de uma classe social, ao mesmo tempo que solidificava a formação como *Bildung*, ou, como autocultivo.

A *Bildung*, através do *Bildungsroman* demonstrou-se como uma alternativa não formal, mas indicativa, à formação dos indivíduos. Através dos romances de formação a Alemanha, e toda a Europa, ganharam um grande aliado para construir uma reflexão sobre o momento sócio-político, assim como, sobre a formação individual.

3.3.1 *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* e a questão da *Bildung*

Como importante exemplo do *Bildungsroman* pode ser citada a obra “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister”, de Goethe, como exalta Morgenstern:

Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar

²⁶ Esta afirmação serve para marcar uma nova forma de ver a humanidade, tendo como base a forma grega de ver a formação dos indivíduos, pode-se dizer que a *Bildung* é uma tentativa de reler a carga cultural da humanidade, no que se refere à formação, e estabelecer a partir de então, um novo conceito de indivíduo, que já estivesse voltado para transformar as características da Alemanha na época.

alemã, assim como costumes de nossa época (MORGENSTERN In MAAS, 2000, p. 47).

Na obra composta por oito livros (publicada em duas partes, em 1795 e 1796), Goethe narra a trajetória de Wilhelm Meister. Filho de família burguesa, o jovem tinha como possibilidade seguir o caminho do comércio, como sua família pretendia, porém, sentindo-se impulsionado para a formação optou por ingressar no mundo da arte, mais precisamente no teatro, onde iniciou uma caminhada cheia de aventuras (e desventuras) em direção ao seu objetivo: alcançar uma formação adequada.

O teatro estará presente em boa parte da obra, pelo menos até o livro V, e contribuirá para demonstrar a sociedade da época, dado que o personagem Wilhelm através da participação nas peças, ora como ator, ora como diretor, terá a oportunidade de visitar espaços da aristocracia, bem como, terá contato com entidades secretas e com o círculo burguês em seus desejos de ascensão social.

A partir do livro VI a obra mostrará outros caminhos ao personagem. O abandono do teatro, por exemplo, oferece ao leitor novas perspectivas de formação vislumbradas por Goethe, tanto no que se refere ao contato mais direto do personagem Wilhelm com a entidade secreta chamada Sociedade da Torre, ligada a educação pelo erro, como no contato do protagonista com a personagem Natalie, que prega uma educação mais livre, mas ao mesmo tempo ligada a tradição, ou a certas leis que podem guiar os indivíduos a autoformação com menos chance de equívocos.

Entretanto será no livro VIII que o jovem Wilhelm demonstrará o motivo de levar a palavra “mestre” (Meister) em seu sobrenome. Isso acontecerá quando o protagonista, após descobrir-se pai, percebe que deve preparar-se para repassar ao seu filho tudo aquilo que aprendera até o momento, e que pode assim contribuir com a formação de outros indivíduos, auxiliando-os a buscar a autoformação, como um molde que tem algo a oferecer (um dos símbolos da formação *Bildung*).

Nesta caminhada do protagonista, Goethe tem como objetivo tocar em vários temas: divisão social de classes, relações familiares, arte, economia, entre outros, mas, principalmente a formação.

No terceiro capítulo do livro V, o autor revela o desejo de uma formação como forma de estruturar uma participação social efetiva. Fica evidente na carta do personagem Wilhelm a

seu cunhado Werner, a inclinação para a formação cultural, em aperfeiçoamento a partir daquilo “que se é”.

A proposta de formação apresentada através do protagonista é construir um projeto ao qual o indivíduo esteja instigado a detectar suas inclinações e desenvolvê-las por meio de exercícios individuais e ambientes propícios. E a partir deste trecho da obra de Goethe desenvolver-se-á a análise da ligação da obra com a temática abordada neste trabalho:

Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. (...). Fosse eu um nobre e bem depressa estaria suprimida nossa desavença; mas, como nada sou mais do que um burguês, devo seguir um caminho próprio, e espero que venhas a me compreender. Ignoro o que se passa nos países estrangeiros, mas sei que na Alemanha só a um nobre é possível uma certa formação geral, e pessoal, se me permite dizer. Um burguês pode adquirir méritos e desenvolver seu espírito a mais não poder, mas sua personalidade se perde, apresente-se ele como quiser. (...). Pois bem, tenho justamente uma inclinação irresistível por essa formação harmônica de minha natureza, negada a mim por meu nascimento. Desde que parti, tenho ganhado muito graças aos exercícios físicos; tenho perdido muito de meu embaraço habitual e me apresento muito bem. Também tenho cultivado minha linguagem e minha voz e posso dizer, sem vaidade, que não me saio mal em sociedade. Mas não vou negar-te que a cada dia se torna mais irresistível meu impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradar e atuar num círculo mais amplo. Some-se a isso minha inclinação pela poesia e por tudo o que está relacionado com ela, e a necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto, para que aos poucos, também no deleite dessas coisas sem as quais não posso passar, eu tome por bom e belo o que é verdadeiramente bom e belo. Já percebo que só no teatro posso encontrar tudo isso e que só nesse elemento posso mover-me e cultivar-me à vontade. Sobre os palcos, o homem culto aparece tão bem pessoalmente em seu brilho quanto nas classes superiores; espírito e corpo devem a cada esforço marchar juntos, e ali posso ser e parecer tão bem quanto em qualquer outra parte (GOETHE, 2006, p. 284-286).

Destaca-se nesta passagem três pontos a serem aprofundados: em um primeiro momento o projeto político-democrático indicado pelo confronto dos ideais da sociedade de classes na época do protagonista; em segundo, a inclusão das artes (teatro), como uma alternativa a ser seguida para alcançar a formação ideal, ao mesmo tempo em que se almeja subir nos parâmetros de reconhecimento social; e, em terceiro, o desejo de “instruir-se”, que indica a possibilidade de formação a qual terá uma atenção maior.

Em primeiro momento, vale ressaltar o caráter de análise social que a obra toma. Goethe denuncia a disparidade na formação entre os burgueses e os aristocratas, como também as disparidades econômicas, buscando lançar o desejo burguês de evoluir socialmente e conseguir reconhecimento.

O projeto desenvolvido pelo jovem Wilhelm é, como menciona Maas “democrático na medida em que prevê ao burguês as mesmas possibilidades de aperfeiçoamento que lhe são negadas por sua origem” (2000, p. 136).

À pequena parcela aristocrata da sociedade (no tempo exposto na obra de Goethe), era reservada melhores oportunidades de formação, emprego e renda, o que acarreta uma qualidade de vida superior aos demais indivíduos, conseqüentemente, maiores oportunidades de autorrealização e autoestima.

Por isso, a ideia de formação em Wilhelm Meister, vai ao encontro com algo necessariamente democrático, e se relaciona com a realidade díspare da sociedade contemporânea, onde o domínio econômico de uma pequena parcela da sociedade compromete a distribuição equitativa de bens e serviços para o resto dos indivíduos.

Em segundo, a vocação teatral posta desde o princípio da obra de Goethe é acentuada na carta descrita acima. O teatro para Wilhelm Meister é o espaço no qual pretende alcançar o desenvolvimento de suas qualidades. É como um chamado ao alargamento de suas qualidades, aproximando-se de seu ideal de formação e do mundo aristocrático, o qual para ele é o espaço onde predomina uma formação universal, seja através do contato com pessoas que sejam deste porte social, seja através do acesso à leitura de materiais formativos mais adequados, como por exemplo, as leituras das obras de Shakespeare. Sendo assim, o teatro é também uma fuga da vida social, e um atalho para o reconhecimento e a autorrealização, algo muito difícil para um jovem burguês. Segundo a interpretação de Wilhelm Meister, o teatro é uma oportunidade de “adquirir muitas informações a respeito da vida, da arte e de si mesmo. (PUCCI, 2011, p. 40)

O intuito de Wilhelm Meister no teatro era, além de buscar uma formação própria, desenvolver um espaço cultural que educasse seu público quanto a pretensões culturais. Porém, o jovem Wilhelm, esbarrou na concepção que se constituía em meio ao clima burguês da época: a tentativa de acumular riquezas. E com isso, viu o espaço coletivo que havia sido construído em meio ao grupo teatral em que vinha trabalhando desfazer-se definitivamente, abrindo caminho para uma nova maneira de enfrentar a autoformação, principalmente a partir do momento em que Melina, sua companheira de grupo, “zombou sem muita sutileza dos ideais pedantes de Wilhelm, de sua arrogante pretensão de educar o público, ao invés de se deixar educar por ele” (GOETHE, 2006, p. 341).

Para Maas, esta “traição” da companheira de palco Melina, demarcou o fim dos projetos individuais de formação de Wilhelm na obra de Goethe, e destaca também uma

passagem metodológica quanto à formação do protagonista, tanto que este se direciona a partir de então para junto de homens que o guiarão por uma sólida atividade formativa (2000, p. 138).

Neste contexto, a obra indica que o teatro não é o caminho ideal²⁷ para o amadurecimento das aptidões de Wilhelm Meister: “Deixo o teatro e me junto a homens cujo contato haverá de me conduzir, em todos os sentidos, a uma pura e sólida atividade” (GOETHE, 2006, p. 467). Entretanto, não deixa de ressaltar que foi o teatro que ofereceu ao jovem Wilhelm Meister a primeira oportunidade de juntar-se à aristocracia. Goethe sabe do valor do teatro, por isso o cita e o usa como uma das formas de contato de jovem Meister com o “grande mundo”.

É mister entender que as alusões ao teatro assemelham-se a fatos da sociedade contemporânea. A comparação não pode deixar de ser feita quando Wilhelm Meister analisa os atores de teatro:

Não só cada um quer ser o primeiro, como também o único; todos excluíam, com prazer, os demais, sem ver que, mesmo com todos juntos, mal poderiam realizar alguma coisa; todos se imaginam maravilhosamente originais e, no entanto, são incapazes de descobrir no que quer que seja algo que esteja fora da rotina, o que os leva a sentir um eterno desassossego por algo de novo. Com que violência agem uns contra os outros! E só o mais mesquinho amor próprio, o mais tacanho egoísmo fazem unir-se um ao outro... quem não vive licenciosamente, vive como um imbecil. Todos reclamam a mais incondicional estima, e todos são sensíveis à menor crítica... Sempre necessitado e sempre desconfiado, parece não temer nada senão a razão e o bom gosto, nem procura ater-se a outra coisa que não o direito majestoso de seu capricho pessoal (Goethe, 2006, p. 416-417).

O mesquinho amor próprio (narcisismo), a violência com que alguns agem contra os outros (concorrência desleal), descobrir o que está fora da rotina (suporte), são instâncias totalmente ligadas ao cotidiano atual, e contribuem para a ligação da *Bildung* com a superação dos problemas da sociedade contemporânea.

Em último momento, não por ser menos importante, mas por necessitar de uma reflexão maior, é de grande validade apresentar o pressuposto da formação contido no trecho da carta de Wilhelm a seu cunhado, e desenvolvido ao longo da obra de Goethe.

Quando se menciona o “instruir-me a mim mesmo, tal como sou”, no protagonista Wilhelm Meister, o autor (Goethe) faz o direcionamento para um modelo de formação *Bildung* que vislumbra uma formação integral partindo das potencialidades de cada indivíduo,

²⁷ Pelo menos quando usado unicamente para este fim.

através da “inclinação irresistível” pela formação harmônica da natureza, que apresenta-se pela “necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto”.

No decorrer do texto, segundo Pucci (2011, p. 26), Goethe apresentará três projetos pedagógicos, onde o “mover-me e cultivar-me à vontade”, vem a expressar concepções humanistas de formação. O primeiro projeto pedagógico, que aparece no livro VI da obra (*Confissões de uma bela alma*), traz uma expressão pedagógica *autobiográfica pietista*²⁸, onde o jovem entende sua trajetória e visa então a “conversão” de sua alma.

O segundo projeto apresentado na obra refere-se a um “conceito iluminista de formação, como processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades individuais inatas, mas racionalmente conduzido por uma geração adulta”. (PUCCI, 2011, p. 27) O intervencionismo marca a educação pelo erro, princípio pedagógico apontado pelo autor neste espaço para construir a formação do jovem Wilhelm:

Não é obrigação do educador de homens – disse o Abade – preservá-lo do erro, mas sim orientar o errado; e mais, a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro. Quem só saboreia parcamente seu erro, nele se mantém por muito tempo, alegra-se dele como de uma felicidade rara; mas quem o esgota por completo, deve reconhecê-lo como erro, conquanto não seja demente” (Goethe, 2006, p. 470).

A fala do personagem “Abade” indica a alusão para um espaço formativo não formal: A Sociedade da Torre. A tentativa dos componentes desta sociedade é conduzir os indivíduos para uma formação pelo erro, visando atingir um justo meio que contribua para que potencializem seus talentos e habilidades.

A razão é o que rege a Sociedade da Torre no que diz respeito à formação. Nas relações com o jovem Wilhelm Meister, os integrantes da Sociedade da Torre buscam levar este a encontrar a tarefa do autorreconhecimento, fazendo com que se aproxime do “mundo real”, libertando-se das ilusões de aprendiz que cultivava, principalmente pelo teatro²⁹.

²⁸ Ao mencionar “autobiografia pietista” indica-se o modelo autoformativo desenvolvido pelo movimento surgido na Igreja Luterana na segunda metade do século XVIII. “O pietismo, com sua ênfase na experiência, atribuindo um caráter mais subjetivo à religião, estava de certa forma melhor harmonizado com o espírito moderno, que priorizava a independência intelectual e espiritual” (COSTA, in, FILHO, 2009, p.213)). Sendo o Pietismo uma das correntes que influenciaram a Bildung, este primeiro projeto pedagógico descrito na obra indica uma busca inicial pelo perfeccionismo.

²⁹ A Sociedade da Torre se mostra como um espaço alternativo à educação da época. Seu ambiente não é a escola ou a universidade, é o espaço cotidiano, o contato com os indivíduos e suas desventuras, é a observação sobre a tendência potencial individual e a contribuição para que essa tendência desabroche em seu tempo. Mostra o espaço não formal como respeito ao espaço/tempo de cada um.

Porém, em um terceiro projeto pedagógico na obra, a educação pelo erro é questionada, sob a reflexão das possibilidades de alguém educar-se pela arbitrariedade da natureza humana, ao ponto que estas, quando amparadas por leis categoriais podem ser de maior utilidade:

Quem prontamente não socorre, parece-me jamais socorrer; quem não dá conselhos imediatos, jamais aconselhará. Assim como também me parece absolutamente necessário formular e inculcar às crianças certas leis que deem à sua vida certo amparo. Sim, quase poderia afirmar que é melhor equivocar-se segundo as regras que se equivocar quando a arbitrariedade de nossa natureza nos deixa à deriva, e, tal como vejo os homens, parece-me sempre restar em sua natureza um vazio que só uma lei categoricamente formulada pode preencher. (Goethe, 2006, p. 501-502).

Esta passagem é um diálogo da personagem Natalie com o jovem Meister. Aliás, ao conhecer a jovem “amazona” Natalie, Wilhelm Meister verá todo seu processo formativo ganhar novos rumos, se fortalecer na valorização do caminho individual, como apresenta-se no diálogo abaixo:

Durante algum tempo estive convencido de que a educação não devia senão adaptar-se aos talentos; não posso dizer como pensa agora. Afirmava que a primeira e a última coisa no homem era a atividade e que nada poderia ser feito sem haver aptidão ou instinto que a isso nos impulsionasse. Admite-se, costumava dizer, que se nasce poeta, e o mesmo se admite para todas as artes, porque é preciso que assim seja e porque tais efeitos da natureza humana mal podem ser arremedados; mas, examinado mais atentamente, veremos que toda a capacidade, mesmo a mais ínfima, nos é inata, e que não pode haver capacidade indeterminada. Só nossa educação equívoca, dispersa, torna indecisos os homens, desperta desejos em vez de animar impulsos, e ao invés de beneficiar as verdadeiras disposições dirige seus esforços a objetos que, com muita frequência, não se afinam com a natureza que por eles se esforça. Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia. Quando os primeiros encontram, não importa se por si mesmos ou por outra direção, seu verdadeiro caminho, ou seja, quando estão em harmonia com sua natureza, não o deixarão jamais, enquanto os outros correm a todo instante o perigo de se livrar do jugo alheio e entregar-se a uma liberdade incondicional (Ibidem, p.495-496).

Nesta passagem, a busca pelo “cultivo de si” fica evidente, contudo, não pode enganar-se em pensar que este “cultivo de si” se encontra, segundo as palavras de Natalie, por si só. Mesmo que as ideias estejam circundando os indivíduos, Goethe, através da “personagem amazona” deixa bem claro a necessidade de o indivíduo ser conduzido a um pressuposto essencial: a reflexão.

[...] todo o desejo tácito de exercer um ofício, o impulso para um talento, as disposições para centenas de pequenas capacidades necessárias, tudo isso a natureza parecia haver meu olhar destinado a descobrir. Eu via aquilo para o qual ninguém me havia chamado a atenção; mas parecia haver nascido também apenas para ver. Os encantos da natureza inanimada, aos quais tantas pessoas são extremamente sensíveis, não produziam em mim nenhum efeito, e quase menos ainda os efeitos da arte; ao me deparar com uma deficiência, uma necessidade no mundo, minha mais grata sensação era, e ainda o é, a de procurar no espírito, uma compensação, um remédio, um socorro [...] Essa maneira de ver era em mim totalmente natural, desprovida de qualquer reflexão, e foi a responsável pelas coisas mais bizarras do mundo que fiz quando pequena, levando mais de uma vez as pessoas ao constrangimento com as mais extravagantes proposições [...] Só o abade parecia compreender-me; era sempre condescendente comigo, fazia-me tomar consciência mim mesmo e de minhas inclinações, ensinando-me a satisfazê-los apropriadamente. (Goethe, 2006, p. 501).

Como se vê, nas expressões da personagem Natalie, para Goethe todos os talentos não contribuíam para o bom aproveitamento daquilo a que tinha acesso, ao contrário, as ações quando desprovidas de reflexão acabam por conduzir os indivíduos ao “constrangimento”.

Aqui, podem ser destacados dois pontos essenciais, o primeiro deles é o projeto no qual a reflexão se encontra envolvida, ou seja, a ação da personagem esclarece ao leitor que sem reflexão a vida acaba por não ser proveitosa, mesmo que se tenha bons projetos; e, o segundo é o elemento do educador, ou aquele que é capaz de conduzir os indivíduos para a reflexão, ensinando-os a satisfazer suas inclinações apropriadamente³⁰.

Outro ponto de vista interessante é que, de fatos em fatos, a obra de Goethe vai fazendo os leitores tomarem consciência de uma caminhada rumo à própria formação. Em alguns momentos chega a convencer os leitores de que à no rumo certo, logo em seguida desmascara estes pretextos para colocar novas situações e questionamentos daqueles que estão a buscar na obra respostas à sua própria conduta. Cada novo fato coloca novas possibilidades quanto à formação.

Um exemplo clássico da ideia de Goethe é acrescido no texto pela descoberta do jovem Meinster da possibilidade de ser pai. Entre as dúvidas, se pode ou não ter verdadeiramente um filho que ainda não sabia de sua existência, se percebe na necessidade de aprender ainda mais, com a responsabilidade de repassar este conhecimento, refazendo todo o caminho pelo qual havia passado e, tendo aí, a oportunidade de consertar os erros que pensava

³⁰ Diferente do momento em que exalta a Sociedade da Torre, Goethe parece - nessa passagem do texto - querer complementar o processo formativo fazendo alusão aos aspectos formais da educação. Não que desmereça a não formalidade, mas parece demonstrar a complementaridade de ambas: a educação pelo erro e suas experiências, e a educação formal e suas regras que são capazes de evitar a perda do rumo formativo dos indivíduos.

ter cometido quando de sua própria formação, podendo evitar que seu filho também cometesse os mesmos. Assim,

Felix era novato e livre no magnífico mundo, e seu pai não conhecia muito mais os objetos pelos quais o pequeno lhe perguntava repetida e incansavelmente. Foram reunir-se, por fim, ao jardineiro, que teve de lhes relatar com todos os pormenores o nome de muitas plantas e sua utilidade. Wilhelm via a natureza por um novo órgão, e a curiosidade, a ânsia de saber da criança faziam-no sentir somente agora que débil interesse tivera pelas coisas exteriores a ele e quão pouco conhecimento tinha delas. Naquele dia, o mais feliz de sua vida, parecia também começar sua própria cultura; sentia a necessidade de se instruir sendo convocado para ensinar (Ibidem, p. 475).

Como menciona Maas (2000, p. 157), o fato de Wilhelm Meister ver no seu filho o espelho do caminho de sua formação “serve de contraponto para que se evidenciem as carências da personalidade de Wilhelm Meister, a presença do garoto desperta no adulto sentimentos de proteção paterna, de responsabilidade ante o menor e mais fraco, mais inocente”. A subjetividade é impulsionada para a intersubjetividade, onde a autoestima se concretiza pela possibilidade de ajudar no processo de perfectibilidade alheia, enquanto constrói sua própria perfectibilidade.

O contato com o menino traz ao protagonista então duas realidades: a possibilidade de enfim tornar-se um cidadão apto a educar e ter responsabilidades, ao mesmo tempo, os questionamentos do filho o fizeram perceber suas lacunas de formação, o que o impele novamente, e cada vez mais consciente, ao desejo de preencher estas, cultivando em si as habilidades e potencialidades que lhe faltavam até o momento.

Para Maas (2000, p. 159), é neste momento que “Wilhelm parece efetivamente apto a iniciar seus anos de aprendizado. Surge assim a hipótese de que o grande aprendizado de Wilhelm Meister foi ter adquirido consciência sobre suas deficiências, e de que um efetivo processo de formação ainda estaria por vir”³¹.

3.3.2 O autocultivo e a interação entre o indivíduo e a sociedade

Desta forma, dois pressupostos destacam-se fortemente: o autocultivo, como desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, e a intersubjetividade pela interação entre indivíduo e sociedade.

³¹ O processo indica também que o indivíduo não se forma somente para si, outrora sim, é um bem à coletividade. Aquele que consegue formar-se não deve fechar-se em seu egoísmo. Ele servirá de espelho (*bild*) à outros indivíduos constituírem sua caminhada.

A formação individual para Goethe é uma maneira de crescimento social, mas também desejo de construção subjetiva pelo anseio de “cultivar” a si mesmo em uma caminhada constante: a formação não para no momento em que o personagem consegue adentrar no “grande mundo” da aristocracia, nem mesmo quando este se descobre pai. Assim também, a formação na sociedade contemporânea não pode ser determinada por um simples rótulo de “fundamental”, “médio”, “graduação”, “técnico”, “bacharel”, ou “licenciatura”, deve ser contínua, cultivadora, reflexiva, encaminhando a todos para a integralidade e o reconhecimento social, pressuposto ideal para a autorrealização e a autoestima.

Nas palavras de Moura (2009, p. 171-172):

Não basta que o homem apenas se interprete como um sujeito de conhecimento para, deste ato, fazer desabrochar sua identidade universal. É preciso que essa identidade substancial passe por uma transformação qualitativa que promova, a partir de condições inteiramente novas, a eclosão de uma nova humanitas capaz de se projetar sob a forma de um poder criador. Ora, isso só é possível quando o homem não mais se representa unicamente como sujeito de conhecimento, mas se enxerga igualmente como sujeito estético e moral. Assim, a identidade do homem, compreendido como sujeito, jamais estará consolidada em sua plenitude, antes que ele próprio se reconheça paradoxalmente projetado em uma nova fundação que, não podendo mais sobrepor-se à antiga, deve representar, acima de tudo, a instauração de uma nova ordem universal como concretização de sua natureza mesma.

Desta forma, na possibilidade dos indivíduos reconhecerem suas necessidades e fragilidades, bem como exprimir sua humanidade, o autocultivo impele para a interação entre o indivíduo e a sociedade. A intersubjetividade é a complementação da formação do indivíduo, é o prolongamento e o aperfeiçoamento da subjetividade.

Esse evento fundamental, sem o qual sua humanidade não está completa, possibilita a produção de um acontecimento igualmente decisivo: o homem, que se representa como sujeito, *subjectum*, entendido como um fundamento substancial de todas as coisas, tem necessidade de que a imagem que faz de si mesmo se desdobre para fora e se materialize em um plano exterior, que constitui o firmamento para a consolidação definitiva de sua própria identidade. Esse substrato fictício, doravante chamado de “civilização” e “cultura”, constitui o prolongamento de um sujeito que encontra na exteriorização de si mesmo a possibilidade de alcançar a plenitude de sua manifestação. (MOURA, 2009, p. 171-172)

Fica com isso um chamamento a partir de Goethe para que, dentro destes questionamentos a respeito dos processos de formação, a educação também seja revista. Nas expressões postas na personagem Natalie, Goethe explica que uma educação equivocada confunde os indivíduos e produz nestes desejos funestos, contrariando o papel da formação,

que é de instigar a reflexão para que essa se torne suporte na caminhada individual, no cultivo subjetivo.

Pode-se deduzir que a ideia principal alavancada pela *Bildung* na Alemanha do século XVIII, e exposta por Goethe, é de que “se as massas não forem elevadas pela educação elas serão manipuladas pelos instintos”. (BRUFORD, In: SOUZA, 1998, p. 29).

À educação caberia orientar os indivíduos para seu autocultivo, constituindo-os como seres críticos e sociais, capazes de alavancar a transformação da Alemanha, não pela força física, mas pela força de espírito, de reflexão.

Assim, dadas as apresentações da *Bildung*, sua evolução dentro da história da Alemanha marcada pelo desequilíbrio social, político e econômico, é possível afirmar que na sociedade contemporânea, marcada pela celeridade e pela complexidade, “o processo de subjetivação da moral, a tese da perda de sentido e da liberdade, fenômenos típicos do ocidente moderno, são interpretados dentro de um horizonte conforme a tradição da *Bildung*” (SOUZA, 1998, p. 29-30), o que permite sua atualização na sociedade contemporânea.

4 A ATUALIZAÇÃO DA *BILDUNG* FRENTE AOS DESAFIOS À FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A trajetória do jovem Wilhelm, em suas diversas experiências para o desenvolvimento pleno de suas atividades é o caminho escolhido para refletir sobre o tema deste capítulo, que é a atualização da *Bildung* frente aos desafios da sociedade contemporânea. O desdobramento gradativo das potencialidades do “herói” através do tortuoso caminho percorrido pelo jovem Meister (conceito teleológico) e sua interação com os indivíduos e a sociedade (conceito de socialização e integração cultural), são amostras que “sua existência apresenta-se assim como um ‘estar a caminho’ rumo a uma maestria ou sabedoria de vida, a qual é representada menos como meta a ser efetivamente alcançada do que como direção ou referência a ser seguida”. (MAZZARI, 1999, p. 73).

A obra, como já mencionado no segundo capítulo, traz em sua essência a ideia do *Bildungsroman*, ou seja, explicitar o desenvolvimento das mais diversas experiências que um indivíduo pode fazer na busca do desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Sejam estas experiências boas ou más, o molde do romance de formação não é o de esconder dos indivíduos as dificuldades que se colocam frente à consolidação de seu ego. Pelo contrário, o romance de formação busca, através da descrição das possíveis desventuras dos indivíduos, demonstrar que ‘o tornar-se o que se é’ não é uma simples descoberta, mas um caminho longo e talvez tortuoso, que degrau a degrau vai elevando o indivíduo à compreensão e superação de seus erros, enquanto trabalha no limite entre o real e o potencial³².

Neste limite não há espaço para o acaso. O que deve valer para o herói é justamente a ideia da razão. “O desenvolvimento da personalidade humana só é possível na medida em que forças existentes no interior de cada homem sejam despertadas e estimuladas para uma atividade fecunda, um confronto consciente com a realidade.” (MAZZARI, 1999, p. 73).

A ideia contida na obra de Goethe é que, ao término dos anos de aprendizagem, Wilhelm Meister “apare suas arestas, se integra com seus desejos e opiniões nas relações sociais vigentes e na racionalidade destas, ingressa no encadeamento do mundo e conquista neste uma posição que lhe é adequada” (MAZZARI, 1999, p. 82).

³² Vale lembrar que, como mencionado no segundo capítulo, a formação individual para Goethe é uma caminhada constante. Por isso Maas (2000, p. 159), levanta a hipótese que “o grande aprendizado de Wilhelm Meister foi ter adquirido consciência sobre suas deficiências, e de que um efetivo processo de formação ainda estaria por vir”

Seguindo o rumo desta ideia, neste capítulo trarei uma retomada da formação de Wilhelm na sociedade contemporânea, buscando confrontá-la com as problemáticas da formação atual, apresentadas no primeiro capítulo, visando compreender quais são os legados da *Bildung* para a atualidade. O desejo, é que, através da revisão dos apontamentos de Goethe na obra, possam ser percebidos aspectos como a individualidade, a perfectibilidade, o autocultivo e demais aspectos trabalhados na *Bildung* podem ser reproduzidos na sociedade contemporânea.

O caminho que o trabalho trilhará a partir deste momento inicia com um reabordagem da obra “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, segue por uma avaliação das possibilidades para a formação na sociedade contemporânea a partir desta obra e da ideia que Goethe deixa juntamente com outros autores de sua época, e se finda com uma conexão entre a *Bildung* e a educação na contemporaneidade, através de uma análise mais “livre” em relação a autores relacionados à *Bildung*, mas sem fugir de seus temas básicos e do rumo que o texto tomou desde seu princípio.

Desta forma, serão destacados importantes referenciais para a educação atual, especialmente: a ideia da necessidade do distanciamento do mundo burguês (capitalismo) para o desenvolvimento de uma formação mais ampla (*Bildung*), a noção de que a formação é um processo contínuo e inacabável, a ideia de que se deve aprender a conciliar a formação para a sobrevivência (formação para a produção) e a formação para a vida autônoma e criativa - autocultivo (arte, convivência, vida social...), a ideia da universalidade como objetivo final de todo o conhecimento.

4.1 Uma retomada da formação de Wilhelm Meister

Com o intuito de aproximar o teste de sua questão norteadora, que é vislumbrar nos pressupostos da *Bildung* possibilidades de constituição de uma formação humanizadora na atualidade,

Chegou o momento de nos perguntarmos o que vem a ser tal *Bildung* na tradição alemã. Esta palavra mágica, que constitui o legado de gerações de Winckelmann e Herder, de Schiller a Goethe, de Hegel e dos Irmãos Humboldt, que não tem equivalente em outras línguas e que, apesar de sua origem um tanto elitista, se enraizou profundamente a linguagem cotidiana atual (BOLLE, In GHIRARDELLI, 1997, p. 14).

Com esta expressão Bolle (In GHIRARDELLI, 1997), acena para ideia de que o arquétipo estipulado na *Bildung* é da busca por uma formação que não pode estar relacionada somente a educação (*Erziehung*), mais do que isso, precisa estar relacionada à liberdade, à autonomia e ao desenvolvimento próprio, ou, ao auto cultivo. Chegaria a apresentar um contexto de acréscimo à educação, ao contrário do ideário inglês do *training*, que visa uma formação técnica voltada aos interesses econômicos.

Ter na formação o desejo de buscar o esclarecimento (*Aufklärung*), ou a migração da construção exterior para a construção interior, é uma das possibilidades da *Bildung*, indicando à autoformação como processo em que o indivíduo se encontra ativo no ato formativo, visando seu desenvolvimento físico, psíquico e intelectual, ou seja, um desenvolvimento integral.

Goethe, através da referida obra, encontrou uma forma de expressar suas considerações a respeito da formação, principalmente, alertando sobre a contradição entre a formação ideal e a formação desenvolvida em meio à burguesia em sua época.

A fuga da formação técnica e deficitária é expressa explicitamente na fala de seu personagem Wilhelm: “Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância” (GOETHE, 2006, p. 284).

Desta maneira, pode-se compreender que a expressão “sich” é fundamental para compreender a formação pretendida pelos pensadores envolvidos na *Bildung*, dado que “sich” remete-se a autoformação, ao pensar a si mesmo em um processo de retornar ao interior de cada um, um aceno ao fortalecimento da subjetividade.

Bolle (In GHIRARDELLI, 1997), referindo-se no texto original, constata que Goethe usa a expressão “sich ausbilden”, o que significa que o termo formar-se está colocado no sentido intenso (prefixo ‘aus’), indicando a intenção de fortalecer a autonomia do sujeito, diferentemente do projeto da simples educação, que está ligada ao papel de um condutor - o educador.

O cuidado demonstrado no momento de tratar da *Bildung* por Goethe, está em diferenciar a mentalidade da formação que era oferecida às classes sociais menos favorecidas em sua época. Há clara diferença de concepção entre o “tornar-se o que se é”, expressão que pode determinar um desejo da formação que induz a potencialidade individual, e o “tornar-se útil”, que era o desejo de formação pensada pela aristocracia, e mais tarde pela própria burguesia, e que tinha como meta preparar os indivíduos para sanar as necessidades de

produção do país. Como diz Bolle, “com o surgimento do homem especializado e fragmentado, não há mais espaço para a harmonia” (In GHIRARDELLI, 1997, p. 25).

A ideia de Goethe é constituir uma formação harmônica e integral, por onde o indivíduo possa se mover através de suas potencialidades e se formar integralmente, visando à perfectibilidade, ou seja, o desejo de aperfeiçoar-se continuamente.

A perfectibilidade é um conceito central na visão iluminista de educação, muito explorado também por Rousseau, o qual acreditava que o processo da busca pela perfeição era algo essencial para o ajustamento dos indivíduos a novos ambientes e novas situações³³.

Para Dalbosco (2009, p. 22), aproveitando a análise de Rousseau, a perfectibilidade pode ser entendida como:

a capacidade humana de se autoaperfeiçoar que conduz o homem a romper com suas determinações instintivas, concedendo-lhe o poder de ir além das condições duras e violentas impostas pelo ambiente físico, tornando-o apto a aprender pelas experiências acumuladas. Por meio dela o homem adquire a capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado, isto é, adquire a capacidade de se tornar livre. Em síntese, a perfectibilidade propicia-lhe capacidade cognitiva que o habilita originariamente a buscar a solução de problemas além de sua estrutura instintiva determinada.

Portanto, se o indivíduo desenvolve a ideia de perfectibilidade, acaba por conceber a si mesmo como um processo aberto, em desenvolvimento, possibilitando vislumbrar quando necessário à ideia de mudança. Se este é um processo aberto, então, ser ‘indivíduo’ implica assumir esta indeterminação, tanto do ponto de vista de suas capacidades, quanto de suas condições históricas: ele é um ser em constante formação, dentro de um espaço-tempo também em formação, ambos passíveis de mudança e, conseqüentemente, de aperfeiçoamento.

Ainda sobre a perfectibilidade, é importante frisar que ela, ao associar o indivíduo a indeterminabilidade, força-o a sair de si mesmo na busca de algo que possa complementá-lo, e assim, conduz os indivíduos a compreender a sociabilidade como parte da perfectibilidade e possibilita o surgimento da intersubjetividade e a valorização do diferente de si, do outro de si:

Isto é, porque se tornou progressivamente um agente livre e capaz de se aperfeiçoar é que o ser humano adquiriu a capacidade de sair fora de si mesmo e, com isso, viu-

³³ Os pensamentos de Rousseau tiveram importante papel na composição do ideário romântico. O movimento alemão *Sturm und Drang*, do qual Goethe fazia parte, trazia muito do questionamento sobre a essência humana que era debatida por Rousseau. Até mesmo as obras de Goethe tem certa semelhança em relação a “autobiografia romântica”, encontrada na obra *A nova Heloísa* de Rousseau.

se permanentemente inclinado a comparar-se com os outros (DALBOSCO, 2011, p. 3).

Neste contexto, a *Bildung*, com ampla referência nesta obra de Goethe, indica dois pressupostos importantes para a definição de uma formação ideal: a universalidade e o distanciamento da realidade.

A universalidade da formação é um pressuposto ideal para Goethe no sentido em que, quando há uma base formativa igual a todos, o diálogo fica mais fácil e a possibilidade de intersubjetividade aumenta, pois possibilita a todos que desejarem reconhecer o mundo em suas realidades. Ou seja, a partir do momento que todos tiverem acesso às mesmas possibilidades e condições de formação, a sociedade terá o ganho de ver seus indivíduos harmoniosamente terem os mesmos parâmetros impulsionadores para o autocultivo.

Ao mesmo tempo, a formação universal contribui com a expansão cultural, ou com a transversalização das particularidades culturais, dado que os indivíduos podem partilhar das mais variadas experiências e, complementando-se, contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Aliás, esta ideia já era defendida por Rousseau, reforçando que todos deveriam ter acesso a uma formação de qualidade para que a sociedade pudesse fazer valer o “Contrato Social”.

A expansão cultural oferecida pela formação universal neste caso é complementada pelo distanciamento e retorno à realidade social. Para Maas (2000, p. 137), “o alargamento dos estreitos horizontes”, o contato com o “grande mundo”, é uma vitória sobre a submissão ao suporte a que os indivíduos podem se submeter quando se acomodam em seus espaços de “conforto”. Ao se distanciar da realidade os indivíduos conseguem perceber melhor suas necessidades e suas potencialidades, aprimorando seu autocultivo, ainda mais quando conseguem espelhar-se em algo ou alguém, passo que contribuiu ainda mais forte para sua construção pessoal, pois no espelhar-se, o indivíduo consegue perceber suas lacunas, e terá um norte para qual se conduzir.

A universalidade e o distanciamento da realidade demonstram a visão pedagógica na obra de Goethe, indicando possibilidades de práticas pedagógicas. Segundo autores como Pucci (2011) e Maas (2000), a obra apresenta ao menos três indicativos pedagógicos, que não tem como objetivo ser um fim para a formação, mas um meio para mirar a perfectibilidade.

O primeiro indicativo pedagógico a se fazer referência na vida do personagem Wilhelm está relacionado com seu envolvimento no teatro, ou seja, a apresentação das artes como possibilidade de formação. Não somente do personagem em questão, com a

possibilidade que o teatro lhe deu de conhecer o “grande mundo”, ou a vida aristocrata, mas também, o teatro se mostrou uma maneira de educar o gosto do público. Enfim, uma formação universal através das artes, principalmente das artes visuais (estética), sabidas como muito influentes no cotidiano dos indivíduos, é apontada por Goethe como possibilidade.

A estética, expressada no texto principalmente pelas artes (teatro) foi um ponto muito debatido por Schiller. Ele e Goethe tinham concepções estéticas muito parecidas³⁴, sendo que para aquele a estética era uma possibilidade de elevar os indivíduos ao ilimitado, podendo ser considerada uma instigadora da imaginação, bem como da reflexão.

Para Schiller, a estética contribuía para a formação do povo, superando seu egoísmo e o educando no princípio da solidariedade e da compaixão (empatia), trazendo um aperfeiçoamento moral, através do aperfeiçoamento da sensibilidade³⁵. Neste sentido, aproxima-se muito da *Paideia grega*, principalmente na função dos poetas, como um dos educadores do povo. É possível lembrar que na Paideia, o teatro (principalmente a tragédia), tinha como objetivo compadecer os espectadores e despertar nestes a empatia e a sensibilidade (BARBOSA, 2005). Assim sendo, Schiller queria ver o teatro, sendo levado mais adiante na formação de Wilhelm Meister, para valorizar ou incentivar o povo à compreensão da importância da estética na formação.

Porém, este indicativo não é levado adiante por Goethe, pois este tem o entendimento de que a estética não pode levar o indivíduo ao amadurecimento, à medida que gera impressões infantis que não demonstram o mundo como ele realmente é (e isto foi motivo de cobrança de Schiller mais tarde). Este mundo-fantasia é, segundo Pucci (2000), representado na obra de Goethe pela figura das marionetes, pequenos objetos utilizados para causar

³⁴ É importante fazer neste momento um comentário um pouco mais aprofundado sobre a questão da arte em Goethe. A arte é de suma importância para Goethe. Steiner, em uma conferência redigida em 1888, intitulada “Arte e estética segundo Goethe” (republicada em 1909), dizia que para Goethe a arte significava uma força que permite a realização de tudo o que na realidade a vida recusa ao homem, por isso revela ao homem o mundo em seu íntimo e, impulsiona o indivíduo para a universalidade. Assim, não se importa com o resultado, mas com o dever, e isso ajuda na compreensão do processo de perfectibilidade em que os indivíduos devem estar atrelados. Steiner em sua conferência usa uma passagem do livro de Goethe, intitulado “Winckelmann”, onde o autor justifica esta necessidade da arte. Reproduzo-a por achar de suma importância para a compreensão da arte em Goethe: “Para isso ele (*o homem*) envolve, compenetrando-se com todas as perfeições e virtudes, invocando escolha, ordem, harmonia e significação para, finalmente, elevar-se à produção da obra artística — que, ao lado de suas demais ações e obras, assume um lugar brilhante. Uma vez realizada, essa obra, em sua realidade ideal, está diante do mundo, produzindo destarte um efeito duradouro ou até desenvolvendo o supremo efeito — pois desenvolvendo-se espiritualmente a partir de todas as forças, ela assimila tudo o que merece glória, veneração e amor e eleva a forma humana acima de si mesma, compenetrando-a de alma; ademais, encerra o círculo de sua vida e suas ações e deifica-a para o presente, que engloba o passado e o porvir” (STEINER, 1909, p. 7).

³⁵ Para Schiller, a educação estética permitia que o homem evoluísse os sentimentos vitais, constituindo sentimentos de beleza. Schiller via no desenvolvimento da estética “a possibilidade da humanidade ser mais sublime, conseqüentemente, mais livre”(CAMINHA, 2008, p. 113).

“impressões” nos observadores, o que gera apego aos indivíduos, principalmente crianças, mas não revela a real situação do mundo³⁶.

A ideia das marionetes torna presente em Goethe o sentimento que os pensadores alemães sentiam perante a constante influencia francesa na Alemanha³⁷. Indivíduos alienados, assistindo à realidade ou sendo conduzidos por costumes desnecessários, podem ser simbolizados pelas marionetes de Goethe. Por isso, quando indica através de um aviso deixado por um personagem misterioso ao jovem Wilhelm: “Pela primeira e última vez, foge! Foge, meu jovem, foge!” (Goethe, 2006, p. 320), o autor quer justamente chamar a atenção para a necessidade dos indivíduos fugirem da alienação cultural a que estão presos.

Fica subentendido que o desejo de Goethe é combater a passividade da sociedade, na ideia de que a autenticidade e perfectibilidade não se desenvolvem através do simples “assistir”, ou “representar”, ideias comuns contidas no teatro, onde nem atores (aqueles que representam), nem espectadores (aqueles que assistem), conseguem ter uma vida autêntica, embora ambos se veem envolvidos intensamente em seus papéis.

Goethe aponta, na sequência, o segundo indicativo pedagógico: a educação pelo erro. Este pressuposto foi defendido pelos iluministas no século XVIII³⁸, e em Rousseau, principalmente na obra “Emílio”, aparece de forma muito destacada.

A educação pelo erro caracteriza-se, segundo Pucci (2011, p. 47), “como processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades individuais inatas, mas racionalmente conduzido por uma geração adulta”.

No texto, a ideia aparece através de uma sociedade secreta, intitulada “Sociedade da Torre”, que tem como finalidade conduzir a formação individual dos poucos escolhidos. O método era fazer com que os indivíduos experimentassem os caminhos da vida, enquanto eram assistidos e conduzidos a reflexões a respeito de suas atitudes: “Não é obrigação do

³⁶ No texto, Goethe se refere a “impressões infantis”: “de receber assim, sob um aspecto errôneo, aquelas impressões infantis que nunca se esvaem e pelas quais nunca deixamos de sentir certo apego” (GOETHE, 2006, p. 128).

³⁷ Segundo Bornheim (in GUINSBURG, 2002, p. 78), “a Alemanha, nesta época, vivia sobre a sombra da cultura latina, especialmente da francesa. Idealiza a tal ponto os padrões franceses, que esquecia dos valores nacionais. Exemplificativa, sob este aspecto de vista, é a corte de Frederico o Grande, reflexo da francesa e frequentada por Voltaire. Ou Leibniz, que escreveu quase toda a sua obra em Francês. Ou ainda Gottsched, cuja reforma do teatro foi integralmente inspirada na *Arte Poética* de Boileau e nos clássicos franceses, contra o teatro popular da época.”

³⁸ Vale lembrar que uma das principais ações do iluminismo foi, principalmente através de D’Alembert e Diderot e suas enciclopédias, distribuir o conhecimento, ou deixá-lo mais acessível a todos, contrariando as pretensões da Igreja que visava a monopolização do saber.

educador de homens – disse o Abade – preservá-lo do erro, mas sim orientar o errado” (Goethe, 2006, p. 470).

A educação pelo erro é o indicativo do autocultivo e da singularidade, ou seja, representa a possibilidade de que os indivíduos podem, através de suas próprias experiências, desenvolver uma formação condizente com suas necessidades.

Contudo, a ideia de esperar pelo erro para completar a formação não é vista por Goethe, assim como o teatro, como um processo formativo que consegue conduzir o indivíduo até o fim de sua autoformação. Com isso, apresenta um terceiro indicativo pedagógico, que vai questionar a educação pelo erro, lançando a possibilidade de existirem regras segundo as quais os indivíduos possam realmente fundar o autocultivo: “me parece absolutamente necessário formular e inculcar às crianças certas leis que deem à sua vida certo amparo” (Goethe, 2006, p. 501-502).

Fugindo um pouco da estrutura de pensamento a que o texto se reporta, mas seguindo nesta mesma linha da educação pelo erro, é interessante analisar uma passagem de Adorno, que Pucci (2010, p. 20-21) traz em seu texto, escrita na “Teoria da semiformação”. A mesma afirma: “A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heterônimo e em relação às quais deve submeter-se para formar-se”. Observa-se com isso, que, enquanto Goethe usa em seu texto “leis que deem à sua vida certo amparo”, Adorno manifesta alguns cuidados ao tratar da educação pelo erro, mencionando “estruturas previamente colocadas”.

O comentário de Pucci (2011), que caminha na direção da colocação de Adorno, menciona aspectos que se inclinam ao tema da educação pelo erro, fazendo deste uma possibilidade, mas não um fim. Pucci (2011) busca reforçar a ideia de que nos indivíduos a liberdade somente se desenvolve a partir do momento em que estes adquirem consciência de seus deveres, autodomínio e ética, não se deixando desvirtuar. Ou seja, a educação seria melhor desenvolvida, quando o indivíduo tiver a possibilidade de acompanhamento que o impede de “extrapolar” seus limites, o que em Goethe, segundo Pucci (2011) desenvolve-se como uma “justa medida”, deixada em aberto em sua obra, mas esclarecendo pelo diálogo de Natalie e Wilhelm, que a mesma não pode ser tida como única.

Isso se evidencia quando se observa que Goethe combate a educação pelo erro, mas não a encerra ou direciona para uma formação ideal, apenas deixa o caminho em aberto. O que para Pucci (2011), bem como para Maas (2004), demonstra uma ideia de abertura na formação.

No entender dos dois autores, Goethe pretendia fortalecer a ideia de que aos indivíduos alemães deveria ser despertada a consciência de que a formação era necessária, bem como deveriam ser dadas condições para o autocultivo: “Surge assim a hipótese de que o grande aprendizado de Wilhelm Meister foi ter adquirido consciência sobre suas deficiências, e de que um efetivo processo de formação ainda estaria por vir” (MAAS, 2000, p. 159).

Vale destacar a partir daí, algumas situações a respeito do tema formação que transparecem na obra “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”. Primeiro, é de que a ideia do autocultivo, ou o “instruir-me a mim mesmo”, traz a predisposição à autenticidade dos indivíduos. Neste sentido, a influência do romantismo na *Bildung*, estendendo-se até Goethe, pode ter contribuído na busca pela singularidade dos indivíduos, demonstrando que os homens não são naturalmente desiguais, e que a singularidade só é possível com o cultivo de si, com o desenvolvimento das particularidades.

Entretanto, em segundo lugar, o desenvolver das particularidades pela formação só é possível quando o indivíduo percebe a necessidade de instruir-se, e então, sentindo tal necessidade, busca se isolar de sua própria realidade, ver seu próprio mundo de fora para dentro, saber analisar as situações, atuações, condições. E então, em terceiro momento, o indivíduo terá que perceber que esta transformação não se dará de um momento para o outro. Pelo contrário, terá que compreender que a formação é um processo e que a ideia de perfectibilidade (a busca da perfeição) depende do “eterno aprender”.

Goethe, não só deixou em aberto a questão da formação em seu personagem Wilhelm, como também deixou em aberto a questão social do mesmo. Nem aristocrata, nem burguês, sua ideia de formação do ser humano tentava harmonizar os interesses da burguesia com os interesses da nobreza.

Cultuava a possibilidade da educação universal, para todos, incluindo os preceitos e desejos da burguesia³⁹ que se encontrava em ascensão, mas não abria mão daquilo que a aristocracia tinha acesso, ou seja, a boa cultura, os bons costumes, as informações e pesquisas que eram desenvolvidas na época, enfim, uma educação humanista. Para Neto (2010, p.86-87),

³⁹ Vale ressaltar que o termo “Burguesia” sofreu inúmeras mudanças no decorrer dos anos. Em seu princípio o termo “Burguesia” representou uma nova postura econômica no mundo, contribuindo para a decadência do sistema Feudalista e do sistema Absolutista. Entretanto, ao adquirir importância social, a burguesia passou a ser caracterizar-se por uma visão materialista de mundo. Assim, aos poucos demonstrou um novo aspecto, sendo definida mais tarde, na filosofia marxista, como uma classe social dominante dos meios de produção, cujas preocupações eram o valor da propriedade e a preservação do capital para fins de garantir sua supremacia econômica na sociedade. Na contemporaneidade, pode ser ligada ao sistema capitalista neoliberal.

Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister se movimentam sobre duas imagens paradoxais: de um lado, os valores mais sublimes habitam nos pontos mais elevados da pirâmide, onde resplandece a imagem da “bela alma” [...]; do outro, o verdadeiro gosta de pregar peças nos seres humanos e em vez de habitar o seu ponto mais elevado, prefere viver no meio das estalagens e conviver com os homens mais simples. O saber absoluto não é um privilégio exclusivo dos filósofos e dos cientistas; ele pode se manifestar numa figura popular [...].

O texto assim possibilita parafrasear que o importante não é a classe social a se atingir, mas sim, como em Rousseau, o importante é instruir o povo, para que se tenha uma sociedade mais equilibrada. Mais que isso, o importante é dar acessibilidade aos processos de formação, para que seja possível o autocultivo, a formação integral adequada de cada indivíduo para que este possa atingir a felicidade. Em outras palavras, o intuito educativo de Goethe era a formação da autoconsciência do indivíduo, inspirado no seu autocultivo, cuja finalidade é expressar as próprias potencialidades.

Neste cenário, enquanto a educação se foca em ações mais dirigidas, acompanhadas (como, por exemplo, na educação pelo erro), a formação pode ser reservada um processo vinculado à atitude espontânea dos indivíduos, que engloba o todo da história constitutiva da personalidade de cada um.

A ideia de formação em Goethe, indica não uma formação burguesa ou aristocrática, mas uma educação humanista, que deseja libertar os indivíduos de sua alienação através de experiências significativas que possam os conduzir à subjetividade. Neste caso, estas experiências não podem ser restritas pela divisão de classes ou por concepções políticas ou sociais. O retorno a si, para Goethe fundamental no entendimento e na constituição da personalidade de cada um, necessita do embate da subjetividade com o mundo real, de forma que quanto mais embates o indivíduo tiver, melhor será seu esclarecimento acerca de suas potencialidades, bem como de suas necessidades. Entretanto, mesmo com os embates, os indivíduos precisam de algo que os ajude a reorganizar suas experiências, e neste ponto fundamentam-se as diversas formas de educação, formais ou não formais, e uma educação humanista, capaz de oportunizar aos indivíduos uma constituição crítica de existência, indiferente de sua classe social.

4.2 Possibilidades a formação humana na sociedade contemporânea

A formação almejada pelo personagem Wilhelm Meister na obra de Goethe, traz indicativos para uma discussão sobre a formação da sociedade contemporânea. Dado as diferenças básicas da sociedade, pode-se dizer que o anseio por uma formação de qualidade ainda perdura no século atual. No entanto, é preciso esclarecer o que significa esta formação de qualidade. Nossa hipótese é que a obra de Goethe é desafiadora no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um sentido ampliado de formação que sirva de oposição e de crítica ao modelo formativo mercadológico hoje predominante.

É mister destacar, porém, que a obra de Goethe não é algo passível de simples transposição para a atualidade. O romance em questão, assim como os demais textos do *Bildungsroman* escritos na época, precisa ser avaliado a partir do horizonte e das reflexões de cada época e sua atualização precisa ser feita com muito rigor, para que não se corra o risco de interpretações equivocadas e de distorções no entendimento dos problemas da formação humana.

O próprio “caminhar” de Meister, demonstra que a formação não é algo que se dá de maneira acabada, mas, acontece em cada momento utilizando aquilo que tem a sua disposição e que pode acrescentar as individualidades em sua caminhada na perfectibilidade. Cabe então, a cada época, procurar o que a humanidade tem de melhor para constituir sua própria formação. O romance de Goethe configura-se justamente como o “moldura” (Bild) da *Bildung*.

Assim, neste espaço, almejo recuperar os problemas da formação na sociedade contemporânea em razão de suas características, destacados no primeiro capítulo, com um olhar atento sobre como a *Bildung* pode contribuir para, dentre suas características, apresentar-se como uma fonte de inspiração para a formação desta época.

A começar, desde o primeiro capítulo o trabalho apresenta algumas características dos indivíduos e suas relações que são, de certa maneira, similares em muitos autores. Dentre estes, o cenário de alienação e de falta sentido é algo que chama a atenção. Os indivíduos atingidos pela formação de massa (caracterizada pela uniformidade), que reforça a constituição de, nas palavras de Rossato (2007), “corpos sem almas”, (indivíduos narcisistas, hedonistas e niilistas...), que acabam adaptando-se àquilo que a sociedade oferece, deixando-se conduzir pela lógica de mercado.

Vale ressaltar algumas colocações apontadas no primeiro capítulo, quando no texto é mencionado os problemas de formação na contemporaneidade, onde uma das colocações feitas volta-se justamente para a falta de qualidade na formação, de forma que “ensina-se, mas

não se forma mais. Informa-se, mas não se prepara para pensar, ou para ser cidadão” (ROSSATO, in HENZ e ROSSATO, 2007, p. 208). Esta formação, destaca-se como “geral e polivalente visando a qualificação de mão de obra para o mercado” (SANTOS E ANDRIOLI, 2011, p. 7) e não à construção crítica e o autocultivo.

Esta entrega à lógica de mercado por parte da formação, que é oferecida a maioria dos indivíduos, contribui para fortalecer situações de alienação. Os indivíduos entregues a este tipo de formação, que poderia ser designada melhor como capacitação⁴⁰, não conseguem estabelecer parâmetros de vida e convivem em constante falta de sentido, anomia, insegurança, superficialidade, violência e indiferença - elementos que são aproveitados neoliberalismo para desenvolver seu sistema.

Este, ou a grande quantidade de informação e opção de cultura que se oferece aos indivíduos, em tempo recorde, também se esvai em tempo recorde, deixando uma sensação de vazio e incompletude. Não incompletude como perfectibilidade, mas como impossibilidade de almejá-la, ou de persegui-la.

Com este ambiente, “cada indivíduo se envolve ao mesmo tempo com inúmeros grupos, cada qual com hábitos, valores, visões de mundo, tradições e costumes próprios”. (GOERGEN, in CENCI, 2009, p. 50). Diferentes concepções que apontam para possibilidades de preenchimento interior, os “grupos sociais” buscam construir espaços autoformativos alternativos, adicionais aos espaços “formais” de formação⁴¹ que já não lhes proporciona o preenchimento almejado. Buscam “soluções” para um sistema que os desnorteia, que os impede de parar para refletir sobre as possibilidades a disposição.

Estes espaços “não formais”, tornam-se demonstrações da necessidade que os indivíduos possuem de buscar a construção de sua personalidade, dado que, proporcionam experiências que correspondem (ao menos em parte ou de melhor maneira que as alternativas apresentadas pelo sistema social vigente) com suas necessidades e seu entendimento de vida. Estes espaços (grupos de skatistas, grafiteiros, hippies, etc.), dão aos indivíduos experiências de ação e de vida capazes de gerar situações que clareiam seus limites e lhes direcionam a autonomia que tanto almejam.

⁴⁰ Os processos de capacitação a que me reporto referem-se a ambientes de semiformação que não primam por processos de humanização, mas, tem como objetivo principal a simples e formal preparação para o mercado de trabalho, onde os indivíduos são “capacitados” a desenvolver determinados papéis, sem ter um entendimento ou participação frente a importância de seu papel na sociedade e naquilo que desempenha, privando os indivíduos de sua autoestima e de sua possibilidade de autocultivo.

⁴¹ Os espaços de formação entendidos como “formais” representam as bases da sociedade, como a família, o estado, a escola, a religião, e demais entidades “fixas”, ou seja, que não deixam de existir conforme as mudanças espaços-temporais.

Frente a estas situações, não basta pensar em soluções mágicas para resolver os problemas da formação na sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, aceitar a situação como está não é o caminho ideal a percorrer.

O eterno caminhar de Wilhelm Meister aponta exatamente para estas dificuldades. O personagem da obra de Goethe tem como características a superação de uma formação deficitária - a formação integral era reservada a poucos -, e o transitar pelos diferentes espaços formativos que estavam a seu alcance, fazendo de cada espaço um ambiente de constituição de sua personalidade naquilo que eles poderiam oferecer: o teatro e o contato com o grande mundo, a educação pelo erro e a chance de aprender com as dificuldades, o surgimento do filho e a percepção de que nada está terminado, ou, de que tudo é um eterno aprender e um constante recomeçar.

Diante disso, ao oportunizar para os indivíduos experiências de ação e de vida, é possível visualizar que os espaços não formais se desenham como possíveis elementos formativos como os preconizados pela *Bildung*, pois abarcam a diversidade sociocultural, tendo abertura para serem constituídos e direcionados para a construção da autonomia, da autorrealização e da autoestima, através das experiências variadas, assim como na caminhada de Meister.

Entretanto, seria injusto, ou incoerente, negar que na educação formal também ocorrem iniciativas que apresentam uma concepção de formação numa perspectiva de *Bildung*. Dentre estas, podemos citar a educação reflexiva, que tem como fundamento a reflexão sobre as ações e reações do educando e da educação de um modo geral, para fins de quebrar os paradigmas estáticos e centralizadores da educação tradicional, instigando a participação e a cooperação entre toda a comunidade escolar para constituir uma formação adequada. Também podem ser citados aqui os processos que fundamentam a educação inclusiva, que visa a interculturalidade e a universalidade, respeitando as diferenças e gerando acessibilidade a todos os indivíduos. A educação do campo também serve de exemplo, no que tange a reflexão sobre a realidade e a importância do trabalho no campo, da qualidade de vida, da preservação e elevação cultural, elementos que fortalecem a autoestima daqueles que trabalham no campo e tem fundamental importância para a sociedade.

São casos nos quais a teoria e a prática andam lado a lado, formalizando espaços democráticos e com mais abertura para a autoformação, para a perfectibilidade, para a construção das subjetividades através do respeito as singularidades.

Desta forma, a transcendência da formalidade parece ser uma das alternativas para a formação humana na sociedade contemporânea, ou, a reestruturação da ideia de formação formal, levando em consideração a constituição da personalidade dos indivíduos, incluindo diretrizes que enalteçam pressupostos como autonomia, liberdade, autorrealização e autoestima, não como algo estático, mecânico, mas como instrumento que respeite as diferenças, e que assim fazendo, impulse cada singularidade para seu autocultivo, para a busca por sua perfectibilidade.

Como diz Suzuki (1998), uma das mais admiráveis qualidades da obra de Goethe “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister” são as individualidades, que aparecem divididas em muitos personagens. Um dos ganhos da obra não foi fechar-se em uma única retratação de personagem, ao contrário, Goethe parece impelir a obra para a demonstração de uma “individualidade plural”.

Uma das melhores qualidades da obra que entorna o Meister, é que o “mundo” em que o personagem vive parece complementá-lo a cada contato, a cada nova experiência individual, como se a “essência” do personagem fosse se constituindo através de um consenso das pluralidades, sem anulá-las, respeitando cada uma delas naquilo que poderiam contribuir para sua formação interior⁴².

Expressão mais acabada do homem inteiro (no sentido do Meister do Goethe), o romance é por isso a forma mais adequada para a *Darstellung* da dupla série da reflexão: o indivíduo pelejando concretamente na vida e espelhando em si um mundo inteiro se une ao narrador onisciente e distante num todo orgânico. O romance não é simplesmente uma construção alegórica do saber transcendental, mas a efetivação deste saber numa forma que é diferente em cada indivíduo (SUZUKI, 1998, p. 115).

E os indivíduos não mostram-se como são apenas nos ambientes formais, onde muitas vezes precisam se postar ligeiramente “moldados” para àquele ambiente. É, em muitos casos, nos ambientes não formais que as individualidades afloram, onde cada individualidade sai de sua “segurança” costumeira para encarar novas maneiras de agir, pensar, sentir, enfim, novas maneiras de ser - e é então que os molduras (*Bild*) se multiplicam.

⁴² Para Machado (2012) o sobrenome de Wilhelm, Meister (mestre), tem em si dois sentidos: o primeiro remete para Shakespeare como inspiração para a produção textual (tanto que o primeiro nome é igual). No segundo, a ideia do personagem transmitir o retorno do indivíduo sobre si próprio, em uma inclinação quase invencível para a perfectibilidade, fez de Wilhelm um mestre para os outros indivíduos. As aventuras e desventuras que o personagem presenciou sua caminhada, enfim, todo o processo de formação desenvolvido por Goethe sobre o personagem de Wilhelm Meister, fazem deste personagem um mestre em contínua formação. Um “molde” a ser observado.

Os romances do Wilhelm Meister representariam o caso concreto desse processo de desenvolvimento morfológico. Ali, um indivíduo de dimensões bastante comuns, seriamente desprovido de um conhecimento apurado de si próprio, porém pleno de potencialidades latentes, desenvolve a si mesmo, em direção à plenitude de sua própria individualidade e à consciência desse processo de transformação. Concorrem para esse desenvolvimento o processo de tentativa e erro, a atividade e o amor, ao lado da sábia orientação de terceiros, a qual deve conduzir à aquisição da capacidade de julgamento independente (MAAS, 2000, p. 201).

Para Maas (2000) o cuidado com a construção da individualidade em todas suas esferas, encontrada em Goethe, é reflexo da própria relação da *Bildung* com a “*Aufklärung*”, atrelado a uma concepção otimista das potencialidades do indivíduo. Este tipo de reflexão indica uma diferença entre o simples aprendizado e um processo efetivo de formação: um indivíduo quando inserido em um processo de formação jamais vai passar sem alteração, ou seja, sua individualidade, ao se relacionar com outras individualidades irá se aperfeiçoar, se complementar, se potencializar. Caso isso não acontecer, é porque o processo ao qual ele foi exposto foi de simples aprendizado.

O “espelho” (*Bild*), não pode estar atrelado à passividade, ao narcisismo de quem simplesmente se olha e se admira com algo “belo, pronto e inacabado”, mas sim, os “espelhos” (que são as demais individualidades) são sujeitos nos quais o indivíduo se confronta consigo mesmo, percebe seus defeitos, busca corrigi-los, se vendo como alguém inacabado (perfectibilidade).

Tendo em vista que é pouco provável que se tenham diretrizes unívocas quando se trata de personalidade, ou seja, para que a subjetividade seja respeitada em sua autenticidade e singularidade, as bases formativas

precisam ser elaborados à luz do sentimento do respeito, de corresponsabilidade e entendimento, com base em binômios como “possibilidades e limites”, “egoicidade e alteridade”, “permanência e mudança”, “identidade e diferença”, “transcendência e imanência”, “tradição e inovação” (GOERGEN, in CENCI, 2009, p. 56).

Nesta visão, em vez de pensar na “forma” da formação, dá-se o desafio de pensar maneiras de entrosar as mais variadas formas de expressão cultural, para que estas se espelhem e se complementem, visando constituir um “ser humano na sua íntegra, não somente como elemento funcional num sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido” (FLICKINGER, 2010, p. 193).

Assim, como a formação de Wilhelm, em seus erros e revezes, estabelece-se de forma descontínua em termos de método e de maneira pouco ortodoxa em termos de linhas de

pensamento pedagógico, tendo base fundante o eterno aprender, a formação como processo incessante, as bases formativas contemporâneas devem ser questionadas em suas estruturas.

A mudança cultural na formação dos indivíduos na atualidade, passa pela visão integral destes, absorvendo suas necessidades atuais e potencializando seu autocultivo, vencendo os padrões mecanicistas da formação/capacitação que é estabelecida como base da sociedade neoliberal.

Com isso, a questão da formação na sociedade contemporânea deve passar por processos de reavaliação - onde não se prenda demais a tradição, o que lhe impediria de evoluir -, sem que isso signifique deixar de cumprir sua função de formar humanamente os indivíduos. Como menciona Dalbosco (2012, p.31), a formação

não pode mais ser pensada somente de acordo com os padrões antigos de produção do conhecimento, como procedimento escolar do aprender e do exercitar com a memória a lição elaborada pelo mestre. Também não pode pretender vincular-se timidamente com o mundo externo, fechando os olhos para as profundas transformações sociais, econômicas e culturais que estão em curso nas sociedade tecnológicas e globais, marcadas por formas de vida urbanas e plurais. Contudo, também não pode atender irrestritamente aos apelos dos “novos” tempos, curvando-se simplesmente as demandas do mercado global e introduzindo no seu interior uma linguagem burocrático-administrativa, com enfoque excessivamente profissionalizante.

Assim sendo, se a formação passa por inovações e em alguns momentos parece arcaica em termos de abrangência e possibilidade de interpretação pelos mais variados grupos sociais, ao mesmo tempo, não é possível aceitar uma formação somente profissional (técnica) na contemporaneidade, excluindo de seus pressupostos a parte da humanização dos indivíduos, por mais que isso pareça suficiente. Este “parecer” da educação somente técnica, tendência da educação profissionalizante, esconde a possibilidade da constituição de indivíduos desprovidos de senso crítico, o que ameaça a democracia social e a possibilidade de uma intersubjetividade plena.

Ainda segundo Dalbosco (2012, p.33), é necessário na sociedade contemporânea buscar o equilíbrio, ou seja, compreender a necessidade do ensino técnico, contudo, não abrir mão das humanidades, visto que, “o profissional formado com uma mente alargada estará em melhores condições de encontrar coletivamente soluções para os problemas próprios às sociedade plurais e complexas”.

Por isso, confere-se aqui como possibilidade de formação o conceito de “*Bildung*”, oferecendo novas perspectivas à sociedade contemporânea. A *Bildung* se mostra, por um lado,

desafiadora ao desenvolvimento e a aceitação da educação não formal, e por outro, mostra-se também desafiadora aos processos formais de formação. Se os espaços não formais de formação impulsionam o autocultivo e a formação subjetiva dos indivíduos, para impulsioná-los à autonomia, a autorrealização e a autoestima, surge a necessidade de reconstituir os espaços formais de formação, indicando a ligação indispensável entre o “eu e o outro”, fortalecendo o espírito humano para o sentimento de abertura e capacidade de partilha, em estratégias comuns. Conceitos como cidadania, participação e protagonismo precisam ser recuperados, assim como os espaços dialógicos:

A única forma de romper esta quase cega ontologia social que determina os rumos de todos é a criação de um espaço dialógico-conscientizador que confere ao indivíduo a capacidade de influenciar e resistir. Esse é o grande desafio que deve enfrentar um projeto atual de formação (GOERGEN, in CENCI, 2009, p. 51).

Neste sentido, a *Bildung* é “o processo de autoconstrução do ser humano e da constituição de sua vontade no permanente conflito entre a sensibilidade e a razão, ou seja, entre o indivíduo e a sociedade” (GOERGEN, in CENCI, 2009, p. 50). Por isso, nas palavras de Goethe (2006, p. 285), a *Bildung* como “cultivo de si” é também o “impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradar e atuar num círculo mais amplo”, como um espaço de sensibilidade entre o indivíduo e a sociedade a qual pertence.

A *Bildung* não perdeu sua função na sociedade contemporânea, pois é um conceito histórico que “nos obriga ao distanciamento e estranhamento, ao não imediato, nos obriga a pensar, a lembrar, para depois voltar para casa”. (MOLLMANN, 2010, p. 07). Desta forma, o cultivo de si, que desenha-se na *Bildung*, impele o indivíduo para a liberdade, para fora dos ditames tecnicistas do mundo contemporâneo, combate a domesticação, a colonização do mundo da vida, e possibilita a transformação, bem como, “além das qualidades humanas almejadas, está no ápice dessa dimensão da *Bildung*, a elevação à universalidade como tarefa humana” (MOLLMANN, 2010, p. 12).

Para Flickinger (2010, p. 177), a *Bildung* “aposta tudo na capacidade de cada um definir seu lugar na rede social da comunidade”. Assim, os espaços de formação devem proporcionar experiências com as quais os indivíduos se identifiquem e correspondem com suas necessidades e seu entendimento de vida.

4.3 A herança de Goethe para a educação

Se a formação pode ser influenciada pela *Bildung*, a educação, por ser um espaço destinado à constituição da personalidade dos indivíduos, e de sua preparação para a vida social, sendo umas das bases formativas dos indivíduos na sociedade, pode também se interligar com a *Bildung*.

Assim como Sócrates se dirigia aos cidadãos de Atenas para estimulá-los a repensarem suas velhas convicções e a pensarem numa nova ideia de bem e de justiça, é também tarefa da educação formar os jovens e adultos tornando-os não só conscientes, mas, também, capazes de construir os novos ideais formativos (GOERGEN, in CENCI, 2009, p. 59).

Neste segmento, o texto buscará fazer uma relação entre a *Bildung* e àquilo que ela pode oferecer à educação na contemporaneidade. Parafraseando vários autores, quero expor uma análise sobre maneiras da *Bildung* abrir-se em possibilidades e contribuir com a formação dos indivíduos, questionando e apontando possíveis práticas de ação.

Este desafio é instigante, pois, à educação não cabe fugir dos questionamentos sobre sua atuação: “o que ensinar?” aos indivíduos. Para Flickinger (2011, p. 161) a educação “deveria levar em consideração a caracterização social da ideia de autonomia para não cair na armadilha do ideal de onipotência, herdado do processo de secularização. Nisso consiste a reinterpretção dos objetivos da educação”.

Reinterpretar os “objetivos da educação” é ter consciência de que a educação cabe também uma postura constantemente questionadora da comunidade escolar, entendendo que “o processo de formação exige uma postura pessoal aberta, capaz de levar a sério todos os argumentos novos” (FLICKINGER, 2011, p. 161).

Dentre os argumentos novos da educação, assim como da formação de um modo geral na sociedade contemporânea, Flickinger aponta o fortalecimento da liberdade e da autonomia, lembrando que “enquanto diretriz principal da pedagogia, a construção social da autonomia e da maioria vem marcada pela conexão íntima com o reconhecimento intersubjetivo.” (FLICKINGER, 2011, p. 161).

Este mesmo pressuposto, o reconhecimento, é apontado por Paviani (in, CENCI, 2009, p. 140): “Em síntese, a Paideia da educação atual consiste em reconhecer o outro. O sujeito depende em sua constituição da experiência intersubjetiva”, e complementa indicando que “a dialética do reconhecimento mostra que a consciência-de-si somente é possível mediante outra consciência-de-si. Não é possível o eu sem o outro eu”.

Hermann (in CENCI, 2009, p. 156) também fortalece este pressuposto afirmando que,

outra maneira de compreender e experimentar o tu é reconhecê-lo como pessoa, onde opera a dialética do eu-tu, e diante de cada pretensão de conhecer se coloca outra contrapretensão [...] esta forma de experiência não pretende que o conhecimento das pessoas sirva para controlá-las, mas, antes disso, desencadeia um processo compreensivo que exige quebrar nossas resistências para se abrir ao outro. O encontro como alteridade nos enriquece ao integrar o que nos falta, ao experimentar que nem sempre o que sabemos é suficiente para compreender a situação.

As palavras de Hermann demonstram que à educação, bem como à formação de um modo geral, tem como alternativa a elevação da intersubjetividade entre os indivíduos, fazendo com que estes vejam na relação do eu-tu suas experiências de finitude, mas mais que isso, consigam alcançar o processo da autotransformação, apontando para a processo da *Bildung* como autocultivo, transformação de si, contrariando a superficialidade e a adaptação ao suporte tecnicista da sociedade contemporânea.

Em outras palavras, é possível pensar em educação na sociedade contemporânea tendo como base a *Bildung*, entendendo que a soma destes conceitos “implica em reconhecer a capacidade de luta do sujeito de se autoeducar; de saber que pode reagir para além de todas as adaptações” (HERMANN, in CENCI, 2009, p. 156), entendendo que os indivíduos podem se constituir por si mesmos no vínculo com o mundo.

Entretanto, para que a educação consiga espelhar-se com a *Bildung*, necessita de um processo de remodelagem, ou, como nas palavras de Benincá (2010), necessita de uma ressignificação. De mesma maneira, a *Bildung* do século XVIII, precisa ser ressignificada para ser melhor explorada na contemporaneidade.

Ora, os indivíduos, como possuidores do senso comum, nem sempre conseguem sentir a necessidade de autoformação, de busca pelo aperfeiçoamento (busca esta que pressupõe a perfeitibilidade). Anestesiados pela ideologia lançada pelo *status quo*, encontram-se alienados de seus propósitos e carentes de um impulso crítico reflexivo. Este então deve ser um dos objetivos da educação.

Para Mühl (in BENINCÁ, 2010, p. 10), a educação

deve contribuir para o desenvolvimento da conscientização, possibilitar a formação crítica dos educandos e promover a transformação sociocultural do contexto em que estes vivem. A educação é, ao mesmo tempo, uma ação cognitiva, ética e política, que deve incentivar a participação efetiva dos indivíduos na construção de seus projetos de vida, orientando-se por princípios que promovam o bem comum e tornem as pessoas solidárias, justas, humanas.

Assim, se a formação na sociedade contemporânea pode e deve estar atrelada a espaços formais e não formais, é pela educação que os indivíduos podem receber esta orientação para a construção de seus próprios projetos de vida. A educação, em seu papel de espaço formal de formação, pode impulsionar intersubjetividade, iniciadora do processo de autoformação dos indivíduos.

Se desta forma o fizer, estará negando os pressupostos da semiformação, contrapondo-os, e tornando-se fonte de transformação nos planos teóricos, bem como práticos dos indivíduos, além de tornar-se fonte de “compreensão hermenêutica-dialética do processo de constituição da realidade social e do próprio conhecimento.” (MÜHL, in BENINCÁ, 2010, p. 11).

4.4 Uma visão pedagógica a partir de Goethe

Depois de todas estas análises feitas da obra de Goethe – indicando-se sua relação com a *Bildung* e também com a educação – não é equivocado dizer que a obra não pode ser pensada como uma simples obra romântica recheada de personagens. É preciso tê-la como um ambiente de discussão sociopolítica e educativa de sua época, um verdadeiro *Bildungsroman*.

Não é uma simples história que indica a formulação de mais um personagem para ser lembrado na história da humanidade. É uma ideia que busca combater o niilismo e a descrença da época, lançando-se sobre a possibilidade de uma formação libertária e humanizadora dos indivíduos.

Nesse sentido, Maas (2000, p. 262) afirma que

O *Bildungsroman* se sustenta, em seu estatuto literário, como instituição impregnada pelo contato com outras formas de narrativa, como os testemunhos de conversão pietistas, os relatos de viagem, a narrativa picaresca, a literatura predominantemente educativa *Aufklärung*, as autobiografias intelectuais. Por meio de suas relações de parentesco, portanto, o *Bildungsroman* mostra-se mais uma vez como uma formação complexa, apontando para núcleos de significação engendrados na história social.

A obra de Goethe expressa, portanto, o desejo de uma formação que alcance a justa medida. Uma concepção entre a harmonia e a mediação entre os dois projetos educativos:

pietista e romântica⁴³. Do pietismo tem-se a formação do homem educado para a formação interior, o retorno a si e a impulsão para o perfeccionismo, da formação romântica tem-se a ativação externa, o contato com o mundo externo, a expansão cultural. Desta síntese deve surgir o desejo antropocêntrico: “O homem é o mais interessante para o homem, e talvez deva ser a única coisa que lhe interesse. Tudo mais que nos rodeia é ou mero elemento no qual vivemos, ou instrumento do qual nos servimos.” (GOETHE, 2006. p. 110).

Para Machado (2012), esta dualidade no processo educativo encontrado em Goethe divide-se entre o impulso ao esclarecimento, no processo interior de desenvolvimento do aprendiz até o mestre (Meister), ao mesmo tempo que mostra preocupação em suprir àquilo que está além das necessidades vivíveis dos indivíduos. Até porque “na verdade, a nem todos os homens é dado fazer algo por sua educação; muitos só desejam um remédio caseiro para seu bem-estar, receitas para a riqueza e toda sorte de felicidade” (Goethe, 2006, p. 522).

Por isso, à educação não cabe um simples desejo de ensinar, necessita alguém que queira aprender, ou, necessita instigar os indivíduos a abrir-se para as possibilidades que se estendem para além de seu caminho. Não é somente mostrar o novo, o “grande mundo”, é instituir as regras gerais que ensinam o indivíduo a ler este “grande mundo” - “Quanto ao homem individualmente, a missão da educação é a seguinte: assentá-lo com tanta firmeza e segurança que ele, como um todo, nunca mais possa ser desviado da sua rota” (NIETZSCHE, 2005, p. 207-208).

Mas, como processo não pode parar aí. Precisa ser ainda mais. Precisa ir além. A subjetividade não se complementa sem a intersubjetividade. O processo educativo, por ser inacabado, reforça-se quando ao se encontrar com outras subjetividades leva os indivíduos a se perceberem ainda falhos.

O pensar de Meister, exatamente no sentido do significado de seu sobrenome (meister = mestre), está então neste caminho. Cada indivíduo, em suas desventuras, em seu caminho na perfectibilidade, constrói um conhecimento que se torna próprio, e que faz de si um mestre perante demais mestres que compartilharão experiências e ampliaram o leque de probabilidades de formação/autoformação.

Por isso, Machado (2012) afirma que perder-se na massa mostra a responsabilidade de quem aprende. Não se aprende para si, aprende-se para a sociedade, para o impulso dos demais. Quando se impulsiona o que está a sua volta automaticamente impulsiona-se a si

⁴³ Alguns estudiosos preferem usar a influência da Maçonaria como elemento constitutivo da educação em Goethe. Entretanto, como este não foi um tema abordado no texto, mantereí as relações entre pietismo e romantismo que não haja conflito de ideias.

mesmo. “O mais feliz de sua vida, parecia também começar sua própria formação; sentia a necessidade de se instruir sendo convocado para ensinar” (Goethe, 2006, p. 475).

Desta maneira, a

Bildung se caracteriza como uma viagem cuja essência é lançar o “mesmo” em um movimento que o torna “outro”. A “grande viagem” de *Bildung* é a experiência da alteridade. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo (BERMAN in SUAREZ, 2005, p. 194).

Assim, a educação na obra de Goethe se mostra como um processo, coordenado, orientado, mas não é acabado ou definitivo, uma educação que vai ao encontro da educação pensada por Bauman como necessária para tornar o mundo, em contínua e rápida mudança, mais hospitaleiro para a humanidade: uma educação contínua e permanente.

Assim, abre-se para além dos processos formais, quebrando paradigmas e visando novas maneiras de perceber a formação dos indivíduos, transcendendo suas delimitações. Como diz Weber (2006, p. 129),

embora com menos intensidade, ainda hoje se atribui fundamentalmente à educação institucionalizada (Escola/Universidade) a função de formar o homem. Seguindo a tradição a que este texto se vincula, diz-se: formação, cultivo. Já se sabia, nos séculos XVIII e XIX, que uma peça musical (como, por exemplo, *Les annes de pelerinage*, de Liszt), ou uma peça literária (como *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe) são tão eficientes para apresentar os impasses ou “soluções” dos problemas da formação, quanto um tratado de pedagogia. Parece que a amplitude e o alcance do problema da educação e da formação retraíram-se. Parece que a institucionalização dificulta a tarefa de pensar para além da instituição, quando o assunto é formar o homem.

Dado isso, Pucci (2011, p. 56) conclui que as indicações como o “instruir-se a si mesmo”, ou a “inclinação irresistível por uma formação harmônica de sua natureza”, bem como “a necessidade de cultivar seu espírito e seu gosto”, foram escritas para servir de espelho não somente para os indivíduos, mas também para as próprias concepções de educação da sociedade. Afinal “a *Bildung* é plural, mas, acima de tudo, crítica. E tal crítica não diz respeito apenas a elementos objetivos, pois, formar-se – conforme pensam Goethe e Nietzsche – significa pensar contra si próprio” (WEBER, 2006, p. 129). E pensar contra si próprio neste contexto é a educação pensar em suas próprias possibilidades de perfectibilidade a partir do que a sociedade oferece, assim como o fez o jovem Wilhelm Meister.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar inicial deste trabalho apontava para preocupante maneira (passiva) dos indivíduos se postarem frente aos problemas sociais e individuais. Processo este, fruto da formação atual, que passou a ser vista como força motriz dos eixos produtivos, sendo relacionada ao desenvolvimento/desempenho econômico, reduzindo a formação a um processo de mero treinamento.

Esta concepção de formação (técnica) diminui a importância da formação humana, preocupando-se mais com a capacitação, ou o *training*, do que com uma formação que impulse o cultivo intelectual e moral. Desta forma, é marcada pela falta de autocultivo e pelo imediatismo (pode-se cada vez menos confiar em conhecimentos fixos e norteadores), e se distancia da propensão de ser universalizadora e humanizadora, de modo que ensina a fazer, mas quase não ensina a pensar, privando os indivíduos de edificar um projeto de vida ou um projeto de formação que o impulse em sua subjetividade (perfectibilidade).

Desta análise, decorre a ideia de que o problema inicial da sociedade contemporânea está na formação dos indivíduos e não somente em seu sistema econômico. O sujeito moderno, constituído em uma formação deficitária, não é alguém que surge em oposição à sociedade burguesa e ao capitalismo, visto que, neste modelo social encontra dimensões de “autonomia” que antes não existiam. Contudo, ao mesmo tempo não consegue perceber que se torna a expressão da individualização do sistema capitalista - seja na ampliação da acumulação de capital, seja no processo de produção, seja no processo do consumo - como massa de manobra descartável/substituível.

Assim, surge a necessidade de instigar o ser humano para que tenha autonomia, se emancipe, se aposses do *empowerment*, como diz Freire (1986), seja criativo e busque saídas para suprir necessidades, viabilizando caminhos de solução. Instigar, quer dizer estimular, incentivar, aconselhar com o intuito de persuadir alguém a algo, neste caso, aconselhar a formação das individualidades, para que possam ser mais críticas e conscientes.

Bem, se o desejo é instigar alguém a fazer, ou impulsionar alguém para fazer diferente, esta ideia remete então a um processo de formação. O que incita dois pensamentos: o primeiro é que, o processo de formação é responsável por “formar” os indivíduos, e se estes, em suas individualidades estão se equivocando, então o segundo pensamento é que a ideia de

formação dominante na sociedade contemporânea não está sendo favorável na orientação para a potencialização dos indivíduos.

Perante estas constatações surgem duas necessidades: a) compreender mais a fundo como o processo da sociedade se desenrola para constituir e manter os indivíduos, de certa maneira alienados e despojados de sua criticidade e sua potencialidade máxima; e, b) vislumbrar uma ideia de formação que dê conta de trabalhar esta individualidade, impelindo o indivíduo para sua singularidade e uma mudança de postura frente aos problemas da contemporaneidade.

Assim, me foi indicado à perspectiva de analisar a *Bildung*. Por representar dentro da história da Alemanha uma de mudança de postura dos indivíduos frente à maneira de entender suas individualidades, a *Bildung* é digna de ser analisada nas demais épocas, inclusive na contemporaneidade.

Diante disso, o desafio deste trabalho teve como norte refletir sobre como, a partir da realidade dos indivíduos na sociedade contemporânea, os pressupostos encontrados na *Bildung* podem contribuir para a constituição de uma formação humanizadora, tendo como base as reflexões desenvolvidas por Goethe na obra “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”.

Para tanto, o trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro indicou que a aceleração e a maximização de todos os processos são marcas de uma sociedade alicerçada sobre os axiomas do mercado, da eficiência técnica e do indivíduo, os quais, se entrelaçam na composição de um cenário de ambivalências e ambiguidades, revelando o prognóstico de um futuro imprevisível, marcado pela dificuldade de sentir e representar o mundo onde se vive.

Neste ambiente, percebe-se que nem mesmo as instituições educativas conseguem se manter ancoradas em bases humanizantes e, passam a ser pautadas sobre diretrizes limitadas, com didáticas técnicas e preocupações estritamente produtivas, visando números e produção de massa de manobra (ou exército de reserva) e não indivíduos críticos e autônomos. Estes apontamentos serviram para reforçar a necessidade de reconstituir pontos de referência que ajudem na retomada do sentido da existência, reestabelecendo valores, emancipação e autonomia.

No segundo capítulo, o texto se pautou por definir a *Bildung* e compreender suas possíveis contribuições à formação da contemporaneidade. Disso, foi possível deduzir a ideia de valorização daquilo que os indivíduos têm de melhor, demonstrando-se como uma

formação instigadora do autoaperfeiçoamento através de um processo de moldagem, de construção e autorrealização.

O exemplo disso encontra-se na obra “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister”, de Goethe, a qual aponta para uma formação cultural, quando o indivíduo é instigado a detectar suas inclinações e desenvolvê-las por meio de exercícios individuais e ambientes propícios.

O texto de Goethe vislumbra uma formação integral - que parta das potencialidades de cada indivíduo através da “inclinação irresistível” pela formação harmônica da natureza - destacando dois pressupostos: o autocultivo, como desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, e a intersubjetividade, pela interação entre indivíduo e sociedade.

Assim, a ideia de *Bildung* encontrada no segundo capítulo, tem a ver com uma formação cultural ampla, que traz como desafio fazer com que o indivíduo, em sua trajetória de vida, consiga conviver com diferentes pontos de vista, aprenda a dialogar com estes (intersubjetividade), fortalecendo assim, pelo processo da busca pela perfeição (perfectibilidade), a autenticidade de sua singularidade.

Já no terceiro capítulo foi abordada a recuperação dos escritos de Goethe, o que trouxe alguns apontamentos importantes. Percebeu-se, por exemplo, que sua ideia de formação não pretendia esconder dos indivíduos as dificuldades que se abrem frente à consolidação de seu ego, pelo contrário, busca demonstrar que não há espaço para o acaso: ‘o tornar-se o que se é’ não é uma simples descoberta, mas um caminho longo (talvez tortuoso), que degrau a degrau vai elevando o indivíduo à compreensão e à superação de seus erros, enquanto trabalha do limite entre o real e o potencial. Não é uma simples “aquisição de diploma”, é aquisição contínua de saber e autoconhecimento.

A ideia de Goethe é de uma formação harmônica em que o indivíduo possa se mover por suas potencialidades e se formar integralmente, visando à perfectibilidade, ou seja, o desejo de aperfeiçoar-se continuamente. Processo que pode ser essencial para a adaptação dos indivíduos a novos ambientes e situações, bem como, pode propiciar uma abertura maior para a intersubjetividade.

As bases desta formação estão sustentadas sobre a universalidade e o distanciamento da realidade, de modo que, em momento algum Goethe abre uma discussão sobre onde socialmente reside a formação ideal. Aponta para a possibilidade de qualquer indivíduo desenvolver sua formação.

A partir disso, mesmo sabendo que os aspectos da obra de Goethe não são passíveis de simples transposição para a atualidade, não é difícil perceber que a formação almejada pelo personagem Wilhelm Meister, traz indicativos para uma discussão sobre a formação da sociedade contemporânea, podendo contribuir para que a formação na atualidade seja mais humanizadora.

De que forma isso é possível? Existem evidências para isso? Sim. As leituras demonstram que, mesmo com as diferenças básicas da sociedade contemporânea para com a sociedade da época em que as concepções da *Bildung* emergem, pode-se dizer que o anseio por uma formação de qualidade ainda se constitui como um desafio na atualidade.

As evidências para este fato ficam expostas nos momentos que “cada indivíduo se envolve ao mesmo tempo com inúmeros grupos, cada qual com hábitos, valores, visões de mundo, tradições e costumes próprios” (GOERGEN, in CENCI, 2009, p. 50). Ou seja, os indivíduos da sociedade contemporânea procuram se envolver com inúmeros grupos sociais (na atualidade com grande destaque para os grupos formados por meio de espaços eletrônicos), que trabalham em diferentes concepções de sociedade, de ética, de política de religião, de economia e apontam para possibilidades de preenchimento interior.

Estes “grupos sociais” parecem buscar a construção de espaços autoformativos alternativos, adicionais aos espaços “formais” de formação que já não lhes proporcionam experiências de ação e de vida capazes de gerar situações que clareiam seus limites e lhes direcionam a autonomia almejada, da mesma maneira que Wilhelm Meister transitava pelos diferentes espaços formativos que estavam ao seu alcance, como o teatro e a educação pelo erro, na busca de suprir uma formação deficitária.

Entretanto, a educação formal também trilha caminhos diferentes na contemporaneidade. No mesmo caminho das iniciativas da formação não formal, iniciativas diferenciadas surgem na educação formal - como a educação reflexiva, a educação inclusiva e a educação do campo - reforçando a ideia de que aos espaços formais também é possível pensar maneiras alternativas de conceber a formação para além do suporte tecnicista, tornando-se mais democrática, mais dinâmica e humanizadora, estando mais próxima àquilo que os indivíduos necessitam para trilhar seu próprio caminho.

Por isso, nessas considerações finais para este trabalho, é importante começar por dizer que em vez de pensar uma “forma” da formação, seria mais interessante descobrir maneiras de entrosar as mais variadas formas de formação e expressão cultural, para se espelhar e se complementar, atingindo assim uma visão integral dos indivíduos, de suas

necessidades e potencialidades, vencendo padrões mecanicistas de formação/capacitação e oferecendo novas perspectivas de autoformação e cultivo de si, tornando-a assim mais humanizadora.

Dessa forma, frente a nossa pergunta inicial sobre as possibilidades da *Bildung* contribuir com a formação contemporânea, parece correto afirmar que alguns princípios de formação desenvolvidos pela *Bildung* não perderam sua significação mesmo diante dos problemas da educação atual e, por isso, podem continuar servindo como referenciais críticos diante dos impasses que a educação atual apresenta. De modo especial, conforme afirma Flickinger (2010, p. 177), a *Bildung* “aposta tudo na capacidade de cada um definir seu lugar na rede social da comunidade”, proporcionando experiências que correspondem às necessidades e o entendimento de vida dos indivíduos.

Neste caminho, à educação fica o desafio de instigar as futuras gerações para que sejam capazes de retomar alguns ideais formativos, questionando o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e qual o verdadeiro objetivo que a educação deve assumir diante as novas necessidades da sociedade contemporânea.

Esta reinterpretação dos objetivos da educação parece estar indicada para a construção social da autonomia e da maioridade, estabelecendo maneiras de desenvolver o reconhecimento das mais variadas formas de expressão de subjetividade e intersubjetividade.

Vale ressaltar, por último, que o trabalho não deseja propor a *Bildung* como uma *Weltanschauung*, ou seja, como algo que pode “salvar” a formação na sociedade contemporânea. Deseja-se, sim, entender a *Bildung* no processo dialético de *Aufhebung*, ou, uma concepção da qual temos o que excluir, o que manter, e também, o que elevar. Seria ingenuidade pensar em uma solução mágica para os problemas formativos da atualidade, ainda mais através de contextos históricos, mas isso não impede de dialogar com os mesmos conhecendo suas experiências para, a partir de então, pensar melhor sobre futuras ações.

Em outras palavras, pensamos que a *Bildung* é um processo passível de re-pro-dução na sociedade contemporânea, lembrando que, em termos de mencionar a reprodução, é possível analisar esta palavra sobre um aspecto diferente, analisando o prefixo “*Re*” como aspecto que indica repetição ou mudança, no sentido do prefixo grego que indica o crescimento de algo novo, o “*pro*”, como algo que designa direção, ou movimento em direção a alguma coisa, no sentido de ir em frente; e “*dução*”, do sufixo grego “*duxe*”, significando algo que se torna.

Como conclusão, fica o anseio por uma reavaliação das necessidades básicas da formação na contemporaneidade, na tentativa de superar a simples capacitação técnica, decidindo por uma formação de fato humanizadora, isto é, que ofereça alternativas aos indivíduos de reconhecerem como sujeitos que apresentam capacidade de luta, capacidade de se autoeducarem e reagirem em vez de somente se adaptarem (HERMANN, 2009).

Parece que o grande legado da *Bildung* é a necessidade de conhecer, valorizar e respeitar os mais diversos momentos de formação (sejam estes formais ou não formais), diferenciar estes espaços e saber como cada um consegue contribuir para a formação dos indivíduos, buscando entrosar todos, constituindo um caminho a ser trilhado em prol da educação para a mobilização dos indivíduos, para que busquem construir seu próprio caminho, e como menciona Dalbosco (2012), constituam a capacidade de pensar por si mesmo e alarguem sua mente para dialogar e conviver com a pluralidade do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da semiformação**. In PUCCI, B. (Org.); ZUIN, Antônio A S (Org.); LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- BARBOSA, Ricardo. **A especificidade do estético e a razão prática em Schiller**. *Kriterion* [online]. 2005, vol.46, n.112, pp. 229-242.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.
- BENINCÁ, Elli. **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica/ Elli Benincá, seleção e organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BRITTO, Fabiano de Lemos. **Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna**. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.118, pp. 217-233. ISSN 0101-7330.
- CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Liberdade pela arte segundo Schiller**. In: *Revista Perspectiva Filosófica*, Vol. II, nº 28 (Jul-Dez/2007) e 29 (Jul-Dez/2008), p.105-120.
- CENCI, Angelo; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- CORRALO, Giovani da Silva. **Discursos sobre ética na pós-modernidade**: reflexões interdisciplinares sobre o comportamento humano, liderança e política no séc. XXI. Passo Fundo: Passografic, 2010.
- DALBOSCO, C. A. **Crítica à Cultura, Sociabilidade Moral e Amour de L'ordrem Rousseau**. In: *Revista Contexto & Educação*, v. 24, n. 82, Jul/Dez. 2009, p. 13-33.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Aspiração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. Educ. Pesqui. [online]. 2011, vol.37, n.3, pp. 481-496. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300003>.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FILHO, Wilson do Amaral. **A disciplina eclesíastica na Contemporaneidade**. Ciências da Religião – História e sociedade, Vol.07, n. 1, 2009, p.203-232.

FLICKINGER, Hans Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Herança e futuro do conceito de formação (Bildung)**. Educ. Soc.[online]. 2011, vol.32, n.114, pp. 151-167. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000100010>. Acessado em 10 de Maio de 2011.

FONTANELLA, Marco A. R. **“A Montanha Mágica como Bildungsroman”**. Campinas, 2000.

FREITAG, B. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHIRARDELLI, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOETHE, Johann W. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. São Paulo: Edição 34, 2006.

GROSS, Renato. **A Paidéia como Bildung: a trajetória do conceito grego à modernidade**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., v. 1, p. 3-10. 2006, Goiânia. Anais eletrônicos... Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4>>. Acesso em: 06 de Junho de 2013.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

GUINSBURG, J. ((Org.)). **O Romantismo**. 4.ed São Paulo, SP, Perspectiva, 2002

HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (Coord.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

KAPLAN, E. Ann (Coord.). **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F.. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea**. In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mario Vilela. São Paulo: Editora Barcarrola, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MAAR, W. G. **Adorno, semiformação e educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MACHADO, Vinícius Gomes. **Viagem Inacabada: Goethe e Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo, 2012. 192 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de São Paulo, 2012.

MAZZARI, Marcus Vinicius. **O romance de formação em perspectiva histórica: o tambor de lata de G. Grass**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999.

Memorial do Rio Grande do Sul e Instituto Goethe. **Tempestade e Ímpeto: História Síntese da Cultura Alemã**. Caderno de História, nº 16: 2006.

MÖLLMANN, A. D. S. **Bildung na contemporaneidade: qual o sentido?**. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, RS, Maio de 2010.

MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. **História e civilização: Brasil imperial e republicano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MOURA, Caio. **O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno**. Filosofia Unisinos, 10(2):157-173, mai/ago, 2009.

NIETZSCHE. **Humano, Demasiado Humano**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NETO, Artur Bispo Santos. Experiência estética e formação em Hegel e Goethe. PERI, v.2, n.2; p. 75 -88, 2010.

PORCHEDDU, Alba. Segunda parte da entrevista: **Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

PUCCI, B. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da Bildung em Theodor Adorno**. In: Julio Cesar Werlang e Nilva Rosin. (Org.). Theodor Adorno: diálogos filosóficos em educação, ética e estética. 1ª ed. Passo Fundo, RS: Editora do IFIBE, 2011, p. 13-42.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educ. Soc. 22 (76): 232-257, 2001.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

SANTOS, R.; ANDRIOLI, A. I. **Educação, globalização e neoliberalismo**: o debate precisa continuar. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>. Acessado em: 16 de Nov de 2011.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 03 May 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>.

SOUZA, Jessé José Freire De. **De Goethe a Habermas**: auto formação e esfera pública. Lua Nova [online]. 1998, n.43, pp. 25-57.

STEINER, Rudolf. **Arte e estética segundo Goethe**: Goethe como inaugurador de uma estética nova. Conferência proferida em Viena em 9 de novembro de 1888/ tradução Marcelo da Veiga Greuel. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/23367229/848301701/name/Rudolf+Steiner+-+Arte+e+Est%C3%A9tica+segundo+Goethe.pdf>. Acessado em Junho de 2013.

SUAREZ. **Nota sobre o Conceito de Bildung (Formação Cultural)**. Revista Kriterion, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005.

SUZUKI, Marcio. **O gênio romântico**: crítica e história da filosofia em Friedrich Schlegel. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 1998.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VICENTINO, Cláudio. **História geral e do Brasil** / Cláudio Vicentino, Gianpaolo Dorigo. 1ªed. São Paulo: Scipione, 2010.

WEBER, José Fernandes. **Bildung e Educação**. Revista Educação & Realidade - ISSN 2175-6236 (online). v. 31, n. 2. 117-134. juln./dez (2006) : UFRGS, RS.

_____. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

STEINER, Rudolf. **Arte e Estética segundo Göethe**. Conferência proferida em Viena em 9 de novembro de 1888 / tradução Marcelo da Veiga Greuel. Acessado em 11 de Julho de 2013. <http://xa.yimg.com/kq/groups/23367229/848301701/name/Rudolf+Steiner+-+Arte+e+Est%C3%A9tica+segundo+Goethe.pdf>.