

Autoformação (do “homem completo”).

Mariano da Rosa, Luiz Carlos.

Cita:

Mariano da Rosa, Luiz Carlos (2008). *Autoformação (do “homem completo”)*. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade - FACED (UFBA - Universidade Federal da Bahia), ISSN 1516-2907 (Salvador - BA), (14), 87-103.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/marianodarosa.luizcarlos/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/prnO/fNK>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Autoformação (do “homem completo”)

*O homem é uma corda estendida
entre o animal e o super-homem. Uma
corda sobre um abismo.
Perigosa para percorrê-la, é perigoso
ir por esse caminho, perigoso olhar para trás,
perigoso tremer e parar.
O que é grande no homem é ele ser uma
ponte e não uma meta. O que se pode amar no
homem é ele ser uma passagem e um declínio.
Eu só amo aqueles que sabem viver no
estado de declínio porque são esses que chegam
ao alto e além. (NIETZSCHE, [19—], p. 19)*

Resumo: O artigo em questão, detendo-se nos indícios do ideal da autoformação, para cujas fronteiras o contexto sociocultural da atualidade converge, recuperando a noção de *Paideia*, legado grego, discorre sobre o processo pedagógico que, imbrincado em uma rede de relações que envolve as formas simbólicas mediante as quais o homem constrói o mundo, estruturalizando a realidade, segundo a perspectiva de Cassirer (1874-1945), se movimenta, no decorrer da história, oscilando entre a tendência que ora prioriza a formação individual, ora absolutiza o aspecto social, objetos da investigação dos tópicos da reflexão, “Quem é, pois, o indivíduo?” (Tópico I), e “O que é, pois, a sociedade?” (Tópico II). Longe, no entanto, de encerrar a pretensão de constituir um saber definitivo acerca da noção de indivíduo e de sociedade, em cujos eixos estão os pressupostos da polarização que tende a envolver o processo formativo-educacional, a discussão propõe uma relação de convergência das nuances e matizes que emergem do pensamento humano trazendo aparentemente silhuetas antagônicas, mais pela ênfase de uma leitura unilateral (que onipotencializa um dos atalhos de expressão) do que propriamente pela impossibilidade de acolher uma “interseccionalidade conciliativa”. Neste sentido, se sob a referencialidade do indivíduo o texto justapõe Durkheim (1858-1917) e Janet (1859-1947), perpassando pela perspectiva de Morin (1921-), ao percurso de domínio da sociedade impõe uma conceitualização histórica do conhecimento, inter-relacionando-o dialeticamente à produção da existência humana, que, afinal, reivindicando o governo da ciência, “autonomizada” desde a Revolução Científica (séc. XVII), engendra, em nome da razão instrumental, os valores arquetípicos da sociedade moderna, que, constitutivos da *Paideia* contemporânea, são confrontados, através da abordagem moriniana, nos aspectos conclusivos do estudo, que denunciaram, em suma, que a autoformação demanda uma relacionalidade que não pode escapar a uma correspondência dele (homem) consigo mesmo, cujo conteúdo, referencializado pela razão comunicativa, transpõe a polaridade da questão proposta, torna-se a única proposta à altura da atual conjuntura sociocultural.

Palavras-chave: Educação humanística. Educação – Filosofia. Sociologia educacional.

Luiz Carlos Mariano da Rosa

Poeta, investigador e ensaísta

Aspectos introdutórios

“Ciência que trata da educação dos jovens, que estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo”; ou, por extensão de sentido, “conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar”. (HOUAISS, 2001)

Tendo em vista que a definição em questão, atualizada em função da sua evolução semântica, deixa o vocábulo, literalmente, na “penumbra” (lat. “*paene*”, “quase”, “*umbra,ae*”, “sombra”), eis a etimologia de “pedagogia”: “gr. *paidagógia,as*”, ‘direção ou educação de crianças’; cp. lat. *‘paedagoga’ (lex)*, ‘lei que serve de guia’”.(HOUAISS, 2001)

Originário da Grécia Antiga, a significação do vocábulo remete, pois, a duas palavras, *paidós* (criança) e *agogé* (condução), que assinalam uma correspondência com *Paideia*, cuja evolução conceitual Werner Jaeger (1979, p. 328) explica:

O conceito que originariamente designava apenas o processo de educação como tal, alargou [...] a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (Formação) ou a equivalente latina *Cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura [...]. Torna-se assim claro e natural o fato dos gregos, a partir do séc. IV, em que este conceito achou a sua cristalização definitiva, terem dado o nome de *Paideia* a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou, com a palavra latina, *Cultura*.

Combinando *ethos* (hábitos), que trazem prerrogativas de dignidade, carrega valores éticos, estéticos, sociopolíticos, históricos, culturais, enfim, que engendram a formação do indivíduo como *kalos agathos* (belo e bom), característica da *areté* (virtude) aristocrática.

Estabelecendo uma relação dialógica entre os elementos das culturas micênica e arcaica, cujos pressupostos funde formando a base da civilização helênica, os cantos homéricos¹, arcabouço do saber e da tradição, valorizando a ação (práxis) e o comportamento humano (individual e coletivamente), engendram a consciência e a identidade cultural dos gregos. Base da cultura oral, a epopeia homérica fornece os subsídios necessários para a educação, priorizando a formação subjetiva do grego, através dos valores da

(1) Instituído práticas e determinando modos de viver e pensar, condutas, comportamentos, as epopeias têm papel preponderante na formação cultural grega, tanto quanto, antes, na esfera educacional, tornando-se a “*Ilíada*” e a “*Odisséia*” (raízes da tradição mitopoética) veículos de alfabetização, cujos textos, fontes de inspiração para Hesíodo

aristocracia guerreira (paradigma heróico da existência humana) que, afinal, resulta em benefícios para o Estado. Incentivando a disputa e a concorrência, Homero (IX ou VIII a.C.) apresenta personagens exemplares, inspirando uma leitura que traz como ideal o elogio da honra, da nobreza de caráter, da bravura, e, à medida que utiliza em sua epopeia o mito como modelo, o torna uma instância normativa que escapa às fronteiras da obra ficcional (a cuja categoria posteriormente a razão a relega), possibilitando ao grego moldar, segundo tal paradigma, a sua personalidade e a de sua sociedade como um todo.

Tais considerações se impõem pelo fato de que embora a *Paideia*, como noção de ideal educativo da Grécia, traga desde a sua gestação a necessidade não só de constituir o homem como homem, mas como cidadão, através da criação da *pólis*, as suas raízes (que se escondem no âmago das vivencializações humanas, escapando à epidérmica circunscrição do abstracionismo teórico) estão nas fronteiras da tradição mitopoética, que a instaura, convergindo para a conclusividade de que o primeiro modelo pedagógico é a "*Paideia Mítica*" que, trazendo em seu arcabouço pressupostos religiosos, funciona como "forma de conhecimento", instrumento de apropriação da realidade antes do advento do *lógos* que, afinal, através da filosofia², o "supera", disponibilizando para o homem recursos que o capacita a construir um mundo de acordo com a sua medida (verdade).

A pedagogia, pois, o processo formativo-educacional, em suma, permanece imbrincado desde então em uma rede de relações que envolve o mito, a religião, a filosofia, a ciência, em suma, ou, como define Cassirer, as formas simbólicas mediante as quais o homem constrói o mundo, nelas – e entre elas – habitando, não havendo, pois, possibilidade de subtrair as referidas condições de existência que, através das suas experiencializações, engendra, as quais reclamam, antes, a sua integracionalidade.

É através da perspectiva que Cassirer (1994, p. 1) descortina, identificando o homem como *animal symbolicum*, e não como *rationale*, que se desenvolve o processo formativo-educacional que, em face dos indissolúveis vínculos que estruturalizam a realidade, tanto quanto o próprio ser que dela participa (nela costurado), longe de justapor, em nome de uma abordagem antagônica, em nichos incomunicáveis, indivíduo e sociedade, instituindo uma relação paralela, circunscreve ambos, antes, à

(VIII-VII a.C.), autor de *Teogonia*, e os demais "poetas-filósofos" – que contribuem, entre a geração daquele e a de Platão (V-IV a.C.), para a construção da visão grega –, abrangendo vários aspectos da existência, do ético ao político, do social ao estético, do cultural ao pedagógico, justificam o título de "o maior de todos os mestres gregos" (conferido por Platão).

(2) As exigências éticas e políticas que se impuseram através do processo de racionalização do saber e da cultura (inter-relacionado a fatores como o advento da escrita, a criação da moeda, a construção da lei escrita e o estabelecimento da *pólis*) conduziram os filósofos, protagonistas da referida transição, a redefinirem a noção de areté (virtude) que, se segundo a concepção homérica correspondia à nobreza associada a uma posição social (de uma aristocracia guerreira), tornou-se um conjunto de ações, práticas, comportamentos, condutas, que proporcionava a autoafirmação das apacidades individuais, objetivando a gestação do cidadão. Tendo este último como alvo, os sofistas assumem o encargo de sistematizar o ensino, formando um currículo (gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, astronomia, música) que possibilita o exercício do poder, o que caracteriza a areté, objeto da nova *Paideia*, como política.

região das vivencialidades – pressupondo que não haja para o ser outra –, que configura mesmo àquela na qual o homem se mantém imune às designações (“pré-conceitos”) que o compartimentalizam e o “constroem” enquanto “indivíduo”, “cidadão”, “sujeito”, enfim.

(3) Símbolo: etimologicamente, do lat. “*symbolum*”, “sinal, marca distintiva, insígnia”, adp. do gr. “*symbolon*”, “sinal, signo de reconhecimento”, origin., “um objeto partido em dois, em que dois hospedeiros conservam cada um uma metade, transmitida a seus filhos; essas duas partes comparadas serviam para fazer reconhecer os portadores e para comprovar as relações da hospitalidade contraída anteriormente”, donde “signo, sinal, convenção”, der. do v. “*sumballō*”, “lançar, jogar conjuntamente, comparar” (HOUAISS, 2001).

Atividade estruturalizante que se impõe entre o ser humano e o mundo, instrumentalizando a construção da realidade, simbolizar³ significa, em síntese, lançar juntamente, amontoar, reunir, ou seja, instituir vínculos aproximativos envolvendo objetos e ideias, característica do exercício pedagógico que, em última instância, administrando o arcabouço do conhecimento, traz como conteúdo, em face da historicidade da razão, um conjunto de práticas, teorias, instituições, valores materiais e espirituais, enfim, um sistema de símbolos, em suma, produzido na construção da existência, que torna-se irreduzível no confronto dialético que a temporalidade propõe, instituindo modos de viver e pensar, condutas, comportamentos.

Abrangendo vários aspectos da vida humana, do ético ao político, do social ao econômico, do estético ao cultural, que engendram a consciência, possibilitando a construção da identidade, qual não é o valor do processo formativo-educacional, da *Paideia*, afinal, se é ela que se torna determinante como projeto do ser, tanto quanto da própria sociedade (em cujo arcabouço se circunscreve a interseccionalidade humana)?

(4) Lat. “*educere*”, “fazer sair”, “educar”, “*edūco, as, āvi, ātum, āre*”, que significa “criar (uma criança); nutrir; amamentar, cuidar, educar, instruir, ensinar” (HOUAISS, 2001).

Guardando relação com o sentido etimológico de educação⁴, conhecer implica um processo imediato e mediato de construção que tem como referencialidade, não o ser enquanto indivíduo apenas, ou como cidadão, ou sujeito, mas o próprio ser, “*aí*”⁵, segundo a concepção heideggeriana, em cuja dimensão subjetiva, a partir da inter-relação do contexto sociocultural da sua existência concreta, deita, então, raízes, propagando-se, pois, para o universo circundante.

(5) “Ser-aí”, que corresponde literalmente ao significado de *Dasein* (“presença”), para cuja expressão alemã converge a leitura heideggeriana do ser do homem, designativa, pois, de “ser-no-mundo”.

Nesta perspectiva, conhecer implica na própria autoafirmação humana à medida que, trazendo à tona toda uma gama de percepções e sensibilidades, demanda o exercício da dimensão subjetiva, cuja vivencialização propõe, em suma, a convergência dos seguintes pressupostos: da percepção de conceitos (inteligência) à sensibilidade aos valores morais (consciência ética), da sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) à sensibilidade aos valores sociopolíticos (consciência política).

Tópico I: do indivíduo *versus* sociedade (quem é, pois, o indivíduo?)

A concepção pedagógica do sociólogo francês Émile Durkheim pressupõe duas estruturas inseparáveis na constituição do educando, a saber, àquela que, formada pelos estados mentais da pessoa, prefigura o perfil individual, e outra, representando “um conjunto de crenças e sentimentos comuns à maioria dos membros de uma sociedade” (BARAQUIN; LAFFITTE, 2004, p. 122), a consciência coletiva, cujo tipo psíquico traz, como àquele, propriedades, condições de existência e modo de desenvolvimento.

Se até o séc. XIX o processo formativo-educacional (superestimando a referencialidade ética, moral) prioriza, através da perspectiva psicológica, o perfil individual, a partir de então a perspectiva “funcionalista” que o pensamento de Durkheim assinala, contrapondo-se à influência de Kant (1724-1804) e Hegel (1770-1831), defende que as consciências individuais são formadas pela sociedade, engendrando a noção de atividade pedagógica como um trabalho de formação do cidadão que, caracterizado pela normatividade, se circunscreve à força do educador, subestimando, neste processo, o papel do educando.

Além de Piaget (1896-1980) e Bourdieu (1930-2002), que o criticaram, sublinhando, no processo pedagógico, o papel do educando – que “determina seus juízos e relações apenas com estímulos de seus educadores, sem que estes exerçam, necessariamente, força autoritária sobre ela” (ÉMILE..., 2008) –, Pierre Janet (referência de Vigotsky⁶), investigando o processo de individuação, a sociogênese e a relação “eu-outro”, conclui que o indivíduo é uma “invenção da humanidade” (JANET, 1929, p. 422 apud GÓES, 2000), construído gradualmente a partir da percepção do corpo próprio enquanto algo separado dos objetos, existente entre outros corpos viventes, havendo uma inter-relação da personalidade corporal, distinta do mundo, e da social, constituída nas relações com o grupo.

Defendendo a tese da constante mutabilidade que caracteriza a personalidade, detentora de uma multiplicidade de fisionomias, em face do próprio caráter múltiplo do mundo no qual vive, Janet desconsidera a possibilidade de uma unidade essencial (a identidade, pois) que, diante dos acontecimentos, se mantenha incólume à influência tanto destes como da temporalidade, mas

(6) Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). psicólogo bielorusso, teórico da psicologia histórico-cultural (perspectiva sociointeracionista).

pensa em um processo de construção que, envolvendo a sociedade, e fundamentalizado pela linguagem, implica em um trabalho identitário de internalização.

O indivíduo psicológico é uma criação particularmente social. Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer. (JANET, 1929, p. 266, apud GÓES, 2000)

De acordo com a sua perspectiva, tal noção (a de indivíduo, pois), tendo como referencialidade o limite da possibilidade de divisão do núcleo social do qual necessariamente participa, não se trata de um valor absoluto que pressuponha unidade.

Prova disso, segundo Janet, é o fato do “indivíduo” reunir em si forças opostas, como as que envolvem os objetos do desejo ou os valores morais, além da própria percepção que tem de si, caracterizada pela multiplicidade. A singularização, pois, advém das experiencializações desenvolvidas no âmbito do grupo social, cuja relacionalidade, baseada na vivencialização do eu com o outro, traz como vetores a solidariedade e a coação. Incorporando um nome e cumprindo papéis que neste contexto lhe são atribuídos, o homem, segundo tal perspectiva, constrói a sua individualidade, correspondendo às expectativas que nele são depositadas, enquanto preenche uma função social.

Contrapondo-se à noção de personalidade como uma estrutura caracterizada pela estabilidade ou uniformidade, Janet ressalta que a singularidade, sempre um processo (fundamentado pelo *socius*), nunca um estado definitivo, mantém relações com a heterogeneidade, que envolve tanto aquela (personalidade, no caso) como as funções psicológicas individuais, designando, enfim, como “atos de comando e obediência” a possibilidade dos membros de um grupo social se afetaram mutuamente através dos movimentos que realizam, uma de cujas operações, como identifica, é a imitação, que implica vínculos de reciprocidade entre o indivíduo e os modelos sociais.

Tais considerações se tornam relevantes em face da introdução dos pressupostos em questão no processo formativo-educacional do séc. XX, caracterizando-o, pela tendência que manifesta, ora como *Paideia* individual, ora como social, a despeito de que, independentemente do sentido imposto, prevalente, uma se impõe, concretamente, objeto de discussão no âmbito filosófico, a saber, aquela que emerge da fala de Morin,

fundamentalizada no “[...] fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais.” (MORIN, 2005, p. 176)

Convém salientar, neste sentido, que o pensamento de Morin, em nome da teoria da complexidade⁷, desnudando o homem tal como é, evidencia as fraturas que o processo pedagógico historicamente carrega, seja por não concebê-lo nesta perspectiva, seja por unilateralizar a formação humana, direcionando-a, ora absolutizando a leitura interpretativa que superestima o indivíduo, ora subestimando-o em nome da *Paideia* social.

Quem é, pois, o indivíduo? É a estrutura minimalizada do corpo social (que concentra em si a sua carga identitária em estado de potencialização) ou a parcela irreduzível do ser (especificidade totalizativa – dele derivante, para ele condicionado)? Ambos os casos, porém, não denotam senão o exílio do homem da sua condição de humano, refém de um desumanizante processo de “reificação”⁸, instaurado sob a influência da perspectiva cartesiana, tanto no âmbito das ciências (“objetificação”), como no nicho da própria filosofia (“abstracionalização”⁹)

É nesta perspectiva que se impõe o estudo da “identidade humana”, proposto por Morin, no qual defende que, embora a biologia forneça informações acerca do ser biológico, tanto quanto a psicologia a respeito do psicológico, a realidade humana torna-se refém da indecifrabildade em virtude desta inter-relacionalidade que circunscreve “indivíduo-sociedade-espécie” (MORIN, 2003, p. 55), em cujo âmbito um dos termos gera o outro, interseccionando-se, caracterizando, em suma, a pertença de um ao outro, pois assim como o indivíduo é em – e para – a sociedade, participando de uma espécie, a sociedade está em – e para – o indivíduo, tanto quanto a espécie nele – e só nele – é.

Destituído da concepção da “unidade dos três destinos”, que pressupõe equilíbrio, a pedagogia compromete a finalidade que o seu processo encerra, a saber, a autoformação humana.

II tópico: da sociedade *versus* cultura (o que é, pois, a sociedade?)

No entanto, se um processo formativo-educacional procura se circunscrever ao indivíduo, peca pela incapacidade de integralizá-lo, posto que autocêntrico, enquanto que a referen-

(7) “O princípio de complexidade (*complexus*, ‘aquilo que é tecido ao mesmo tempo’) convida a agrupar sem uniformizar, ou seja, a distinguir – sem separar – e a juntar” (BARAQUIN; LAFFITTE, 2004, p. 289), sobrepondo-se ao princípio de simplificação que se impunha, através da separação e da redução, caracterizando, até a primeira metade do século XX, o modo de conhecimento das ciências, cuja estruturalidade inter-relacionava, em suma, determinismo e lógica mecanicista.

(8) Do latim *res*, “coisa”.

(9) Leitura que se impõe à culminância do processo de abstração, “operação intelectual, compreendida por Aristóteles (IV a.C.) e Tomás de Aquino (1227-1274) como a origem de todo o processo cognitivo, na qual o que é escolhido como objeto de reflexão é isolado de uma série de fatores que comumente lhe estão relacionados na realidade concreta, como ocorre, por exemplo, na consideração matemática que despoja os objetos de suas qualidades sensíveis (peso, cor, etc.), no intuito de considerá-los apenas em seu aspecto mensurável e quantitativo”. (HOUAISS, 2001)

cialização do aspecto social implica, conseqüentemente, na tendência homogeneizante que, massificando, impessoaliza, afinal, ambos trazendo pressupostos desumanizantes.

O que é, pois, a sociedade?

[...] A sociedade torna-se uma porção de indivíduos livres e iguais, relacionados entre si como proprietários de suas próprias capacidades e do que adquiriram mediante a prática dessas capacidades. A sociedade consiste de relações de troca entre proprietários. A sociedade política torna-se um artifício calculado para a proteção dessa propriedade e para a manutenção de um ordeiro relacionamento de trocas. (MACPHERSON, 1979, p. 15, apud ARANHA; MARTINS, 1995, p. 212)

Eis o diagnóstico da sociedade que emerge a partir do séc. XVII, trazendo como arcabouço de ideias a teoria contratualista que, tendo como protagonistas os pensadores Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), procurava justificar a validade da ordem sociopolítica que sustentava o Estado que, refém do absolutismo, se inicialmente (Inglaterra de Isabel e França de Luís XIV), através das suas ações protecionistas (em relação às indústrias), favorece a economia mercantilista, posteriormente, em face da evolução do capitalismo comercial (que se opõe ao intervencionismo), torna-se vulnerável diante dos movimentos revolucionários, como a Revolução Puritana (Inglaterra), liderada por Cromwell, que destrona e executa o rei Carlos I (1649).

Neste contexto, importa ressaltar o papel que cumpriu a Revolução Científica (séc. XVII) que, tendo como pressuposto a falência do modelo aristotélico de inteligibilidade, torna Galileu (1564-1642) a sua principal referencialidade, pois, além da defesa da substituição da teoria geocêntrica [ptolomaica], que imperava durante mais de vinte séculos, pela heliocêntrica [copernicana], estabelece, como método científico, a relação da experimentação com a matemática [transformando-a, junto com a geometria, em linguagem da ciência], dispensando, afinal, do processo de construção do conhecimento, o procedimento filosófico [especulativo-racional], cuja ruptura, enfim, engendra os fundamentos da *Paideia* moderna, da pedagogia contemporânea, que traz como raízes o racionalismo e o antropocentrismo, ao redor das quais se movimenta o pensamento científico e filosófico, a partir de então.

A secularização da consciência, pois, daí decorre, enquanto que a cultura incorpora, sob a influência do empirismo de Locke – e, antes, de Bacon¹⁰ (1561-1626), que propõe uma sociedade entre a razão e a experiência como única possibilidade de progresso da ciência –, uma tendência naturalista que desemboca no positivismo de Comte (1798-1857) do séc. XIX, que inspirado pelo Iluminismo do séc. XVIII (que exaltava a capacidade humana de conhecer o mundo através da ciência, expressão de rigor, objetividade e previsibilidade), institui a prática reducionista, como segue:

- a) Reduz o objeto próprio das ciências à natureza observável;
- b) Reduz a filosofia aos resultados das ciências;
- c) Reduz as ciências humanas às ciências da natureza.

Se o ideal “prometéico”¹¹ da ciência tem início com Bacon, é o positivismo (que torna-se, então, paradoxalmente, “religião”¹², literal e figurativamente) que construirá os valores arquetípicos da sociedade moderna, os quais, a despeito da reação do pensamento filosófico, seja através de Kierkegaard (1813-1855) e Nietzsche (1844-1900), que se contrapõem ao racionalismo (tanto ao idealismo como ao primado da razão), seja por meio da fenomenologia¹³ e dos representantes da Escola de Frankfurt¹⁴ (entre os quais, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin, Fromm e Habermas), vigoram, subjacentes, no organismo de cada uma das disciplinas filosóficas que se “cientificaram” (em alguns casos, por identidade patogênica, em outros, por relacionalidade híbrida), constituindo, então, a base do processo formativo-educacional contemporâneo.

Porém, importa recuperar nesta leitura o papel do pensamento de Locke, objeto de análise de Macpherson (apud ARANHA; MARTINS, 1995, p. 219) que encontra nos fundamentos da teoria contratualista o que qualifica de “individualismo possessivo” (pelo qual “a essência humana é ser livre da dependência das vontades alheias, e a liberdade existe como exercício de posse”), que, em síntese, defende uma liberdade “teórica” em nome de uma igualdade “abstrata”.

É nesta conjuntura sociocultural que o processo formativo-educacional será gestado, tendo como referencialidades o racionalismo, o antropocentrismo, o individualismo, além dos mitos que neste percurso histórico a ciência gera, a saber: do

(10) Autor de *Novum Organum* (1620). Novo Órgão, no sentido de instrumento do pensamento.

(11) Relativo a *Prometeu* - símbolo do advento da técnica –, figura da mitologia grega que roubou o fogo dos deuses para dá-lo aos homens.

(12) Defendendo a lei dos três estados que prefiguram o progresso da humanidade, a saber, o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo. Comte estabelece a ordem de sucessão das ciências, que mantém relação de correspondência com uma generalidade decrescente e uma complexidade crescente: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. Se a sociologia, física social ou ciência dos fatos humanos (antropologia), se impõe, segundo a leitura de Comte, como a única ciência capaz de sintetizar todos os conhecimentos, relacionando-os com o homem, a moral, que se circunscreve à inteligência, à atividade e à afetividade, emerge como a sétima ciência positiva, assinalando “a via de uma religião, cujo objeto de amor (o “Deus”) é a Humanidade, e o sociólogo o sacerdote que realiza o culto dos Grandes Homens.” (BARAQUIN; LAFFITTE, 2004, p. 98)

(13) Movimento que, pretendendo instaurar “a filosofia como ciência rigorosa” através de um regresso aos “fenômeno”, traz como fundador, sob a influência do legado do filósofo e psicólogo Franz Brentano (1838-1917), Edmund Husserl (1859-1938), e que tem como postulado básico a noção de intencionalidade, que se impõe em nome da superação das tendências racionalistas e empiristas que se desenvolveram no séc. XVII, objetivando a transposição da dicotomia “razão/experiência” que imperava no processo de conhecimento.

(14) Escola de filosofia social crítica que se originou através da criação, em Frankfurt, em 1923, de um

Instituto para a Investigação Social independente da universidade, cujo objetivo abrangia, simultaneamente, a investigação científica e a reflexão filosófica, atividades que, tendo como fundamento a perspectiva marxista, além dos contributos das ciências sociais, principalmente a psicanálise, envolviam múltiplos domínios, a saber: filosofia, sociologia, política, psicologia social, história, economia, estética, literatura. (BARAQUIN; LAFFITTE, 2004, p. 158)

“mito do cientificismo” ao “mito do progresso”, do “mito da tecnocracia” ao “mito do especialista”, entre outros.

Razão instrumental. Eis o resultado da *Paideia* moderna que, afinal de contas, corresponde às necessidades daquilo que inescapavelmente se torna a prioridade do processo formativo-educacional contemporâneo: o trabalho. O arquétipo da pedagogia contemporânea, por sua vez, assume uma nova identidade: *homo faber*.

Contraopondo-se à razão comunicativa, que supõe a correspondência dialógica, a relacionalidade interativa entre as individualidades da comunidade, mediada pela linguagem, processo discursivo, impõe-se, em nome dos mitos antes referidos, a razão instrumental que, segundo Habermas (1929), é o exercício da racionalidade científica, característica do positivismo, que objetiva a dominação das forças da natureza para fins outros que redundam em sua própria autodestruição, como atesta Horkheimer (1895-1973):

A história dos esforços humanos para subjugar a natureza é também a história da subjugação do homem pelo homem. (HORKHEIMER apud ARANHA; MARTINS, 1995, p. 9)

Obedecendo a uma lógica desvinculada de fins humanos, a razão instrumental – no sentido em que, por exemplo, Freud (1856-1939) e Marx (1818-1883) o demonstrou, denunciando o primeiro os impulsos da natureza inconsciente, o segundo a “ideologia” –, predominantemente técnica, usada na organização das forças produtivas visando atingir níveis altos de produtividade e competitividade, torna-se o pressuposto do *homo faber*, arquétipo do processo formativo-educacional que, se antes fundamentava-se na cultura humanística (clássica), em detrimento dos valores do seu legado histórico, reivindica não somente a adaptação de suas estruturas às disciplinas que correspondam à demanda de técnicos e cientistas decorrente do avanço da tecnologia, mas principalmente a incorporação de uma perspectiva que traz como fundamento o cientificismo materialista que, em suma, propõe a credibilização das referencialidades do arcabouço da ciência e da circunscrição da técnica como condicionalidades determinantes da emancipação social, se sobrepondo à razão vital, que rege o mundo vivido das experiências pessoais e da comunicação interpessoal, tendo em vista que

[...] a racionalidade que separa sujeito de objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura, acaba por transformar as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação e a memória em inimigos do pensamento. Cabe ao sujeito, destituído dos seus aspectos empíricos e individuais, ser o mestre e conhecedor da natureza; ele passa a dar ordens à natureza, que deve aceitar sua anexação ao sujeito e falar sua linguagem – linguagem das matemáticas e dos números [...] (MATOS, apud ARANHA; MARTINS, 1995, p. 124)

Ao mundo pós-moderno impõe-se, engendrada pelos vetores “consumo” e “informação”, característica da “era pós-industrial” (que não mais orbita em torno da produção, nem tem como referencialidades os seus pressupostos, a saber, “capitalista *versus* operário”), a sociedade da comunicação (a sociedade de imagens, que se sobrepõe à sociedade de classes e do trabalho), que reclama uma *Paideia* à altura do arquétipo que tal contextualidade sociocultural gera, o *homo creator*, pois, que, conforme identifica Leopoldo Waizbort¹⁵, “é capaz de criar e manipular a vida, sujeito e objeto da técnica e da tecnologia.” (WAIZBORT, 2007, p. 6) “Ambas (técnica e tecnologia)”, diz ele:

(15) Professor de sociologia na Universidade de São Paulo e autor de *As aventuras de Georg Simmel* publicado pela Editora 34.

[...] invadiram de tal modo os mundos em que os seres humanos vivem e morrem que é difícil perceber todas as suas dimensões e implicações. As novas mídias reconfiguraram de modos contraditórios não somente as figurações, tiranias e reservas da intimidade, mas também os processos de socialização, formação do ‘self’ e de identidades, coletivas e singulares” (WAIZBORT, 2007, p. 6)

Descobrimo, pois, através de Kant, que o conhecimento não é o reflexo do objeto exterior, mas depende do sujeito a construção do saber, em virtude da primazia da ciência (e da “marginalização” da filosofia), a razão, levando-se em conta o seu caráter histórico, desemboca no “mito da neutralidade científica”:

[...] O que podemos perguntar, desde já, é se não seria temerário entregar o homem às decisões constitutivas do saber científico. Poderia ele ser “dirigido” pela “ética do saber objetivo? Poderia ser “orientado” por esse tipo de racionalidade? Não se trata de um “homem” ideal. Estamos falando desse homem real e concreto que somos nós; desse homem cujo patrimônio genético começa a ser manipulado; cujas bases biológicas são condicionadas por tratamentos químicos; cujas imagens e pulsões estão sendo

entregues aos sortilégios das técnicas publicitárias e aos estratégias dos condicionamentos de massa; cujas escolhas coletivas e o querer comum cada vez mais se transferem para as decisões de tecnocratas onipotentes; cujo psiquismo consciente e inconsciente, individual e coletivo, torna-se cada vez mais “controlado” pela ciência, pelo cálculo, pela positividade e pela racionalidade do saber científico [...] (JAPIASSU, 1975 apud ARANHA; MARTINS, 1995, p. 134)

Investir na formação individual do homem indiretamente implicaria na sua formação social. Implicaria? Sim. Mas é da razão, se instrumental ou comunicativa, a última palavra, pois ela, segundo a sua discursividade histórica, determinará se haverá ou não “manipulação”.

A coexistência de forças opostas no arcabouço do processo formativo-educacional implica, mais do que a polarização envolvendo “indivíduo” e “sociedade” (ou “*Paideia* Individual” versus “*Paideia* Social”), a questão da racionalidade, a saber: se pressupõe a construção da realidade (inter-relacionada ao conhecimento), circunscrita ao nicho da subjetividade, trazendo como fronteiras o saber reflexivo e o seu caráter monológico, tanto quanto, subjacentes, valores (éticos, sociopolíticos, econômicos, histórico-culturais, enfim) abstratos e universais, ou se promete a comunicabilidade, processual, intersubjetiva, capaz de promover a “autonomização” do sujeito (ou melhor, do homem) quanto ao relacionamento de trocas que desenvolve, seja no sistema político (fundado no exercício do poder), seja no econômico (baseado na força do capital); se denuncia, em suas práticas, uma concepção naturalista e determinista do processo formativo-educacional, que prioriza, em suma, a operacionalidade mecanicista (hierárquica), e que, embora dinamizada pela presencialidade, não conduz à interpessoalização da relação, ou se, em contraposição, propõe a autoconstrução do sujeito a partir de si (como a “*maiêutica*” socrática) através de um horizonte sociocultural que supera as imposições de caráter regionalista, escapando do assédio do “poder situacional”, “dominante” (ideologia).

Eis, nessa perspectiva, o valor da mediação dos recursos tecnológicos, a despeito do perigo envolvendo a sobreposição da lógica técnica da razão instrumental diante do vitalismo da razão comunicativa, que se inclina como um fenômeno de gestação de

consciência (germe da *Paideia* homérica, legado grego), para o “lúdico” da pedagogia medieval que Tomás de Aquino, em nome de Aristóteles, encarna.

A conciliação entre interação virtual e comunicação intersubjetiva, e o equilíbrio entre autonomia intelectual e interdependência psicológica, além do desafio de “metabolizar” a informação, transformando-a em conhecimento (para que esta se torne “cultura”), não são senão pressupostos de uma *Paideia* que traz em si a possibilidade de gerar uma nova identidade: o *homo ludens*.

Arquétipo do Terceiro Milênio?!...

E isto porque, como diz Edgar Morin (apud BARAQUIN; LAFFITTE, 2004, p. 290),

[...] irreduzível ao homo faber e ao homo sapiens, o ‘Homem’ é ‘homo sapiens-demens’, ser ao mesmo tempo racional e louco, ‘animal dotado de irracionalidade’, que conhece a ‘hubris’, o delírio, inventa a magia e o mito. Ser vivo cuja autonomia, na dependência ecológica, emerge como liberdade, o ‘Homem’ não se prende com uma concepção estritamente biologista, nem insular e sobrenatural (antropologismo), nem ignora a vida e o indivíduo (sociologismo).

Aspectos conclusivos

Desde esta época eu estou [...] à procura dos vestígios de uma razão que reconduza, sem apagar as distâncias, que una, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador, que entre estranhos torne reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro a sua alteridade. (HABERMAS, 1993, p. 112)

Da elaboração da grade curricular à burocratização das atividades, até os métodos e tecnologias de ensino que remetem para uma concepção (re)produtivista no tocante à aquisição do conhecimento, demandando uma estruturalidade racional que mantém em nichos incomunicáveis teoria e prática, aluno e saber, educador e educando, eis as rugas de expressão do processo pedagógico contemporâneo, que, longe de se circunscrever ao contexto brasileiro, sintomatiza uma crise de proporções transnacionais, diante da qual o pensamento de Juan Mairena (apud MORIN, 2001, p. 21) se impõe, propondo que [...] a finalidade

de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'des-saber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

Se o processo formativo-educacional traz como pressuposto a necessidade de corresponder às questões propostas pela vida concreta dos homens, sem cuja finalidade a sua funcionalidade, senão a sua existência, permanece comprometida pela "autofagia científica", fragmentalizar o ser humano (indivíduo *versus* sociedade), obedecendo aos parâmetros do dualismo cartesiano (que deflagrou a dicotomia "corpo-consciência", "sujeito-objeto", "homem-mundo"), perde o sentido, tendo em vista a perspectiva sociocultural que se impõe no contexto atual, reivindicando um modelo pedagógico que promova, em seu arcabouço, a inter-relacionalidade de instituições como a família, a escola, as ONG e as entidades afins, possibilitando, enfim, a construção de ações coerentes com a realidade da sociedade globalizada.

Circunscrever-se a si mesma, desenvolvendo uma lógica própria, independente, autorreferente, a despeito da gestação da estruturalidade pedagógica, que se impõe em virtude dos desafios que a contemporaneidade reclama, tende a desembocar no "cientificismo" estéril que, afinal, destituindo o processo formativo-educacional das suas prerrogativas, transferirá para outras instâncias tal responsabilidade que não é senão, em síntese, a de disponibilizar recursos – da logística humana à científica – para a autoformação do ser humano, cujo procedimento, no entanto, demanda uma relacionalidade que não pode escapar à perspectiva de uma correspondência dele (homem) consigo mesmo, como Heidegger (1889-1976) caracteriza, comentando Cassirer¹⁶:

(16) Em *Antropologia redigida sob o ponto de vista pragmático*, 1800, segunda edição, prefácio. *Obras Completas*, VIII, p. 3.

O objeto mais importante no mundo, a que o homem pode aplicar todos os progressos na cultura, é o *homem*, porque ele é seu próprio fim último. - Conhecê-lo, portanto, como habitante da terra, dotado de razão segundo sua espécie, merece ser particularmente chamado *conhecimento do mundo*, ainda que apenas constitua uma parte dos seres terrestres. (CASSIRER apud HEIDEGGER, 1996, p. 133)

Eis a sua conclusão:

Conhecimento do *homem*, e isto, precisamente, do ponto de vista 'daquilo que *ele*, como ser que age com liberdade, faz de si ou

pode e deve fazer', portanto, *precisamente não* o conhecimento do homem sob o ponto de vista 'fisiológico', é aqui denominado conhecimento do *mundo*. (HEIDEGGER, 1996, p. 133)

Eis o conteúdo, referencializado pela razão comunicativa, que a *Paideia* do séc. XXI reclama, transpondo as fronteiras da questão proposta que envolve a relacionalidade (transformada em "ou") entre o aspecto individual e a formação social, ambas as quais, por conseguinte, imbrincadas (não compartimentalizadas) no processo de estruturalização do homem da sociedade globalizada, convergem para corresponder à atual conjuntura sociocultural, que mais do que *homo socius*, ou antes, *homo sapiens*, propõe a gestação do "*Übermensch*" ("Homem completo" ou "Homem superior"), arquétipo nietzschiano, que, além de

'Homo sapiens' também é, indissoluvelmente, *'Homo demens'*; que *'Homo faber'* é, ao mesmo tempo, *'Homo ludens'*; que *'Homo economicus'* é, ao mesmo tempo, *'Homo mythologicus'*; que *'Homo prosaicus'* é, ao mesmo tempo, *'Homo poeticus.'* (MORIN, 2001, p. 42)

À subestimação de "o objeto mais importante no mundo, a que o homem pode aplicar todos os progressos na cultura", se impôs o pensamento, através de Descartes (1596-1650), como uma substância própria, a *res cogitans*, instaurando uma cisão entre ser e pensar, natureza e espírito, homem e mundo, cujo dualismo psicofísico, superestimando a razão, torna o ser humano "uma coisa que pensa", engendrando a civilização moderna, do Iluminismo do séc. XVIII – a despeito dos aspectos positivos (defesa da ciência e da racionalidade crítica contra a fé, a superstição e o dogma religioso; defesa das liberdades individuais e dos direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder) – à Auschwitz do séc. XX, como diagnostica Adorno:

O domínio irracional da natureza teve como consequência uma 'autodestruição': o homem negou-se enquanto ser natural, esqueceu a sua própria natureza interior, o seu corpo, e tornou-se um indivíduo abstrato. A razão passou a ser um 'mito' e o racionalismo uma ideologia mistificadora. A técnica e o cálculo ao serviço de interesses privados, anulando todos os valores, fazem reinar a 'frieza que é o princípio da subjetividade burguesa, sem o qual Auschwitz não teria sido possível.' (BARAQUIN; LAFFITTE, 2004, p. 11-12)

Self-formation (the “complete man”)

Abstract: The article in question, holding up signs in the ideal of the self, whose borders the sociocultural context of the present converge, the concept of recovering Paideia, Greek legacy, discusses the pedagogical process that imbrincado in a network of relations involving the symbolic forms by which the man builds the world, estruturalizando the reality, according to the prospect of Cassirer (1874-1945), moves in the course of history, ranging from the trend that now gives priority to individual training, sometimes absolutiza the social aspect, the objects of research topics of discussion, “Who is, therefore, the individual?” (Topic I), and “What is therefore the company?” (Topic II). Far, however, to close the claim to be a definitive knowledge about the concept of individual and society, whose axes are the assumptions of the polarization that tends to involve the educational-training process, the discussion proposes a convergence of nuances and shades of thought emerged that bringing human silhouettes apparently antagonistic, more emphasis from a reading by unilateral (one of the shortcuts that onipotencializa of expression) than as the impossibility of accommodating a “intersectionality conciliativa”. Accordingly, if the individual under the referencialidade the text juxtaposed Durkheim (1858-1917) and Janet (1859-1947), permeated by the prospect of Morin (1921), the journey from field of society imposes a historical concept of knowledge, inter-linking it dialectically the production of human existence, which, after all, claiming the government of science, “autonomizada” since the Scientific Revolution (séc. XVII), engenders, on behalf of the instrumental reason, the archetypal values of modern society, which constitutes the contemporary Paideia are confronted, through moriniana approach, conclusive on aspects of the study, which denounce, in short, a demand that the self relationality can not escape a match him (man) with itself, its content, by referencializado communicative reason, transposing the polarity of the issue proposal, it becomes the only proposal to the height of the current socio economic situation.

Key words: Education, Humanistic. Education – Philosophy. Educational sociology.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1995. 395 p.
- BARAQUIN, Noëlla; LAFFITTE, Jacqueline. *Dicionário de filósofos*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2004. 397 p.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 391p.
- ÉMILE Durkheim: o criador da sociologia da educação. *Nova Escola*, n. 41, ed. especial, 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/criador-sociologia-educacao-423124.shtml>>. Acesso em: 25 set. 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000.
Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/content/download/10523/78500/file/eds_artigo21n71_4.pdf>. Acesso em: 24 set. 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Tradução de Flávio B. Siebeneichler (Entrevistador: Michael Haller). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução e notas: Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 304 p. (Os Pensadores)

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001. 2922 p.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reforma o pensamento*. Tradução de Elóia Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

_____. *Ciência com consciência*. 8. ed. rev. e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003. 118 p.;

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Ciro Mioranza. 2. ed. São Paulo: Escala, [19—]. 286 p. (Grandes Obras do Pensamento Universal, 1).

WAIZBORT, Leopoldo. Os desafios da sociologia. *Folha de São Paulo*, 11 mar. 2007. Mais!

Artigo submetido em 15/02/2009 e aceito em 29/01/2009.