



FORMAÇÃO CULTURAL E HERMENÊUTICA: leitura de imagens

Amarildo Luiz Trevisan

RESUMO – *Formação cultural e hermenêutica: leitura de imagens.* A crise da noção moderna de formação cultural exige atualmente uma nova forma de decodificação no campo do saber educativo. A hermenêutica de Gadamer admite, contra o Iluminismo, que a historicidade representa um limite e condição para toda a experiência possível de efetivação do fenômeno da compreensão. Agindo assim, ela permite recolocar na agenda de discussão a possibilidade de valorizar, não apenas a imagem representada pelo movimento da consciência de si, expresso através da metáfora hegeliana do pássaro de Minerva, mas também as diversas imagens históricas adquiridas pelo conceito ao longo da história cultural do ocidente. A recuperação da expectativa semântica, depositada em diversas representações da formação, é o próximo passo a ser dado na educação para tecer ainda um aprofundamento da hermenêutica no sentido expressivo do conceito.

Palavras chave: *imagem, formação cultural, hermenêutica.*

ABSTRACT – *Cultural formation and hermeneutic: image reading.* Nowadays the crisis in the modern notion of cultural formation demands a new way of decodification in the field of education. Gadamer's hermeneutics admits, opposing Illuminism, that historicity represents a limit and condition for all experience susceptible to the effectuation of the phenomenon of understanding. This way, understanding brings back to the debate the possibility of valuing not only the image represented by the movement of self-consciousness, expressed through the Hegelian metaphor of Minerva's bird, but also the many historical images the concept acquired throughout Western Cultural History. The recovery of the semantic expectation, deposited in several representations of the formation, is the next step to be taken in education in order to deepen hermeneutics in the expressive sense of the concept.

Key-words: *image, cultural formation, hermeneutics.*

Ter ou não um gosto cultivado: eis a questão*

O pássaro de Minerva não sobrevoa mais o campo da formação cultural atualmente porque as asas da imaginação dialética foram prematuramente cortadas. A imagem evocada por esta metáfora encontra uma justificativa na obra de Adorno por exemplo, pois ao perceber a crise do conceito de formação cultural no capitalismo monopolista ele passa a denunciar a sua impossibilidade segundo o estado atual de paralisação da dialética do Iluminismo. Lyotard, por sua vez, afirma: “O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso.” (1988, p. 4). A formação cultural se instituiu como a utopia pedagógica iluminista que entrou em descrédito frente ao discurso pós-moderno, juntamente com outras categorias que davam sustentação ao edifício teórico da modernidade. No caso do Brasil, a educação como transmissão cultural há muito foi bloqueada a partir da interferência norte-americana nos currículos escolares, realizada segundo os acordos com a USAID que direcionaram a educação para o tecnicismo¹.

O ser cultivado era um ideal burguês, surgido entre os séculos XVII e XVIII, que encontrou ressonância na proposta de uma educação estética idealista. Em tal contexto, “O desenvolvimento espiritual e ético do indivíduo é visto em analogia com o caminhar da humanidade.” (Bolle, 1997, p. 18). No entanto, conforme a reconhecida advertência de Popper (1987, 1993, 1994), não é possível efetuar qualquer previsão sobre a possibilidade da existência ou não de um curso regular seguido pela história humana no estágio atual de desenvolvimento científico. A posição aporética defendida por Adorno frente à modernidade cultural e o diagnóstico cético de Lyotard sobre a situação da *Bildung* (formação cultural) na pós-modernidade podem ser compreendidos, portanto, como testemunhos contundentes das fissuras que estão ocorrendo na forma de abordagem do tema, enquanto baseada no paradigma da metafísica da subjetividade. Porém, a questão a ser enfrentada é: como garantir a vigência da formação cultural no contexto do pensamento pós-metafísico, em que ruíram todos os fundamentos? Torna-se uma empreitada teórica sumamente difícil dar uma continuidade à discussão neste estágio do pensamento, o qual não acredita mais na possibilidade de se construir premissas ou fundamentos sólidos e irrefutáveis para o procedimento, pela via científico-metodológica. Qualquer tentativa neste sentido deve favorecer uma mudança completa no panorama da discussão, um verdadeiro giro na forma de encarar a compreensão do próprio problema.

* Texto aprovado para apresentação no GT Filosofia da Educação, da 25ª Reunião Anual da ANPEd, que se realiza em Caxambu-MG, de 29 de setembro a 02 de outubro de 2002.

Ora, como a dialética da formação cultural encontra-se travada na impossibilidade de sua verdadeira experiência, em função da dominação da semicultura, não seria possível retomar a abordagem do objeto na perspectiva da produtividade hermenêutica? Afinal, é justamente no terreno onde cederam todas as certezas sobre o assunto, na situação de angústia do ser, que surge muitas vezes a necessidade de retomar o diálogo interrompido. Aqui reside uma importante tarefa para o modo filosófico de pensar a educação na atualidade: desbloquear o diálogo interrompido, desobstruir os poros da racionalidade comunicativa, que estão desativados, e repensar a expectativa de uma formação auto-regulada da espécie humana. O que se põe novamente em discussão é, no dizer de Schmied-Kowarzik, “a questão do que o homem pode realizar através da educação, o que a educação pode oferecer à humanização do homem” (1988, p. 81). A dimensão comunicativa da racionalidade ativada pode provocar a fusão de horizontes da compreensão, permitindo retomar o diálogo a respeito do tema nos fundamentos do mundo da vida comum a todos.

A discussão proposta questiona se as imagens da formação cultural, propagadas através da instância expressiva da linguagem pedagógica, tendem, inevitavelmente, à aplicação de modelos ou cópias prontas, ou se ainda existe uma preocupação nesses discursos com o cultivo do pensamento próprio, do argumento autônomo e diferenciado. O artigo pretende investigar, não diretamente o sentido pedagógico da imagem visual objetiva, e sim, conforme sugere Aumont, “quando se fala do poder que certas palavras têm de “produzir imagem”, por uso metafórico, por exemplo” (1993, p. 13). Essa preocupação se justifica, entre outros motivos, em função de que a formação do professor deveria ter um compromisso maior com a formação cultural,² para auxiliar o aluno a ler a palavra e, neste mesmo ato, tornar-se capaz de interpretar a realidade. Porém, a formação que lhe é repassada não consegue atingir, em muitos casos, nem o domínio conceitual. Embora não seja bem sucedida na articulação indispensável da compreensão deste plano na consciência do educando, a educação está sendo agora confrontada com o surgimento de uma nova cultura mediando as relações do homem com o universo. A emergência de uma *cultura imagística* está exigindo uma nova forma de reflexão no trabalho pedagógico, uma verdadeira transformação da Pedagogia e dos cursos de licenciatura, uma vez que esta nova linguagem não é mais tributária do domínio do conceito simplesmente e, sim, o determina muitas vezes. A decodificação da imagem do vôo do pássaro de Minerva pode auxiliar o esclarecimento de outras imagens da formação, que estão situadas na própria estrutura conceitual inerente à linguagem. Mais do que guias ou diretrizes para a ação imediata, buscar-se-á, através da reflexão baseada nos *fundamentos da educação*³, construir um modo mais ampliado de *ver* aquilo que é dado como inevitável ou natural. Afirma-se, com isto, a necessidade de revisar o discurso bibliográfico sobre o tema, bem como de um redimensionamento da formação pedagógica

adequada às exigências educacionais vigentes, num contexto em que a razão científica ameaça transformar-se em um novo mito.

O ser moderno de hábitos cultivados

A necessidade da leitura e interpretação de imagens já está prevista na própria origem do termo *Bildung*. Segundo Hans-Georg Gadamer, o conceito de formação contempla o radical *Bild*, que significa, ao mesmo tempo, “imagem imitada” e “modelo por imitar” (1996, p. 40). A “imitação” de um modelo, através de sua imagem, está na raiz da constituição do conceito moderno de formação cultural, o qual tem expressão máxima na filosofia hegeliana.

Hegel havia definido, na *Fenomenologia do Espírito*, o caminho para o processo de realização da formação cultural, a partir de uma análise baseada na tríade das categorias dialéticas do movimento da consciência. No automovimento do conceito, o indivíduo, ou o “em si”, se exterioriza no real, se aliena no “para outro” e depois retorna enriquecido ao “para si”. A imagem para ilustrar o movimento completo do espírito que atinge o conhecimento do absoluto é representada, na obra hegeliana, pelo vôo do pássaro de Minerva, quando faz o percurso sobre o campo da formação batendo as suas asas ao anoitecer. A viagem da coruja de Minerva ilustra a conquista da autonomia do eu – prerrogativa tão cara à modernidade – ou seja, do ideal iluminista baseado na consciência, na filosofia da subjetividade construída segundo o modelo da representação.

O Iluminismo, em sua versão do idealismo alemão, opôs resistência à idéia de secularizar a noção da criação divina do homem pelo mecanismo da imagem e semelhança (*imago et similitudo*), promovendo um deslocamento semântico em que o indivíduo passa a ser auto-produtor de sua imagem, que reflete uma imagem da natureza. Em um trecho da *Educação estética da humanidade*, Schiller compara a beleza com a força de uma natureza criadora, a qual se faz presente no interior do processo de formação:

Não é, portanto, mera licença poética, mas também um acerto filosófico, chamarmos a beleza nossa segunda criadora. Pois embora apenas torne possível a humanidade, deixando à nossa vontade livre o quanto queremos realizá-la, a beleza tem em comum com nossa criadora original, a natureza, o fato de que não nos concede nada mais senão a capacidade para a humanidade, deixando o uso da mesma depender da determinação de nossa própria vontade (1995, p. 111).

A idéia predominante no programa iluminista da formação é a da relação de espelhamento, não mais entre um Deus todo poderoso e um homem sofredor, e sim de uma imagem natural idealizada e universal da formação, e o ponto de distanciamento em que se encontra grande parte da humanidade ne-

cessitada de aperfeiçoamento moral. Essa migração ocorre do plano da criação exterior para uma verdadeira construção interior com sentido espiritual, de semelhança com a reprodução de uma imagem ideal (Bolle, 1997). A relação de atração, por similitudes, entre o estágio de uma pré-história humana – vivida como uma não humana relação natural –, com o imaginário utópico de um fim da história da humanidade auto-emancipada, pertence ao substrato religioso não problematizado da *Aufklärung*.

O empenho dos grandes pensadores em organizar programas pedagógicos adequados à época, bem como a soma dos esforços das ciências da educação na construção de métodos, técnicas e processos de bem ensinar e aprender, de ora em diante deveriam estar a serviço do encurtamento da excessiva distância que separa a utopia de sua realização, conduzindo a humanidade ao destino do esclarecimento. No programa da *Bildung*, caberia à estética oferecer um conjunto de imagens cristalizadas em representações da cultura, que pudessem atrair as populações para a formação de noções básicas de um bom gosto universal, superando deste modo as possíveis decisões motivadas por diversos particularismos ou então pelo impulso puramente instintivo. É neste sentido a afirmação de Schiller: “Para o homem sob a indulgência do gosto, a beleza enérgica é uma necessidade, pois no estado do refinamento despreza com o maior bom grado uma força que trouxe do estado de selvageria” (1995, p. 111). O caráter estético, inerente às suas práticas, obriga a educação a produzir imagens utópicas secularizadas de *emancipação* da espécie humana, a qual deveria ser conquistada justamente pela adesão à via pedagógica do processo. Mas a inversão do sentido da formação conduz a uma reapropriação distorcida da *imagem* pelo *reflexo*, o que faz com que a educação se revista de contornos ideológicos deformados do real.

A contra-imagem da formação cultural

O processo de imitação de imagens, originalmente de caráter pedagógico, foi intensificado, porém, *ad absurdum* pelos meios oferecidos por uma sociedade tecnológica, gerando uma preocupação na Filosofia com os rumos tomados pela formação cultural no capitalismo tardio. O diagnóstico da modernidade estética de Adorno detecta uma interrupção na dialética idealizada, uma paralisação no momento da exteriorização, dado que o sujeito se perdeu e não mais se tornou capaz de recuperar a si mesmo. A indústria cultural, a ciência, o positivismo e os demais produtos do esclarecimento se encarregaram de promover essa dispersão do espírito. Ao voltar a si próprio, ele não se reconhece mais, porque encontra-se como que intoxicado pelas alienações culturais. Como resultado, “O que poderia ser outro é feito igual. Tal é o veredito que estabelece criticamente os confins da experiência possível. A identidade de tudo com tudo é paga com o não haver nada podendo ser ao mesmo tempo idêntico a si mes-

mo” (Adorno, 2000, p. 28). O sujeito não se reencontra mais no objeto, há um estranhamento com o mundo. O conhecimento que surge do giro fenomenológico, no sentido da volta do espírito a si mesmo, resulta como não verdadeiro pois não consegue capturar o outro, o não idêntico a si mesmo ou as diferenças.

Em diversos momentos de sua obra, Theodor W. Adorno critica a exploração de imagens das obras de arte e da cultura que resulta na ‘semicultura socializada’. Esta é, na verdade, uma semiformação, porque reduzida apenas a seu aspecto afirmativo, desprovida portanto da negatividade oferecida pelo potencial crítico da dialética. Poder-se-ia dizer, então, que a coruja de Minerva se distanciou do campo da formação cultural porque deu ouvidos ao canto de sereia da indústria cultural, que a atraiu para algo que era uma cópia caricaturada do conceito. A redução do processo formativo à dinâmica puramente reprodutiva de imagens funciona como veículo para a *semiformação*, significando esta a inabilidade dos indivíduos em promover articulações entre o plano da particularidade e o da universalidade, da singularidade e da complexidade, resultando no “travamento de uma experiência emancipadora” (Maar, 1994, p. 67). A crítica da razão levada a cabo por Adorno surge no momento que se tem a consciência de que a razão, operada no sistema, se tornou então decididamente irracional. A Filosofia da História, subjacente à obra *Dialética do esclarecimento* escrita em parceria com Horkheimer, é bem uma expressão desta consciência, cujo alicerce teórico repousa na idéia de que uma nova etapa evolutiva do progresso material é sempre acompanhada por uma inevitável regressão espiritual.

Adorno dizia que os regimes autoritários do nazi-fascismo, que encantou uma boa parte da Europa em meados do século XX, não eram fenômenos isolados, e sim produto de toda uma estruturação social que os favorecia. A estrutura da sociedade não apenas permitiu silenciosamente o surgimento de tais patologias político-sociais, mas colaborou e lhes serviu de alicerce. Tais situações encontraram raízes no próprio conceito de *formação cultural* e, por isso, a dialética do esclarecimento aponta para a sobrevivência de conteúdos mitológicos no funcionamento do coração da racionalidade. Depois de Auschwitz, não é mais possível falar no conceito de *Bildung* a não ser pela via negativa, ou seja a partir da noção de semiformação socializada. Afinal, aqueles que deveriam justamente contrariar, decodificar e resistir ao fenômeno do *autoritarismo* são testemunhas passivas de seu sucesso, conforme ele descreve:

Os porta-bandeiras da oposição ao esquema autoritário se transformaram em testemunhas da autoridade ditatorial do sucesso comercial. O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo. Os momentos parciais já não exercem função crítica em relação ao todo pré-fabricado, mas suspendem a crítica que a

autêntica globalidade estética exerce em relação aos males da sociedade. A unidade sintética é sacrificada aos momentos parciais, que já não produzem nenhum outro momento próprio a não ser os codificados, e mostram-se condescendentes a estes últimos (2000, p. 70).

O diagnóstico de Adorno em relação à situação particular da música, que regrediu em seu componente cultural na última etapa do capitalismo, representa bem a situação de um produto do Iluminismo ou esclarecimento que se transformou em seu contrário irracional. Esta situação pode ser estendida também para compreender o que acontece atualmente com a educação.

A educação procura superar as lacunas deixadas pela ausência de uma preocupação com a formação cultural em suas práticas, procurando fórmulas que aproximam o saber do existencial vivido no cotidiano do aluno, insistindo nas nuances da *adaptação* do eu às circunstâncias. Nesta empreitada esquece, muitas vezes, segundo Adorno, de trabalhar o plano da *resistência*, da reatividade, como por exemplo a capacidade do indivíduo aprender a decodificar a *manipulação ideológica de imagens*, símbolos, signos e ícones produzidos em sociedades complexas⁴. Com isto, a própria educação se submete às categorias da semiformação, ao atuar com mecanismos de dominação semelhantes aos adotados pela indústria da cultura. Através da adesão à reprodução de modelos acabados, que reduplicam o existente, ela acaba desencadeando, deste modo, a cópia mimética do recalque. Pelo estreito vínculo que guarda com o plano concreto, a educação encontra-se vulnerável aos modismos que invadem todos os domínios, os quais propõem soluções para os seus males de forma instantânea e com fácil aplicabilidade. A proliferação dos *ismos* em modelos fechados, de acordo com pacotes mercadológicos, requer fundamentalmente dos educadores o esquecimento do papel imprescindível que deve desempenhar a *reflexão* no trabalho pedagógico. A veiculação de fórmulas ou modelos para serem reproduzidos, copiados ou aplicados indiscriminadamente nos sistemas de ensino têm descaracterizado o sentido formativo implícito da prática pedagógica, revelando aí a presença de uma imitação comercial vulgarizada. A dificuldade da escola em quebrar o ritmo das rotinas maçantes e a inclinação dos especialistas em *cientificizar* a Pedagogia são indícios ou demonstrativos da tendência regressiva já instaurada na prática pedagógica.

Frente a essa situação, Adorno radicaliza a dimensão negativa do pensamento, dado que seu diagnóstico revela que Hegel não havia levado esse aspecto da dialética às últimas conseqüências. Por isso a contra-imagem que melhor traduz, em sua obra, a preocupação com o papel desempenhado pela formação cultural é a dos *campos de concentração de Auschwitz*. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (Adorno, 1995, p. 119). Esta negação de uma imagem idealizada da formação é bem a expressão estética do pensamento que opera pela via

negativa, no sentido de crítica e resistência ao instituído. Ela representa a humanidade aprisionada ao fundo da caverna, por obra do pensamento tecnocrático, e sem possibilidades de sair das sombras deste universo. Auschwitz causa um impacto desconstrutivo muito forte nas mentalidades, porque usa um efeito estético de choque – a utopia negativa –, colocando a nu a hipocrisia burguesa recoberta pelo manto do ser moderno de hábitos cultivados. Compagnon apresenta uma reflexão, em forma de pergunta, que permite associar o modo de Adorno filosofar ao ambiente de pós-guerra: “Aí, é como se, desde o início da guerra fria, não se pudesse mais representar o futuro senão sob a forma de uma catástrofe; e a consciência pós-moderna não é, antes de tudo, o fim da fé no futuro?” (1996, p. 113). Talvez a idéia de um futuro sob o signo da catástrofe seja mais em função de uma visão apocalíptica secularizada, a qual acompanha o pensamento utópico da vertente judaico-cristã desde o seu início. No marxismo adorniano, trata-se de produzir contra-imagens utópicas de resistência e oposição à *ideologia* da imagística midiática, que promete uma felicidade fácil, estando simplesmente ao alcance da mão.

Na *Teoria estética*, Adorno vai revisar essa posição, apelando para a arte como uma dimensão capaz de anunciar a possibilidade da razão libertar-se da circularidade a que foi aprisionada. Ao longo do texto, ele permanece preocupado em esclarecer por que as imagens culturais não sensibilizam mais os indivíduos para os valores da formação autêntica. No caso da poesia, sobra “a *resistência* criativa e autocrítica ao *veredito* de que, desde então, é um ato de barbárie escrever lírica e poeticamente” (Felman, 2000, p. 47). Segundo Habermas, essa tese permanece entretanto, no conjunto da obra adorniana, bastante contraditória. Os fundamentos da dialética negativa, baseados na mística judaica, devem acenar, por um lado, para a imagem utópica da humanidade reconciliada, que pode atingir uma vida verdadeira. A *mimesis* expressiva representa o *locus* onde as energias criativas e transformadoras encontram abrigo possível, após se deslocarem da alternativa representada pelo campo da luta de classes. Porém, por outro lado, a reflexão deve obedecer ao “tabu da adoração das imagens”, pois o povo hebreu havia se desviado do caminho da terra prometida justamente por endeusar um bezerro de ouro no deserto.⁵ Mas esta é bem a situação aporética de querer a rejeição da possibilidade de uma arte autêntica depois de Auschwitz e querer, ao mesmo tempo, buscar na *mimesis* da arte um refúgio capaz de recriar a realidade.

Em função da tensão auto-contraditória, em sentido performativo, a que se mantém preso o argumento crítico de Adorno, é urgente estabelecer novos critérios de avaliação dos diversos discursos vigentes na educação. Deve-se levar em consideração, neste caso, a difusão de *imagens da formação cultural* através da instância expressiva da racionalidade, que se faz presente na linguagem. O desafio é retirar o tema das amarras às categorias hegelianas que mantêm a discussão aprisionada ao paradigma da representação. A interpretação da *experiência* da idéia de formação (*Erfahrung*), que passa pelo processo

de compreensão da *comunicação imagética*, observada sob a ótica de algumas obras de Gadamer e Habermas, pode ser um caminho válido para erigir novas possibilidades de avaliação dos diferentes discursos que reivindicam *status* de validade ou de legitimidade no âmbito educativo.

Imagem da formação nos horizontes das tradições

A tentativa filosófica da hermenêutica – de livrar a formação cultural do aprisionamento ao espírito cientificista moderno – exemplifica-se no procedimento adotado na primeira parte do livro *Verdade e método*. Gadamer promove aí uma revitalização da força de efetividade da obra de arte para a vida, valorizando o aspecto pedagógico da compreensão como uma forma de diálogo com o passado. Encontra em Hegel um dos principais pontos de apoio para reconstruir a reflexão hermenêutica, pretendendo efetuar um resgate da noção de formação cultural, porém não mais de forma idealizada. Sua interpretação de Hegel difere inclusive daquela efetuada por Adorno, uma vez que este permanece no interior da contradição da dialética com o real, salientando o aspecto negativo da racionalidade crítica, tolhido pelo sistema. Gadamer acaba propondo uma correção hermenêutica da dialética do espírito, pois, ao final do processo de conhecimento, Hegel abandona a experiência em prol do conceito, o qual foi elevado ao plano do absoluto. Ocorre neste momento um salto que imobiliza o pensamento, posto que Hegel abandona de a possibilidade da experiência tornar-se uma reflexão sempre nova e continuada que ocorre na contingência. A hermenêutica se constitui, assim, como um pensamento pós-metafísico, uma vez que não pretende buscar as certezas estáveis da razão, mas permanece no plano contingente, transitório e vulnerável de que é revestida toda a experiência. A viagem interpretativa (*Erfahrung*) que ela empreende ao passado é vista sob este mesmo prisma, porque não desloca a experiência para o plano metafísico e sim a desvela como mais um acontecimento da histórica conceitual do objeto. A recusa em fixar o movimento no conceito totalizante levou Gadamer a procurar uma redefinição da formação cultural, confrontada permanentemente com a tradição e a linguagem. Estas dimensões constituem o inteiramente “outro”, impossibilitado de resgate na dialética negativa adorniana, e que pode ser repensado através das sendas abertas pelo diálogo hermenêutico não interrompido.

Mas é possível o diálogo sensibilizar o indivíduo para a formação autêntica? Gadamer mostra o caminho possível para desobstruir o diálogo sobre o tema da formação cultural, dizendo que vários conceitos importantes da tradição humanística sofreram uma espécie de restringimento de sentido efetuado pelo racionalismo iluminista⁶. O estreitamento da discussão diz respeito à paralisação do movimento da consciência no espírito absoluto, saltando fora da

experiência, da historicidade, a qual foi utilizada apenas como mote ou trampolim para alçar as suas asas em direção ao conceito. Para Gadamer, esta paralisação já estava prevista no próprio sistema hegeliano, uma vez que ele abdica, no final do processo de conhecimento, da efetiva compreensão histórica do conceito. Ao propor a compreensão do termo na historicidade que deriva de uma tradição, a via hermenêutica de investigação pode resgatar o potencial crítico e formativo da cultura, recuperando assim a preocupação de Adorno com a reversão da manipulação de imagens da formação. Na verdade, a hermenêutica procura ir à origem dos termos para resgatar um sentido que foi contemporaneamente vulgarizado. Esta reversão passa necessariamente pela capacidade de identificar, decodificar e substituir metáforas velhas por outras novas, que dêem uma vida nova a um conceito em declínio.

O pássaro de Minerva abandonou definitivamente os elísios campos educativos?

O Iluminismo alemão encontrou na reinterpretação da metáfora grega do pássaro de Minerva a forma estética mais acabada de auto-compreensão do efeito educativo da cultura, enquanto uma proposta de emancipação e autonomia para as populações. Diversos autores trabalham as suas formulações tomando por base essa hipótese, ora reforçando um ou outro dos elementos reflexivos da dialética hegeliana do espírito⁷, ou mesmo tentando perceber por que o conceito não produziu a consciência crítica esperada nas massas, como é o caso de Adorno. Mas essas posições permanecem ambíguas, em certo sentido, porque não conseguem se desvencilhar das aporias a que foram levadas pelo *uso das categorias hegelianas*. Para compreender a crise da imagem da formação em toda sua amplitude, urge então repensar o conceito em sua historicidade plena. Na perspectiva hermenêutica, a crise aludida expõe as avarias sofridas por *uma* imagem absolutizada da formação cultural, e não das diversas formas adquiridas pelo conceito ao longo do acontecer da tradição. O programa hegeliano converteu uma forma histórica contingente à tirania do conceito, restringindo o potencial de ação de outras imagens da formação construídas na história do Ocidente. A face totalitária do Iluminismo, tão denunciada por Adorno e Horkheimer, fica à mostra aqui, pois o conceito só atinge o ideal absoluto na medida em que se funde com uma representação particularizada. A decadência de tal projeção, que alimentou os sonhos de realização dos ideais educativos da Modernidade, afeta hoje a própria legitimidade do conceito de *Bildung*, contribuindo para o seu esvaziamento. A partir da compreensão da categoria segundo sua historicidade, abrem-se espaços para a prevalência de outras imagens da cultura, que possam substituir metáforas mortas por outras vivas, relativizando assim o ponto de vista hegeliano que acaba sendo circunstanciado a um momento histórico específico. Afinal, este

termo não é privilégio unicamente do discurso da Modernidade e, sim, como assevera Cambi, ele “porá em circulação aquela noção de *paidéia* que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como *paidéia* cristã, como *paidéia* humanística e (só) depois como *Bildung*” (1999, p. 87, o parêntese é nosso). A hermenêutica permite, deste modo, desvelar instâncias esquecidas no tempo, fazendo com que as diferentes propostas possam vigorar a partir de tradições e produzir efetividade histórica.

A imagem mais adequada da formação cultural, segundo os preceitos da hermenêutica gadameriana, é expressa na metáfora da *fusão dos horizontes de investigação*. Essa imagem ilustra o trabalho do intérprete no conhecimento das dobras do passado, na perspectiva do resgate de horizontes distanciados no tempo, os quais revelam o caudal sempre revigorado das tradições que inunda de sentido as vidas presentes. Para explicitar melhor essa idéia, de acordo com a obra de Gadamer, tomo como exemplo de análise uma imagem da formação produzida ainda no mundo grego antigo.

Da escultura à caverna: os horizontes da *paidéia* grega

A imagem mais expressiva adquirida pela educação, ainda no período clássico da *paidéia* grega, é a imagem da *caverna*,⁸ que aparece ilustrada no Livro 7 da *República* de Platão. O entendimento de seu significado passa pela necessidade de retroceder um pouco mais no tempo, para apreciar como a cultura grega buscava anteriormente a sua auto-compreensão, em termos pedagógicos, na figura representada pelo *escultor*. A analogia veiculada por este discurso culmina na transferência para o processo educativo da experiência do artista-artesão no trabalho de produção da escultura, o qual, em vez de infundir a sua imagem no material, fazia brotar uma das diversas formas ali existentes (Flickinger, 1997, p. 3). Algumas manifestações culturais do mundo grego servem de exemplo a este procedimento, desde as representações artísticas das grandes *tragédias áticas*, passando pelo movimento filosófico da *sofística*, até alcançar a máxima expressão na *maiêutica socrática*. Através do diálogo edificante, a maiêutica procurava partejar, dar à luz a uma verdade que estava latente, escondida na mente do discípulo. Sócrates incorporou com perfeição a força da imagem artística do *escultor espiritual de homens*, tornando-se, através do procedimento dialógico, o mais importante pilar do esclarecimento grego e o alicerce teórico do pensamento pedagógico ocidental.

Platão não se conformou com a idéia de uma educação que seguia o modelo do trabalho do escultor. Propôs, diferentemente de Sócrates, uma discussão sobre a imagem da caverna como uma forma alternativa de ilustração da verdadeira *paidéia* grega. O fenômeno de comparação da educação com a produção da escultura estaria mantendo-a prisioneira da dinâmica da arte, que é vista por Platão apenas como uma sombra da realidade que aparece projetada

no fundo da caverna. Mas esta é apenas uma parte do processo. É preciso que o indivíduo saia da caverna se quiser conhecer a verdadeira realidade, isto é, o *ser* presente em todas as coisas. O aprisionamento da reflexão pedagógica ao fenômeno da arte seria o mesmo que considerar a educação atrelada a condições sócio-econômicas vigentes, ou a tendências políticas da época: tudo são meras aparências ou fagulhas do real. A educação genuinamente filosófica deve transcender as contingências em direção a algo mais elevado, para só depois retornar ao convívio dos que continuam prisioneiros da caverna. É por isso que, na visão de Jaeger, o juízo de Platão direcionado às formas sombrias ou equivocadas de ensinar é impiedoso: “As almas mais bem-dotadas degeneram mais profundamente que as comuns, quando uma má pedagogia as corrompe” (1995, p. 849).

É claro que a oposição, um tanto quanto difusa, entre a pedagogia platônica e a socrática não foi capaz de desestruturar a última. Pelo contrário, o fato de a relação entre mestre e discípulo ser de grande proximidade em termos de defesa de idéias colaborou inclusive para que houvesse, na história da educação, uma fusão da primeira com a segunda. Esta fusão contribuiu indubitavelmente para uma maior difusão da *paidéia* na história do ocidente, bem como para que houvesse severas críticas de alguns autores na modernidade. É neste sentido que se salienta a crítica nietzscheana da formação inspirada puramente nos valores apolíneos.

Para Nietzsche, a formação inspirada nos pressupostos socrático-platônicos esculpiram uma imagem idealizada do homem ocidental, realçando apenas a intelectualidade artificial, o brilho da inteligência e a retórica vazia. Esses ideais deixaram de operar com os valores do “baixo ventre”, isto é, os desejos, os instintos e as emoções, que representam o verdadeiro eu de cada indivíduo e que poderiam tornar a vida mais plena de um sentido existencial e menos idealizada. Os diversos recursos ou artifícios de linguagem utilizados por Nietzsche (as falas teatrais, os personagens postos em cena, principalmente o Zaratustra e o anão), ao que tudo indica estão a serviço de uma crítica radical da tradição da educação inspirada na imagem do escultor de homens, que só é “competente” nesta tarefa porque viu algo fictício “fora da caverna”, que outros ainda não conseguiram vislumbrar. Ele defende a idéia de que justamente esta é a pedagogia de rebanho, que colaborou decisivamente para a criação de uma sociedade massificada, dependente, isenta de solidariedade e sem iniciativas, porque alicerçada na heteronomia. Em sua concepção, cada indivíduo deveria ser auto-formado, isto é, deveria tomar as rédeas do processo formativo em suas mãos e se auto-imunizar em relação às solicitações puramente apolíneas da educação: a fixação do esforço na condução do processo educativo baseado unicamente no império da ordem, clareza e objetividade. É por isso que a razão socrático-platônica é a mesma que se faz presente no Iluminismo.

A crítica que propõe uma transvalorização de todos os valores requer uma inversão, não apenas dos valores morais, mas também das imagens que sustentaram por séculos o significado da educação⁹. Nietzsche combate a tradição da formação que prevê o processo de saída da caverna, pois, na verdade, tudo são sombras, tudo é aparência, não existe uma essência, um “em si” ou qualquer outro designativo que possa salvar o homem do perspectivismo. Mesmo a metáfora do “eterno retorno do mesmo” pode ser interpretada como um eterno retorno ao fundo da caverna. Aliás, em Platão ainda existe um fundo da caverna, mesmo sendo falso, que precisaria ser removido, mas em Nietzsche o que existe são possibilidades para infinitas cavernas. A imagem da formação cultural validada por sua filosofia é a do *super-homem*, ou seja, do homem que suporta viver num mundo sombrio, sem cultivar auto-ilusões de que existe um lugar privilegiado que o põe em contato com a verdadeira realidade. Conclui que o homem fraco é aquele que procura viver à luz de uma verdade última.

Mas qual é a importância hermenêutica da imagem da caverna para a elucidação do processo formativo? A caverna não somente é a imagem mais sublime e bem elaborada da formação do homem grego, pois, se ela fosse apenas assim considerada, estaria praticamente encerrada, em seu efeito, a uma realidade específica ou datada¹⁰. Também não seria o caso de a interpretação se render aos horizontes de aplicação à época atual, comparando seu entendimento com o que acontece, por exemplo, às nossas escolas e universidades, ainda hoje. Quando falam de transferência de tecnologia ou de conhecimento, as universidades tendem por vezes a imitar pobremente este processo, atribuindo-lhe, por exemplo, um designativo semelhante que lembra a sua existência ou efeito, como é o caso da criação da *caverna digital*¹¹. Longe dessas ligeiras aproximações, a imagem da caverna funciona como um verdadeiro arquétipo da cultura ocidental, um ponto de apoio hermenêutico para desencadear o ato da compreensão, na medida em que todas as outras representações da educação vão se definir por aproximação ou distanciamento da imagem primitiva. Sem dúvida, este é um fator importante para compreender, por analogia, o significado e o alcance teórico de outras propostas pedagógicas, mesmo estas assumindo uma postura crítica em relação à sua vigência. A imagem do super-homem se contrapõe, sem dúvida, à noção platônica da formação, permitindo o enriquecimento do repertório de imagens do processo de formação cultural. Além disso, também se compreende o começo de uma tradição, tornando possível perceber por que a discussão chegou ao estágio atual de esgotamento, criando o vazio do conceito. Mas a imagem proposta por Gadamer de fusão dos horizontes recebe um complemento crítico na *Teoria da ação comunicativa*, de Habermas, em função das distorções na comunicação que ela pode provocar.

A correção da imagem de fusão dos horizontes no tempo

Jürgen Habermas analisa os enunciados da hermenêutica filosófica utilizando os instrumentos analíticos da pragmática formal da linguagem, dando assim um passo importante para o resgate do papel formativo da cultura para o mundo da vida. Na obra *Teoria da ação comunicativa*, procura fundir a historicidade da compreensão (Gadamer e Heidegger) com as novas contribuições dos campos científico e da filosofia da linguagem. Estabelece então um novo fundamento para o saber alicerçado no âmbito comunicativo, que tem como base a intersubjetividade da compreensão, o resgate da solidariedade que nos constitui como um ser social. Ao converter os ganhos interpretativos da hermenêutica à virada lingüística, a teoria da ação comunicativa acaba radicalizando a dimensão dialógica da hermenêutica, revelando a instância performativa da linguagem. O uso performativo da linguagem permite ao indivíduo, ao proferir uma sentença ou enunciado, manter a pretensão de veracidade voltada ao entendimento mútuo. Tal pretensão exercitada constitui a base de apoio para a ação comunicativa, que pode afirmar algo porque não exclui o “outro”, que é diferente. Embora positivada, ela não se coaduna com a noção de que tudo pertence à esfera de controle do mundo administrado, como pensava Adorno, restando somente ao pensar filosófico assumir a posição da negatividade crítica da dialética.

As pessoas em interação no discurso expressam enunciados por intermédio dos três planos integrados: o da subjetividade, das emoções, do eu, com o plano da intersubjetividade, da relação com os outros, e, por último, articulado às contribuições da linguagem objetivada e instrumental, que propicia a transformação da natureza. Cada uma das esferas de comunicação ressalta um aspecto da linguagem, sendo que a primeira manifesta-se predominantemente nos gestos, na expressividade, na *força das imagens* e tem forte presença no campo da arte e da estética; a segunda forma encontra-se alicerçada na dimensão da eticidade; por último, a terceira encontra apoio no campo da técnica e da ciência. Uma hermenêutica performativa pode se fazer presente em todos os planos discursivos, podendo inclusive abordar o tema a partir de qualquer um dos ângulos de ação da racionalidade expressos na linguagem. O desafio é promover a comunicação entre as esferas, de tal maneira que se possa corrigir os rumos unilaterais de desenvolvimento da racionalidade que apostou em apenas uma dessas dimensões¹².

Um dos pontos em comum entre a hermenêutica de Gadamer e Habermas é a procura de um ponto de apoio que permita ao discurso livrar-se dos obstáculos do *retorno do espírito a si mesmo*, que caracteriza o giro completo da formação cultural para Hegel e que se encontra inviabilizado. Como foi dito anteriormente, Adorno acredita que a dimensão do “outro” e do “não-idêntico” permanece um problema aporético ou não resolvido na última etapa do capitalismo, o qual transforma tudo em valor de mercado. Para Habermas, ao

contrário, o diálogo hermenêutico representa uma instância que escapa das relações reificadas do mundo sistêmico, porque situa-se no plano do mundo da vida, e isso traz conseqüências importantes para educação. É tarefa básica para a educação do novo milênio garantir, através de formas institucionalizadas racionalmente, as prerrogativas básicas para a sobrevivência do mundo da vida e, com isto, a sobrevivência da autonomia, liberdade e a dignidade humanas. O processo educativo só acontece mediante a garantia institucional deste pano-de-fundo, o qual se expressa no diálogo edificante das práticas diárias de comunicação. A racionalidade é um fator que ocorre desde sempre no mundo prático e não a partir de condições dadas pelo *a priori* da representação, que lhe aprisiona a uma consciência dominadora, transcendental e abstrata. A institucionalização das práticas democráticas garante a incorporação racional, no mundo sistêmico, do pano-de-fundo do diálogo que emerge do mundo vivo. Se faltar este ponto de apoio compreensivo, as decisões começam a acontecer de forma autoritária, o que acaba provocando, reconhecidamente, os malfadados irracionalismos, que se traduzem, na educação, em práticas burocráticas, hierárquicas, protocolares e, portanto, não-dialógicas.

Deste modo, Habermas conduz para o campo da linguagem a discussão sobre o fluxo de imagens que transitam na comunicação, possibilitando assim o resgate de potenciais semânticos depositados no discurso da *formação cultural*, revelados nas mediações metafóricas que dizem respeito à dimensão estético-expressiva. O âmbito expressivo da racionalidade não permanece, desta maneira, uma negação a ser permanentemente instituída, como defendia Adorno, mas sim, de acordo com Habermas, o potencial subjacente à dimensão estética da linguagem pode então ser desbloqueado. A experiência da historicidade da compreensão passa pela racionalização das imagens de mundo, permitindo ampliar a leitura de expressões pedagógicas que se constituem em diferentes referenciais para a educação ainda hoje. A partir daí é possível desvendar a concepção que subjaz a teorias com forte pretensão de racionalidade, ampliando sua compreensão para além dos estreitamentos lingüísticos, através da abertura ao proferimento de proposições em situação ideal de fala, isto é, de acordo com o campo performativo da linguagem. De posse destes pressupostos, Habermas analisa a proposição gadameriana de fusão dos horizontes, prevendo uma nova performance para esta imagem da formação cultural.

Em Gadamer, o encontro de horizontes faz com que o *interpretandum* não resguarde mais a noção dos limites históricos, pois encontra-se frente a uma tradição que fala como um outro sujeito. A acusação que Habermas dirige a esta posição é a de que no processo de formação cultural o sujeito do conhecimento perde a sua autonomia, rendendo-se a conceitos e padrões de conduta criados alhures. Na perspectiva da intersubjetividade da compreensão, a fusão de horizontes não deveria acabar por submergir a dimensão do intérprete no universo das tradições, pois quem interpreta está invariavelmente situado de

forma distanciada no tempo. A tradição só vai garantir permanência de um ponto de vista crítico, isto é, ao passar pelo crivo do intérprete que se encontra situado no contexto histórico atual. Na correção da imagem dos horizontes de investigação, que se fundem mutuamente, o sujeito da interpretação se imuniza para não sucumbir aos apelos do redemoinho das tradições. Ao desenvolver novas estruturas de compreensão, ele guarda a sua autonomia crítica de aprender e ensinar, como ocorre num processo de comunicação não distorcida.

A partir da reconstrução dos rumos da reflexão, operada pela pragmática da linguagem, a produtividade hermenêutica pode se manifestar com mais *visibilidade intelectual*. No contexto de crise do projeto da racionalidade moderna, e conseqüente perda de referentes válidos, a recuperação de potenciais semânticos, depositados na força da linguagem, que veicula diferentes imagens da tradição cultural humanística, pode criar alguns parâmetros modificados de avaliação da prática pedagógica. Os parâmetros que surgem na reflexão hermenêutica sobre a formação cultural indicam, justamente, a abertura da compreensão para as múltiplas imagens da formação, que apresentam analogias com as produções acadêmicas e suas práticas pedagógicas. Por essa via de discussão, se pode entender, com certa propriedade, a quais tipos de imagens da formação remetem os discursos pedagógicos que disputam espaços de evidência contemporaneamente na educação.

Conclusões

A educação só existe enquanto campo de produção e aplicação de conhecimentos porque se nutre, via de regra, da justificativa de seus procedimentos. A razão, que operou na modernidade, exagerou na justificativa das ações pedagógicas, apostando no complexo do saber cognitivo-instrumental. Deste modo, deixou de lado outras instâncias importantes da racionalidade, como as expressões da ética e da estética. Ora, quando há uma mudança na Filosofia, nada mais fica intacto na educação, pois se alterou algo que afeta todo o edifício teórico e prático do saber pedagógico. Uma análise das metáforas utilizadas no âmbito estético da linguagem pretende recuperar instâncias esquecidas, com a finalidade de desocultar microestruturas aparentemente similares em discursos distanciados no tempo. Não é um desvelamento que considera o campo da identidade epistemológica como fundamento, e sim, porque trabalha com o âmbito estético, permanece no nível da aparência, da sensibilidade, das relações de semelhanças e diferenças.

As produções recentes sobre o tema da formação cultural falam de um esgotamento do sentido do conceito, como reflexo da evolução do capitalismo em sua última etapa. A crise da noção moderna de formação aponta, inclusive, para a incapacidade de se eleger, no tempo presente, alguns critérios que apresentem fundamentos seguros para os procedimentos no campo educativo. De

fato, depois da crítica de Nietzsche, Adorno, Gadamer e, principalmente, de Lyotard, o pássaro de Minerva não pode mais lançar as suas asas em direção ao infinito impunemente, para dizer o que pode ou não ser considerado um produto cultural autêntico. Mas do ponto de vista de uma compreensão ampliada deste processo, acredita-se que é possível propor uma recuperação da discussão, levando em consideração o sentido expressivo do conceito. A hermenêutica busca a valorização da experiência estética que conduz ainda a uma compreensão, para que a reflexão não venha a ocorrer no extremo do vale tudo epistemológico, o qual garante um equilíbrio de forças entre as diversas cópias de cópias que disputam espaços/tempos simultaneamente. Antes disso, a abordagem hermenêutica ressalta a história efetual, mostrando que algumas imagens se apresentam com um efeito educativo mais importante do que outras. Historicamente, algumas representações imagísticas se sobrepujaram em termos de *acontecimento*, embora, mais tarde, fossem desconstruídas ou substituídas por outras mais significativas. Mesmo assim, não há uma ruptura com o passado, mas uma permanente disposição em aprender com os grandes aportes teóricos do pensamento. Aprender, por exemplo, como os grandes pensadores souberam ilustrar as suas falas, apresentando justificativas plausíveis para derubar antigas metáforas. Sobrevive então, neste contexto, um pensar débil, leve, não totalmente afirmado, mas que ainda ousa sair de si, tímido, querendo fazer uma nova experiência. A retomada desses elementos, que se encontram presentes no acervo do imaginário cultural, auxilia a desocultar uma tradição humanística revigorada para a educação, que pode recolocar *o humano* como centro das preocupações pedagógicas.

As imagens recortadas do legado histórico da humanidade podem ser qualificadas, na linguagem de Max Weber, como verdadeiros *tipos-ideais*. Elas sobreviveram às transformações de épocas, fazendo surtir, até hoje, efeitos subjacentes às práticas que se preocupam com o processo de humanização pela via educativa. Com isto, a hermenêutica filosófica consegue desvelar uma riqueza infinita de imagens, as quais foram obstadas pela prevalência de *uma imagem discursiva* apenas, utilizada como expressão da crítica ou do apoio à vigência da racionalidade iluminista no ambiente pedagógico. Em lugar da investigação exclusiva da imagem metafórica do pássaro de Minerva, foi possível refletir, neste artigo, sobre um conjunto de imagens da formação, a saber: a figura do *escultor* em Sócrates, a metáfora da *caverna* de Platão, a noção de *super-homem* criada por Nietzsche, a menção aos *campos de concentração de Auschwitz*, segundo Adorno e, por último, a imagem da *fusão dos horizontes de investigação*, proposta por Gadamer e reformulada por Habermas.

A semântica discursiva, depositada em diferentes representações da formação construídas na história cultural do Ocidente, pode ser recuperada comparativamente, para o chão hermenêutico que nos constitui, a partir da reconstrução do propósito de Gadamer na *Teoria da ação comunicativa*. Para Habermas, a síntese da dialética da formação cultural, de acordo com a nova

consciência de época, não se dá mais nas *tradições*, conforme é a posição de Gadamer. Menos ainda numa *consciência absoluta ou na intelectualidade*, como pensava Hegel. Também não chega a negá-la, recuando para a *radicalização de sua negatividade*, como faz Adorno. Enfim, a síntese não se dá mais *dentro de um sujeito*, com a aposta na volta do espírito a si mesmo, e sim só pode ocorrer no mundo prático, no campo da *ação comunicativa* de um mundo da vida que se traduz em linguagem. Neste sentido, a dialética vige fora dos pólos distanciados da consciência, rompendo assim com as dicotomias dos pares subjetividade e objetividade, teoria e prática, pensamento e linguagem, *a priori* e *a posteriori*, por exemplo, que mantêm o discurso educacional permanentemente retraído, preocupado escrupulosamente consigo próprio. Abrem-se assim espaços para se construir novos cânones na educação, fora das dicotomias irreconciliáveis e dos diversos *ismos*. Por este caminho, uma *iconografia da educação* exige um estudo sobre o reconhecimento de imagens da formação cultural que, ao longo de diferentes épocas históricas, substantivaram o significado do processo pedagógico. É possível enquadrar, deste modo, nas diversas imagens da formação e suas implicações, tanto as objeções quanto as anuências apresentadas por discursos que pretendem desfrutar da pretensão à veracidade no campo do saber pedagógico.

Notas

1. Segundo Matterlat, neste tipo de concepção modernizadora da sociedade, “a educação é um número de alunos nos estabelecimentos e não um sistema de transmissão cultural” (1994, p. 177).
2. A educação é atingida diretamente por esta dificuldade, na exata medida em que evita enfrentar a discussão sobre um de seus componentes mais importantes, que é a formação cultural. Não é possível realizar o ato educativo, em toda a sua amplitude, sem antes porém discutir a existência ou não, nos tempos atuais, de condições e possibilidades efetivas de sobrevivência da própria noção de formação cultural. Afinal, é grave a situação em que se encontra a formação no capitalismo tardio, ameaçada, cada vez mais, pela tendência à semicultura geral. Em conseqüência, há uma banalização de todos dos conceitos, inclusive o de *Bildung*, dificultando, ao extremo, o estabelecimento objetivo de parâmetros para o reconhecimento de um produto cultural autêntico, ou não, também no campo discursivo da Pedagogia.
3. Dada a centralidade necessária das questões culturais na educação ainda hoje, certamente os envolvidos com a discussão de temas importantes como, entre outros, a formação de professores, o currículo, a adoção de métodos e técnicas de ensino, também poderão encontrar aqui motivos para dialogar sobre o assunto. O diálogo entre a Filosofia da Educação com as outras áreas do conhecimento pedagógico tem ocorrido historicamente baseado na disposição para o questionamento mútuo e não é pretensão da investigação mudar os rumos de tal interlocução profícua, que depende de interesses despertados conjuntamente. Desta forma, provocar a intensificação de

tal comunicação já é, por si só, uma tarefa pedagógica *par excellence*.

4. Adorno alude a este assunto num diálogo com Becker da seguinte maneira: “Dito com muita simplicidade: seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão. Assim como o senhor, também pretendi discutir se a escola não pode assumir esta tarefa” (1995, p. 146).
5. Freitag & Rouanet assim se referem a respeito deste episódio presente na obra de Adorno: “A dialética negativa, ao contrário, enfatiza o momento da permanência no exílio. (...) Afinal, quando Deus de fato se revelou aos homens, no Sinai, esses não quiseram ouvi-lo, preferindo dançar em torno de um terneiro de ouro (falsa síntese) (1980, p. 40). Habermas, a sua vez, vai tecer o seguinte comentário sobre a influência do misticismo judaico na dialética negativa: “Não obstante, Adorno não teria concordado com essa conclusão e teria insistido que é somente sob a forma de uma metáfora que é possível aludir à reconciliação, e assim mesmo porque essa metáfora obedece à proibição da imagem e, por assim dizer, anula-se a si mesma.” (ibidem, p. 147).
6. Ao fazer um comentário sobre a primeira parte de *Verdade e método*, Hamm acaba se pronunciando da seguinte maneira a respeito desta questão: “Nessa abordagem de grande profundidade e erudição, Gadamer pretende mostrar, tomando por base uma análise da história de vários conceitos-chaves da tradição humanística europeia – como “formação” (*Bildung*), *sensus communis*, “capacidade de juízo” (*Urteilkraft*) e “gosto” (*Geschmack*) – que esses sofreram, na época do Iluminismo, com o avanço da Filosofia racionalista, alterações substanciais e, em geral, de caráter restritivo” (2000, p. 42-43).
7. No livro *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, Schmied-Kowarzik analisa diversos autores modernos que tentam vislumbrar o conceito de formação cultural a partir do instrumental teórico da dialética hegeliana.
8. Werner Jaeger utiliza justamente a denominação *A caverna: uma imagem da paidéia* como um dos subtítulos de seu famoso clássico *Paidéia: a formação do homem Grego* (1995, p. 883).
9. É por isso que Paul Ricoeur classifica a obra de Nietzsche como uma hermenêutica iconoclástica. Ao lado de Freud e Marx eles seriam os modernos destruidores de falsas imagens ou ídolos, esforçando-se racionalmente para desmitificar as ilusões e as máscaras (Cf. Palmer, 1997, p. 53).
10. Refiro-me ao termo “datada” de acordo como o significado atribuído por Harold Bloom, quando considera um autor ou uma obra circunstanciado a um determinado tempo histórico: “Quando um autor é destruído pela História, sua obra é, devidamente, considerada “datada”, mas quando a ideologia historicista impede o acesso do leitor a um determinado autor, no meu entendimento, estamos diante de um fenômeno diferente” (2001, p. 23).
11. Segundo informações veiculadas em jornais, trata-se de um experimento denominado Caverna Digital da América Latina, instalado na USP recentemente (em 27/

04/2001). A experiência é gerada em tempo real e comporta até seis pessoas, as quais podem interagir com um mundo simulado através de um supercomputador, que permite a imersão total dos usuários em mundos virtuais. Batizada de SIBRATI – Sistema Brasileiro de Tecnologia da Informática, ela possui cinco lados de projeção com alta resolução. Por enquanto, podem se utilizar da nova tecnologia as áreas de ensino e pesquisa ligadas à Engenharia, Medicina e Ciências Básicas, como Biologia e Química.

12. Aqui se tem presente o diagnóstico da modernidade realizado pela teoria da Escola de Frankfurt, que considera a razão moderna reduzida a seu componente científico-instrumental, o que colaborou para torná-la totalitária e unidimensional. Porém, de acordo com a interpretação de Wellmer, o próprio Habermas teria recaído em uma espécie de cientificismo ao se preocupar, na teoria da ação comunicativa, basicamente com o desenvolvimento do complexo do saber vinculado à discussão da ética. Desta forma, faltaria haver um desdobramento maior do debate para o campo da estética, porque, na forma colocada por Adorno, o campo estético não se reduz às manifestações da linguagem, uma vez que ele se revela no mutismo das obras de artes plásticas, por exemplo. É por isso que a passagem da discussão de Adorno para Habermas, no interior da Escola de Frankfurt, torna-se bastante problemática, pois a discussão não está suficientemente equacionada em ambos os autores, merecendo aprofundamentos teóricos principalmente em relação ao estudo de certas categorias estéticas, como é o caso do conceito de *mimesis* (Cf. Lara, 1994, p. 11; Trevisan, 2000, p. 26, 223 e ss.).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Dialética negativa*. Madrid: Taurus, 1986.
- _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.
- _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- _____. Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Campinas – SP: Papyrus, ano XVII, 1996, p. 388-411.
- _____. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução: Estela Santo Abreu. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.
- FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar. In: NESTROVSKI,

- Arthur A. (et al). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Sociedade, educação e meio-ambiente*. Palestra apresentada na 20ª reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG. (Texto mimeo.), 1997.
- FREITAG, Bárbara.; ROUANET, Sérgio Paulo. (Orgs.) *Habermas*. Col. Grandes Cientistas Sociais. Vol. 15. São Paulo: Ática, 1980.
- GADAMER, Hans-Georg. *La dialéctica de Hegel*. Madrid: Catedra, 1988.
- _____. *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Vol. I. Salamanca: Sígueme, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987a.
- _____. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília B. Fiori; ARANTES, Paulo E. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992c, 1981.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. vol. I, Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987b.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. vol. II, Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987c.
- HAMM, Christian. A hermenêutica da consciência estética. Anotações sobre a teoria de Gadamer. In: REIS, Róbson Ramos dos; ROCHA, Ronai Pires. (Orgs.) *Filosofia hermenêutica*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.
- HEGEL, G. W. F. *A fenomenologia do espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).
- _____. *Princípios da filosofia do direito*. Lisboa: Guimarães Eds. 1986.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995
- LARA, María Pía. Albrecht Wellmer y el legado de la teoría crítica. (Prólogo) In: WELLMER, Albrecht. *Ética y diálogo*. Elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno. (Org.) *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.
- MATTERLAT, Armand. A “revolução das esperanças crescentes”. In: *Comunicação-mundo: história das idéias e das estratégias*. Petrópolis, RJ: Vozes, (Coleção horizontes da globalização), 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural. (Col. Os Pensadores), 1983.
- PALMER, Richard. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- POPPER, Karl. *A miséria do historicismo*. São Paulo: Cultrix, 1993.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1995.
SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*.
Trad. De Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1988.
TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí:
Ed. da UNIJUÍ, 2000.
WUNENBURGER, Jean-Jaques. *Phisosophies des images*. Paris: Presses Universitaires
de France, 1997.

Amarildo Luiz Trevisan é professor de Filosofia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS e Pesquisador do CNPq.

Endereço para correspondência:

Rua João Machado Soares,1240/315 – Bloco B3
97110-000 – Santa Maria – RS.
E-mail: amarildoluz@aol.com