

IMPASSES MODERNOS E O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Renata Peres Barbosa ¹

RESUMO

Ao falar sobre o projeto da Modernidade, nos esbarramos diretamente no tema da formação. Isso porque as características centrais que moveram tal projeto, sua visão de homem e de sociedade, incidiram reflexos no âmbito da educação, reflexos estes que deixaram vestígios até hoje, caros à contemporaneidade, ao esvaziarem e secundarizarem diversas dimensões humanas que não poderiam ser, de modo algum, esquecidas/negligenciadas. Desse modo, o tema da formação tem sido discutido a exaustão na contemporaneidade, na busca de compreender suas potencialidades, contradições e limitações. O presente texto tem como objetivo problematizar e refletir sobre tal debate, a partir de fragmentos de duas tradições que marcaram a filosofia da educação no século XX, a saber, os frankfurtianos Adorno e Horkheimer e Friedrich Nietzsche.

Palavras-chave: Projeto Moderno; Razão instrumental; Formação; Filosofia da Educação.

RÉSUMÉ

Se exprimant sur le projet de la modernité, nous endommager directement sur la question de la formation. C'est parce que les caractéristiques centrales qui se sont déplacés ce projet, sa vision de l'homme et de la société, a causé réflexes sur l'éducation, ces réflexes qui ont laissé des traces aujourd'hui, cher à l'époque contemporaine, au vidange des diverses dimensions humaines qui ne pouvaient pas être, de ainsi, oublié / négligé. Ainsi, la question de la formation a été discutée à l'épuisement à l'époque contemporaine, cherchant à comprendre leurs potentiels, les contradictions et les limites. Cet article vise à discuter et réfléchir sur ce débat, à partir de fragments de deux traditions qui ont marqué la philosophie de l'éducation dans le XXe siècle, à savoir, l'École de Francfort, avec Adorno et Horkheimer et Friedrich Nietzsche.

Mots-clés: Projet Moderne; Raison instrumentale; Formation; Philosophie de l'éducation.

PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

A contemporaneidade é fortemente marcada pela aposta de uma razão utópica, símbolo de desenvolvimento e progresso, que carrega a promessa de novos tempos, alicerçada pela evolução da ciência e pelos aparatos tecnológicos. No entanto, o progresso e a autodestruição caminham juntos, e a tão proclamada promessa de liberdade se dilui. Frente à onipotência do método, à ansia por resultados palpáveis, concretos, por um alicerce seguro e meios que proporcionassem a ilusória segurança da ação, os objetivos primordiais se perdem, e conseqüentemente, ao invés dos homens se tornarem mais livres, se tornam mais

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2008). Mestre (2011) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP câmpus Marília, da linha de História e Filosofia da Educação. E-mail: re_pbarbosa@hotmail.com

aprisionados, e a humanidade submetida a discursos científicos e tecnológicos que legitimam o que é a verdade.

Pode-se considerar que o pensamento cartesiano foi um dos principais marcos que deu sustentação aos fundamentos mecânicos da modernidade, que alicerçou a crença no cientificismo, como âncora à verdade. A ênfase é no sujeito pensante, o sujeito da razão, que passa a ser o termo central, detentor das ferramentas para superar a condição de infelicidade, de miséria, entre outros.

No entanto, a revolução epistemológica levou a uma visão reducionista de homem, transpondo a perspectiva fragmentada e utilitária para outras relações que, conseqüentemente, esvaziou diversas dimensões humanas que não poderiam ser secundarizadasⁱ. Predomina-se uma racionalidade instrumental, disseminada no interior das relações humanas, em que o valor da atividade é expresso por seu valor utilitário, sua funcionalidade e eficiência. A crise se instala, os avanços tecnológicos não alcançam o progresso humanitário, atropelados pela crescente miséria humana que se pulveriza, no palco da indústria cultural, da mídia, na mercantilização dos próprios desejos, no esvaziamento do sentir, e ofuscam o modo de ser e estar no mundo, rompendo com os possíveis laços de emancipação. Tais princípios, surtiram efeitos graves nos sujeitos, traduzidos por uma vida acelerada, em que tudo se torna mais prático, mais rápido, o tempo passa a ser mediado pelo lucro, sinônimo de dinheiro (ADORNO, 1993)ⁱⁱ. Nesses termos, o sentido da vida se desvanece, as finalidades humanas se perdem, o pensamento cede lugar ao método, se atrofia, submetido à tecnologia, ao acúmulo de capital, à produtividade, como expresso já no prefácio de *Eclipse da Razão*, de Horkheimer (2002):

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem, enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução (HORKHEIMER, 2002, p. 07).

Com efeito, inserida na de racionalização do mundo, a práxis educativa é convertida em tecnologia, limitada à aplicação de técnicas, deixando de lado a relação com a existência e com a formação humana e se torna cúmplice da expansão das tendências regressivas da contemporaneidade, uma vez que legitima e incorpora seus mecanismos.

Assim, ao falar sobre o projeto da Modernidade, nos esbarramos diretamente no tema da formação, pois face à alienação do universo cultural, a

instrumentalidade técnica e científica torna-se adverso à formação e tem grande poder de degradação. Desse modo, as consequências do projeto moderno e suas implicações educativas, têm sido suscitadas por diversos autores, na busca de compreender suas potencialidades, contradições e limitações, de pensar sobre os reflexos que deixam marcas até hoje, caros à contemporaneidadeⁱⁱⁱ.

O presente texto tem como objetivo problematizar e refletir sobre o tema da formação, a partir de fragmentos de duas tradições que marcaram a filosofia da educação no século XX, a saber, os frankfurtianos Adorno e Horkheimer e Friedrich Nietzsche^{iv}.

CONSIDERAÇÕES NIETZSCHIANAS

Para aventar sobre a perspectiva da formação em Nietzsche, ou melhor, sobre sua crítica ao esvaziamento das possibilidades da constituição de uma experiência formativa e seu asceticismo em relação à atividade científica, nos debruçamos, neste tópico, em três aforismos da obra *A Gaia Ciência* (2001), a saber: *do objetivo da ciência, a origem do conhecimento científico e o conhecimento sendo mais que um meio*^v, partindo do suporte interpretativo das obras de José Fernandes Weber (2011) e Pedro Pagni (2011).

José Fernandes Weber (2011), em sua obra *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*, apresenta uma possível Teoria da Formação em Nietzsche, onde realça o sentido da transformação da Bildung para a Erziehung (educação) até chegar à experimentação - a partir de toda a trajetória intelectual nietzschiana. Destaca o quanto as problematizações nietzschianas perpassam o tema da moralidade dos costumes, filósofo que busca “eleger a crítica da moral como baliza para qualquer reflexão sobre a humanidade” (p. 197), e seus desdobramentos na formação humana.

O autor, apoiado nas considerações nietzschianas, ressalta o quanto as mudanças no campo epistemológico transbordam para outras esferas, como para a política, para a moral e para a educação, com sérias implicações para o sujeito. Logo, a ciência passa a ser considerada como conhecimento superior e a atividade científica se transforma em procedimento moral, subsumindo outros elementos e possibilidades que não perpassam por ela ou por seu procedimento metodológico. Ao mesmo tempo em que traz em seu bojo a ideia de progresso triunfal, de expansão, de abertura a novas descobertas é, contrariamente, marcada pela crise do sujeito, por seu esvaziamento e regressão e, como bem ilustrado, “a

imagem de si do moderno é um misto de cogito cartesiano e inseto kafkiano” (WEBER, 2011, p. 21).

José Fernandes Weber (2011) também explicita essa crítica à ciência presente em Nietzsche e a concepção de sujeito emergida daí, e como contraposição a esse esvaziamento, traça um possível caminho para pensar o tema da formação em Nietzsche: primeiro, em sua crítica à noção de sujeito na tradição humanista e racionalista; segundo, na questão do deslocamento do tema da educação e da formação para a noção de experimentação. Deste modo, preconiza a preocupação de Nietzsche em evidenciar os equívocos internos da teoria do cogito cartesiano, bem como, sua incisiva crítica às teorias modernas que mantêm o sujeito como fundamento, que sofrem de um humanismo - há outro modo de conceber o sujeito, a partir da erosão da subjetividade/do sujeito cartesiano, como fundamento do mundo^{vi}.

Avançando um pouco mais, se pudesse falar em uma Teoria da Formação em Nietzsche, como sugerido por Weber (2011), perpassaria à noção de experimentação e de vivência, uma vez que a constituição do humano se delineará a partir dessas noções^{vii}. A noção de experimentação, portanto, emerge como possibilidade constitutiva do ser humano, na emersão de outras dimensões, e corresponde à valorização do instante presente, a vinculação do homem com a totalidade, porém, não universal, a partir de uma simplicidade. Localiza essa simplicidade, essa outra relação com a vivência, nos antigos, como uma espécie de antídoto contra o moderno, não para imitá-los, apenas para retomar a explicação por totalização – segue a ordem cosmológica e política, a integração cósmica na totalidade.

Assim, a noção de experimentação/vivência tem como prerrogativa ser imoral, torna-se um contra conceito à intencionalidade, deixando a cargo da fluidez, do destino. Em suas palavras: “todos os meios através dos quais o homem ‘se torna’ são radicalmente imorais. Não há ordenações e nem planejamentos; e nas ações que realizamos na tarefa de ‘tornar-se o quase é’ não há, enfim, intencionalidade” (p. 100). Ao se formular conceitos gerais e universais, foge-se da realidade e aniquila-se a pluralidade do objeto, a exemplo do próprio conceito de homem.

À luz dessas considerações, chegamos à ideia, enfim, que, para Nietzsche, somos constituídos por múltiplos elementos, construídos e desenvolvidos a partir da vivência/experiência, que envolve diversas possibilidades e dimensões - como a ética, a estética, a epistemológica - impossível de concebê-las a partir de uma única forma, de um único método, ou de compartimentalizá-las. No aforismo *do objetivo da ciência*, Nietzsche

salienta esse pressuposto, ao destacar a íntima relação do sentimento de prazer com o sentimento de desprazer, necessários à constituição do homem em sua totalidade. Todavia, observa o quanto a atividade científica tem degradado possibilidades de desenvolvimento de dimensões essenciais para uma experiência formativa constitutiva, ao valorizar somente um tipo de verdade e caminho a ser seguido, a partir de um método eficaz - a ciência tem buscado a isenção de desprazer nos homens, por meio da frieza, neutralidade, “privando os homens de suas alegrias e os tornando mais frios, mais estátua” (p. 38). Por sua vez, ressalta como o modo burguês de lidar com a vida vai ao encontro desta perspectiva e aprisiona o homem em suas próprias crenças, modo este legitimado pelas neutras verdades científicas, que o afugenta e o destitui das possibilidades de experimentar, inclusive, a própria experiência da dor e do sofrimento. Como complementariedade a essa ideia, aos corolários do conhecimento científico, no aforismo *a origem do conhecimento científico*, Nietzsche destaca o papel que o conhecimento ocupou e suas finalidade e, nesse meio, o quanto “a necessidade da verdade se afirmou também como uma força conservadora da vida” (p. 104), em que “o conhecimento, a aspiração ao verdadeiro tomaram, enfim, o seu lugar de necessidade no meio das outras necessidades” (p. 104).

No aforismo intitulado *o conhecimento sendo mais que um meio*, Nietzsche também deixa claro seu questionamento acerca dos moldes modernos e coloca quão empobrecida e esvaziada se tornou a atividade científica que, para além da limitação do método, recai num engodo que impede que se alcance uma relação verdadeira com o conhecimento, prevalecendo a atividade fragmentada, interesseira e esvaziada de sentido. Sustenta que as motivações científicas perpassam por questões outras que o próprio conhecimento, a serviço de determinado fim (a exemplo de o conhecimento dever estar a serviço de outra finalidade, como a virtude, entre outros, e não de interesses particulares). A atividade científica volta-se, portanto, para finalidades particulares que circundam o âmbito da vaidade e do poder, se resume em “habituar-se a ela (lógica científica) com a segunda intenção de dinheiro e honrarias” (p. 146).

Para encerrar, partimos da tese de livre docência de Pedro Pagni (2011), que problematiza a empobrecida experiência formativa tecida nos tempos modernos e, frente a suspeita do projeto da modernidade, propõe ensaiar diversos *cantos da experiência*, de modo a resgatar suas potencialidades através de uma experiência estética a uma estética da existência. O autor tece considerações sobre as possibilidades de uma experiência formativa em diversas tradições da Filosofia da Educação, dentre elas, a relação da experiência em

Nietzsche, que problematiza a experiência e a substitui pelas categorias de formação (*Bildung*) e educação.

Pagni (2011) lança o desafio de olhar para a escola além da instrumentalidade, além da formação de competências e habilidades que, segundo ele, trata-se de uma formação que exige disposição, atitude e coragem. Nesse sentido, adverte sobre o potencial crítico da filosofia nietzschiana, que possibilita enfatizar a dimensão estética das relações humanas, da formação, da vida, como uma alternativa à educação “sabendo o quão limitado e complexo seria desenvolver esse viés no âmbito pedagógico e, principalmente, no do ensino escolar” (PAGNI, 2011, p. 48).

Outro ponto importante destacado por Pagni (2011), que ainda merece atenção, trata-se da distinção da perspectiva Nietzschiana do ideal iluminista de formação, como as acepções de Kant e Hegel, vertentes que tiveram primazia nas teorias pedagógicas da modernidade. Dessa forma, Nietzsche rompe com a ideia de determinação absoluta no tempo histórico, movido pelo iluminismo kantiano e pelo hegelianismo, e aponta Hegel como filósofo responsável por implantar a potência histórica, através da formação do espírito e da razão metafísica, tradição esta que, segundo ele, condiciona a vida e a verdade. Da *Bildung* resta a sua não efetivação, não sendo mais a referência à questão da formação, de modo que:

a sua filosofia estabelece uma ruptura com a ideia de homem ou de humanidade a ser formada a partir de um ideal, a ser descoberto como um sujeito transcendental, na própria natureza ou na história do espírito, inaugurando um modo de pensar a formação humana que difere dessas tradições da *Bildung* (PAGNI, 2011, p. 41).

Aqui já fica evidente a centralidade conferida à experiência, de sua possibilidade de ruptura com a fragmentação e esvaziamento do ser. Em outras palavras, a ideia é libertar-se da tradição, do peso da moralidade, e tem a experiência como o caminho para se pensar, como possibilidade de experimentação de si, não mais arraigado na figura do sujeito universal e na realização do conceito. O espírito livre seria a ruptura com o espírito cativo, e não é determinado a priori pela razão.

CONSIDERAÇÕES DE ADORNO E HORKHEIMER

A tradição da Escola de Frankfurt teve em seu bojo a crítica inerente ao projeto moderno e suas consequências para as relações sociais. Para esses autores, a busca por

verdades e modelos absolutos, pelo método que assegurasse o verdadeiro conhecimento, levou à dogmatização do pensamento e reduziu o sentido da vida a uma vida danificada, prevalecendo a frieza, a rigidez, o anulamento das experiências e o esvaziamento do próprio sentir. Como ponto comum, podemos elencar inúmeros estudos desses autores que fundamentaram modos de resistência aos elementos regressivos arrastados na Modernidade, depositando na própria razão a tarefa de refletir sobre os elementos nela contidos, uma autorreflexão da razão possibilitado pela dialética. Referenciados pelo pensamento hegeliano, sustentam que há conceitos e princípios objetivos universalmente válidos, e só através deles é que os homens teriam condições para se guiar. A razão, enquanto substrato universal, é que permite estabelecer os conceitos e princípios necessários para o governo de si e da realidade, tendo como parâmetro a liberdade. Para fins deste estudo, neste tópico, elegemos apenas algumas passagens de textos clássicos de Adorno e Horkheimer para elucidar o debate em questão.

Na obra clássica *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) lançam o desafio de pensar quais as justificativas das tendências regressivas e irracionais em tempos do moderno estágio do domínio técnico. Segundo eles, o projeto moderno abandonara por completo qualquer instância de cunho transcendental, e a atividade humana ficou presa à esfera do dado. Uma vez presos à esfera do funcional, restringem-se ao aqui e agora, as reflexões perdem a primazia, o esclarecimento se reificai, recai no irracionalismo, “[...] só se determina como coisa, como elemento estatístico, como success or failure” (p. 40), através de “meros espectadores, participantes passivos” (p.61). Diante do fracasso da promessa de razão emancipadora, em que progresso e regressão se imbricaram, os autores buscam na própria razão, que abdicou-se de realização, as potencialidades e possibilidades de resistir aos germes regressivos, através da autorreflexão da razão.

Em seu texto *Teoria tradicional e Teoria crítica*, Horkheimer (1989) traz à tona a inadequação dos princípios pautados na teoria tradicional e a sua carga ideológica de acordo com os interesses econômicos da sociedade burguesa. Segundo Horkheimer, o formalismo da razão tem sua representação na teoria tradicional, e seu papel se resume em classificar, verificar, validar, prever, calcular, organizar fatos, é rigidamente determinada, e implica, principalmente, a exclusão da possibilidade da contradição, a matematização das operações lógicas e a consagração da autoridade dos dados e fatos sociais, produzidos por meio de instrumentos e métodos eficazes e de procedimentos empíricos de pesquisa. Além disso, para Horkheimer (1989) não há como pretender o alcance da neutralidade da ciência,

pois a percepção do sujeito sobre os fatos já determina previamente certas escolhas, de acordo com as condições históricas e concretas da existência, em nome de interesses de uma classe dominante. Desse modo, para o autor, a ciência se volta para a dinâmica do mercado, atende suas necessidades, e assim, produz valores sociais pautados nos interesses da lógica mercantil. As ciências sociais assumem os pressupostos da Teoria Tradicional e, ao assumir tais pressupostos, arrogaram-se uma condição supra-social, que atribui, a suas concepções teóricas e procedimentos, uma condição meramente intracientífica, independente dos processos sociais e materiais da existência e converte-se em ideologia, pois “na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose, ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada e, por isso, ideológica” (p.35) e “corresponde à ilusão de liberdade dos sujeitos econômicos na sociedade burguesa” (p. 37).

No aforismo intitulado *Autorreflexão do pensamento* (1992), da obra *Dialética Negativa*, de Theodor Adorno, o autor também entra em confronto os pressupostos da concepção tradicional que, uma vez que não transcende o significado imediato, reduz a complexidade do objeto a uma forma pré-concebida, e o entendimento fica reduzido a estereótipos. Adorno destaca que o movimento dialético pressupõe a estranheza frente ao objeto, é o confronto entre o que o homem é e o que deveria ser – a identificação das potencialidades não realizáveis, porque “[...] o potencial de liberdade exige crítica frente àquilo em que lhe converteu sua inevitável formalização” (p. 129). Nesse sentido, a indicação é que existe um potencial no objeto que é mais efetivo que o que está posto, que sua configuração imediata, “[...] a crítica não faz desaparecer a identidade, ela a transforma qualitativamente, conservando elementos da afinidade do objeto com seu pensamento” (p. 130). Nesse sentido, “[...] a degeneração da consciência é produto de sua carência de reflexão crítica sobre si. Esta é capaz de calar ao princípio da identidade” (p. 129).

Como sinalizado nas passagens anteriores, já nas primeiras palavras da obra *Dialética Negativa* (1992), a mesma ideia é defendida: não significa que a razão, por ter tido sua promessa de emancipação arruinada e não ter privado os homens das engrenagens sociais fetichizadas, deve ser abandonada, mas sim, dialeticamente criticada e refletida: “depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante de sua produção, a filosofia se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade” (ADORNO, 1992, p.11). Ou seja, para se pensar a questão da formação e enfrentar suas

limitações, deve-se percorrer o caminho da autocrítica/autorreflexão dos elementos regressivos contidos na razão, de interpelar a primazia da razão instrumental.

Para encerrar, destacamos o debate *Educação para quê?* de Adorno (2006) ensaio que o autor reconhece a incapacidade das pessoas de realizarem efetivas experiências. Para ele, a indústria cultural e a acentuação da semiformação fizeram com que o predomínio da razão instrumental se acentuasse, inclusive na vida privada. Sendo assim, o pensamento pautado na razão reduzida ao instrumental e ao subjetivo não reflete sobre as atrocidades que a própria razão e o próprio conhecimento científico desencadearam. As pessoas não são capazes de elaborar as atrocidades ocorridas no passado, são moldadas num ambiente rígido, disciplinar e autoritário, em contradição com uma educação para a experiência. O processo educacional, muitas vezes, é restrito à aplicação de técnicas e, portanto, destituído de sentido, pois a atividade do pensar é minimizada e segue sem a necessidade de interpelações sobre os sentidos da existência. A educação se volta para a reprodução dos mecanismos ideológicos, em que o que interessa é que os indivíduos se adaptem ao previamente estabelecido, sem instigar sua possibilidade de autonomia e liberdade. Nesses termos, argumenta que, inserida na racionalização do mundo, a educação não tem contribuído para a crítica ao instrumentalismo da razão, e acaba por legitimar e incorporar seus mecanismos e se torna cúmplice da expansão das tendências regressivas na contemporaneidade. A práxis educativa é convertida em tecnologia, limitada à aplicação de técnicas, deixando de lado a relação com a existência e com a formação humana.

A proposta de Adorno, convergindo com as considerações explicitadas anteriormente, é a reflexão acerca dessas limitações, da reificação da experiência: “a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução dos mecanismos de repressão” (p.150). Sintetiza que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (p.151) e o processo educacional consiste na “produção de uma consciência verdadeira” (p.141), uma educação política, uma educação para autonomia, e não a modelagem de pessoas, nem mesmo a mera transmissão de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar o tema, a partir de duas tradições filosóficas do século XX, cada uma com suas peculiaridades, nos permite ensaiar possibilidades de problematização e

desmistificação do esvaziamento da experiência formativa que, para ambas, é inquestionável. Sem pormenorizar suas divergências, pois não se trata do foco do presente trabalho, vale ressaltar, de modo geral, algumas particularidades. Os teóricos de Frankfurt se sustentam ainda no pressuposto iluminista de formação, e depositam na própria razão, através do embate dialético, de cunho hegeliano, as possibilidades de resistência frente à reificação avassaladora.

Já em Nietzsche, a ideia é libertar-se da tradição, do peso da moralidade, e tem a experiência como o caminho para se pensar, como possibilidade de experimentação de si, não mais arraigado na figura do sujeito universal e na realização do conceito, que pode, também, oprimir e regular a vida. Fica evidente a centralidade conferida à experiência, de sua possibilidade de ruptura com a fragmentação e esvaziamento do ser.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DESCARTES, René. **Meditações**. 3.ed.São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. **Meios e fins**. In: HORKHEIMER, Max. O Eclipse da razão. São Paulo (SP): Centauro; 2002.

_____. **Teoria tradicional e teoria crítica**. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Textos escolhidos. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Traduzido por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAGNI, Pedro Angelo. **Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar**: Um percurso da experiência estética à estética da existência. Tese de livre docência. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: EDUEL, 2011.

ⁱ A respeito do tema, Hannah Arendt, na obra *A Condição Humana*, salienta esse esvaziamento em diversos momentos, como na passagem a seguir, ao sublinhar que: “[...] o mundo da experimentação científica sempre parece capaz de tornar-se uma realidade criada pelo homem [...] torna, infelizmente, a aprisionar o homem [...] na prisão de sua própria mente, nas limitações das configurações que ele mesmo criou” (ARENDR, 1991, p.301).

ⁱⁱ Aforismo da obra *Minima Moralia*, de Theodor Adorno, intitulado *Vândalos*.

ⁱⁱⁱ À título de ilustração de debates atuais, nos artigos reunidos na obra *Experiência, Educação e Contemporaneidade* (2010), os autores tiveram como objetivo debater os limites e as possibilidades da experiência, frente seu esvaziamento, para então refletir a própria educação, uma vez que a educação é entendida como “como sinônimo de experiência”, como experiência formativa, como possibilidade de realização das potencialidades humanas, que vai ao encontro da problemática supracitada. Os artigos elucidam pesquisas no campo da educação que têm buscado resgatar as possibilidades da experiência enquanto elemento essencial à formação humana, à práxis educativa, e o ponto em comum, é que, para que o sentido de experiência seja resgatado, é necessário a ampliação das linguagens e da comunicação, visando o florescer das dimensões estéticas, éticas e políticas. Para não se alongar, no artigo de Pedro Pagni (2010), argumenta-se, que a limitação das práticas escolares à racionalidade instrumental, voltada para a eficiência da aprendizagem por meio do ajuste de técnicas, exclui as qualidades artísticas da esfera escolar, isto é, a prática escolar não se relaciona com a dimensão estética e sua implicação com a vida. Assim, a educação: “enredada nessa racionalização [...] parece não oferecer possibilidades de escape à racionalidade totalizadora que a compreende, ampliando as formas de naturalização da cultura e de destruição da vida” (p.24-25).

^{iv} Vale ressaltar que, o tema da formação é caro a tais filósofos e suas reflexões perpassam por suas trajetórias intelectuais, presente em diversos momentos que não iremos pormenorizar no presente texto.

^v Aforismos 12, 110 e 123, respectivamente.

^{vi} Prossegue sua crítica à formação no sentido hegeliano – como crítico da metafísica, não mais considera o transcendente do pensamento.

^{vii} A noção de experimentação irá se delinear sob o signo do conceito de tempo e da experiência da solidão, conceitos explorados em sua obra (WEBER, 2011) a partir de uma formação não humanista e que não discutiremos no momento.