A *BILDUNG* E A TEORIA CRÍTICA NA ERA DA EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

BILDUNG AND CRITICAL THEORY FACING POST-MODERN EDUCATION

BILDUNG ET LA THÉORIE CRITIQUE DANS L'ÈRE DE L'ÉDUCATION POSTMODERNE

LA *BILDUNG* Y LA TEORÍA CRÍTICA EN LA ERA DE LA EDUCACIÓN POSMODERNA

Ilan Gur-Ze'ev *

RESUMO

O projeto da Bildung *é ainda viável numa era pós-moderna e sob condições pós-modernas? A Teoria Crítica ainda é relevante nas condições pós-modernas de hoje? Essas duas questões estão relacionadas de alguma maneira significativa/interessante? Neste artigo, a resposta a essas duas questões é afirmativa. Logo, outra questão se impõe: que lição recebemos desta resposta ou com que responsabilidades nos deixam a respeito das possibilidades que ainda estão abertas para a contra-educação como cultivo de si mesmo, reflexão e práxis emancipatória? Este artigo tenta mostrar que os prospectos para a resistência de hoje ao processo de desumanização, que flui da educação padronizadora, ainda estão intimamente ligados ao projeto da* Bildung *e à rearticulação com os pensadores críticos da Escola de Frankfurt.*

Palavras-chave: Bildung. *Contra-educação. Educação padronizadora. Escola de Frankfurt.*

* Senior Lecturer em Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Haifa, Israel, desde 1984 (Ilangz@construct.haifa.ac.il). Website: http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/new/
Tradutor: Newton Ramos-de-Oliveira – professor doutor da Unesp, São Paulo, Brasil (ramosoli@terra.com.br).
Revisora: Raquel de Almeida Moraes – professora doutora da UnB, Brasília, Brasil (rachel@unb.br).

INTRODUÇÃO

Os pensadores da Escola de Frankfurt conceberam seu projeto como inseparável da tradição do Esclarecimento e da *Bildung*[1] como missão. O que tornou a *Bildung* tão atraente para pensadores como Benjamin, Horkheimer, Adorno e Marcuse foi que ela não deveria ser reduzida a mera educação no sentido de cultivo, padronização ou socialização. Walter Bruford a traduz como cultivo de si mesmo (OELKERS, 1999, p. 26). Assim, o termo se relaciona com a expressão e elevação da interioridade do sujeito e com sua autonomia. Humanistas como Thomas Mann viram nesse tipo de educação o destaque do Espírito interno, um sério perigo para o estabelecimento de uma esfera pública na Alemanha. Assim julgou porque encontrou nele uma resistência potencial aos tipos de códigos aceitos, padrões e responsabilidades que condicionam previamente o estabelecimento de qualquer sociedade civil democrática. No entanto, recusando-se a participar do otimismo de Mann acerca da burguesia e da democracia capitalista e em face da necessidade de resistência à lógica do capitalismo e do fascismo, os pensadores críticos dos anos 30 entenderam como bem supremo o que Mann considerava o elemento mais perigoso da tradição da *Bildung*. Mas, nesse ponto, apenas seguiram a maioria dos representantes do Esclarecimento, mesmo se tais pessoas estivessem ainda combatendo por uma utopia positiva, com a qual os pensadores críticos não poderiam concordar.

A ênfase na autonomia da interioridade do sujeito era central para Von Humboldt na virada do século XIX quando tentou realizar o conceito de *Bildung* na reforma da educação superior que implantou na Universidade de Berlim. Humboldt refere-se à unificação da aprendizagem, sabedoria e Arte (*Ibid.*, p. 28). Como se pode ver aqui, para Humboldt, nos passos de Kant e em contraste com Nietzsche, a *Bildung* tem o objetivo de realizar a meta da humanidade: o pleno desenvolvimento das forças de cada ser humano. Numa *Kultur* desse tipo, o resultado final será o desenvolvimento de muitas e diferentes pessoas (GEUS, 1996, p. 158) individualizadas no mais alto grau em busca de uma sociedade mais humana. A elevação do indivíduo, independente, criativo e autônomo está no coração do projeto.

A concepção de *Bildung* com a qual a Teoria Crítica estava comprometida colocou uma característica essencial do sujeito humano. A autonomia era central à dimensão utópica de seu projeto crítico, mesmo com esse conceito desenvolvendo-se no interior de uma filosofia crítica pessimista. A autonomia potencial do sujeito ou, pelo menos, o potencial para uma luta pela realização de sua possível autonomia (sempre parcial, relativa, temporária e perigosa) era de vital importância. Extremamente significativa era a concepção de *Bildung* como a construção das forças independentes mais profundas do indivíduo, como elemento desengajado e indiviso da totalidade da existência, forças que tornavam possível que ele escapasse dos processos padronizadores dominantes e das manipulações das hierarquias hegemônicas. Pode-se até ver todo o projeto como uma tentativa de estender e realizar o conceito de *Bildung* como um projeto politicamente revolucionário.

1. *Bildung* – termo alemão que significa a formação do indivíduo. Seu sentido será explicitado ao longo do artigo.

Os horizontes do ideal que tornam possível uma luta pela construção da humanidade foram exilados, enquanto, por outro lado, o impulso crítico recusou-se a abandonar a utopia da reflexão, transcendência e solidariedade articuladas dentro da tradição da *Bildung*. O ímpeto da *Bildung* emana de fontes mais profundas do que as possibilidades abertas ou fechadas pela política cultural do momento histórico e suas (sub)estruturas tecnológicas e econômicas. O que o projeto da *Bildung* visa essencialmente não é historicamente determinado. Trata-se do que Heidegger chama de proximidade do Ser. Na Teoria Crítica ele é mencionado como dentro do quadro da utopia. A contra-educação numa era do exílio do espírito e da oclusão histórica das possibilidades de emancipação vai referir-se a essa abertura como uma Utopia Negativa. A Escola de Frankfurt articulou o pessimismo utópico, ou a utopia negativa como possível abertura para defender a essência do conceito de *Bildung* a que, mesmo neste momento histórico em que estamos hoje aprisionados, podemos nos referir. Central nesta tentativa é a possibilidade de o sujeito humano transcender a condição de mera objetividade, suplantando o mesmo que a reduz à identidade. Como um impasse, como um imperativo de autoconstituição ou transcendência em condições impossíveis, a tradição da *Bildung* ainda se mostra relevante. Em certo sentido, é exatamente no meio da impossibilidade da realização das metas históricas da *Bildung* que a essência dela se torna relevante como presença da ausência.

Visto o projeto da Teoria Crítica como uma realização e um desenvolvimento ulterior do conceito de *Bildung*, deveriam ser destacadas as relações entre duas dimensões: no conceito de *Bildung* e de dois estágios da Teoria Crítica. Um elemento do conceito de *Bildung* como autoconstrução interior é a visão que enfatiza o *self* como uma totalidade, que pode constituir e desenvolver sua própria subjetividade sem dependência ou redenção por qualquer coisa externa a si mesma. Como tal, apresenta a vida como uma forma de arte. A subjetividade emancipada cria verdades, necessidades, representações e motivos. Cria também o mundo externo e assim também o Outro, ou, pelo menos, inclina-se a reforçar a si mesmo na alteridade do Outro e no mundo que se torna um objeto de manipulação. Faz do mundo uma projeção, uma *Bild* * do *self* ou dos instintos do *self*, como no caso de Nietzsche (NIETZSCHE, 1954, p. 942) e, apenas assim, pode sua autoconstrução ser verdadeira a si mesmo. Nietzsche poderia ser considerado o melhor representante dessa tendência; no entanto, está presente até na tendência oposta, não apenas entre outros representantes dessa tendência, tal como Hölderlin em sua idéia de chegar em casa. Essa segunda tendência oposta vê o *Bild* de *Bildung* como um reflexo de uma coisa em si mesma, como algo a ser percebido por transcendência a Deus na tradição mística ou à idéia na tradição platônica. Em ambas as versões (que não são claramente distintas) o conceito de *Bildung* representa uma relação do sujeito com uma totalidade exterior que é vista como a coisa em si mesma ou verdade. A elevação do sujeito na direção dessa totalidade é um telos, ou uma potência para elevar a nós mesmos. É nesse contexto que a *Bildung* tem seu sentido e pode tornar-se uma força educacional impulsiva ou potencial.

* Em alemão no original inglês. *Bild* corresponde a imagem e também a quadro, aspecto etc.

A BILDUNG NA TEORIA CRÍTICA

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt pode ser delineada em dois períodos. Em seu primeiro estágio de desenvolvimento, a Teoria Crítica representou uma utopia positiva em que a realização do conceito de *Bildung* ocorre dentro do *social*. Nesse primeiro período, a realização da *Bildung* é politicamente revolucionária e a *Bildung* é concebida em seu sentido relacionado com uma totalidade externa. Dentro do quadro da Teoria Crítica, desenvolve-se como a realização neomarxista da *mission* do Esclarecimento. Este utopismo otimista está basicamente fundado no conceito de *Bildung* como uma forma de cultivo, que é ou poderia tornar-se uma maneira humana genuína de vida em concordância com a realização de seu telos real, verdade ou potencial. Podemos perguntar, contudo, se representa a autoconstrução de um sujeito autônomo.

Diretamente do primeiro estágio de seu desenvolvimento, a Teoria Crítica diferenciava-se substancialmente das tentativas marxistas ortodoxas de tornar-se uma realização materialista da *Bildung* pelo reducionismo político e estritamente econômico do Marxismo (LEY,1973, p. 1.178-1.194). Nesta primeira fase de desenvolvimento, os teóricos críticos tinham uma orientação marxista explícita. Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Loewenthal e seus colegas rejeitavam a tradição da *Bildung* de orientação idealista e negavam a legitimidade de qualquer reflexão sobre a sociedade ou de formação da filosofia que fosse separada de seu contexto social. Eram ambições eram científicas e revolucionárias.

Clara manifestação dessa tendência utópica positiva e otimista é o texto de Horkheimer Montaigne e o papel do ceticismo. Da tradição marxista, Horkheimer, aqui, articula a importância e as fraquezas do ceticismo burguês moderno, que é um elemento central no Esclarecimento e do projeto da *Bildung*. Como a burguesia está por cima, Horkheimer indica que o valor do individuo se torna, acima de tudo, um tema econômico, e o espírito crítico se torna um passatempo estético do indivíduo (*Ibid.*, p. 267). O ceticismo, diz ele, cumpre a função de salvar o indivíduo. Esse é seu grande objetivo. Mas a Teoria Crítica, em oposição a tal tradição, concebe o indivíduo como basicamente dependente de condições sociais e compreende sua emancipação como parte da liberação da humanidade, que é de se concretizar com uma mudança essencial da totalidade social (*Ibid.*, p. 268-269). Esta nova sociedade atualizará a busca de Montaigne pela feliz realização da essência do ser humano. Apenas assim torna-se possível sua transcendência a uma condição de vida mais humana. Esta posição evidencia bem sua herança marxista ortodoxa. A Teoria Crítica nessa etapa continha uma concepção implícita de essência humana. Nutria uma agenda educacional de autoconstrução dentro do quadro que chamamos de utopismo positivo característico do primeiro estágio da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

O conceito de *Bildung*, de Horkheimer e Adorno, no segundo estágio, leva-nos do otimismo pelas possibilidades revolucionárias da totalidade social para uma atitude pessimista, para a interioridade do indivíduo e para a essência do ser (GUR-ZE'EV, 1998a, p. 119-155). Horkheimer deixa a busca da revolução e enfatiza a educação dentro da tradição da *Bildung*. O compromisso fundamental da Teoria Crítica em superar a injustiça

e nos desafiar à produção de fatos hegemônicos, verdades e valores, isto é, a Teoria Crítica como uma contra-educação (GUR-ZE'EV, 1998b, p. 486), como um projeto político e teórico concreto não deve ser extraído do contexto de condições materiais e conceituais reais. Horkheimer e Adorno não apenas compreenderam isso, como até conceberam a segunda metade do século XX como uma situação histórica em que a luta para realizar os ideais do Esclarecimento, a *Bildung* ou a contra-educação no sentido crítico se tornaria impossível, pois a Racionalidade Instrumental ganharia supremacia sobre as demais opções existenciais, intelectuais e políticas, com o estabelecimento da lógica capitalista em todas as dimensões e em todos os níveis da vida.

> Cada palavra ou sentença que aponte para algo diverso do pragmático torna-se suspeita. Quando se pede a alguém que admire algo, respeite um sentimento ou uma atitude, ame uma pessoa por ela mesma, logo se sente algo no ar e se desconfia que alguém nos está passando a perna ou tentando vender algo (HORKHEIMER, 1974, p. 101).

Essa interpretação do desenvolvimento histórico e de suas implicações é o elemento central da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer em seu segundo período. Eles formularam a Teoria Crítica em sua maturidade dentro de um quadro de uma reconstrução histórica pessimista, por um lado, e de pessimismo filosófico, pelo outro lado.

Mas agora todas as condições e pressupostos do projeto da *Bildung* pareciam se desvanecer. Nesse segundo período, enfatizavam a desconstrução do indivíduo como sujeito autônomo muito mais do que o sofrimento e o potencial emancipatório do proletariado, que tinha sido enfatizado no período anterior. No nível histórico, contudo, Horkheimer nos mostra como, na segunda metade do século XX, a vida de cada indivíduo – o que inclui os mais íntimos impulsos e necessidades que na modernidade configuram a esfera privada – ajusta-se aos imperativos de uma racionalização total da condição humana. Envolvido por uma racionalização total e subsumida, a condição humana pela Racionalidade Instrumental (que, segundo Marcuse (1971, p. 130) tornou-se agora uma racionalidade irracional), o ser humano não mais pode escapar dos imperativos e manipulações do sistema (HORKHEIMER, 1974, p. 95-96).

Essa concepção do indivíduo não está elaborada apenas no âmbito de uma reconstrução histórica. Define-se também num pessimismo filosófico cujas bases estão numa linha de Marx a Schopenhauer (HORKHEIMER, 1985a, p. 339), e que se desvia da questão da revolução para as possibilidades de uma contra-educação.

Em sua *Dialética do Esclarecimento* (1973 e 1988), Adorno e Horkheimer argumentam que, pela metade do século XX, a racionalização da natureza já havia culminado numa revolta da natureza. A concepção do telos da vida como simples autopreservação e autocontinuação coloca-se em oposição à concepção inerente à *Bildung* da auto-ascese dialógica como objetivo da vida. A autoconservação ou perversa realização do que Marcuse (1971) chamou o princípio do prazer separa o humano dos objetivos e compromissos transcendentais. A opressão se internaliza.

Horkheimer e Adorno, nessa etapa, chegam à conclusão de que através da história a humanidade só pôde escolher entre sua subordinação à natureza e a submissão da

natureza ao Eu (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 53). Há ainda um germe do conceito de Esclarecimento do sujeito humano que possibilita o ideal da *Bildung*. Nesse processo de cavar uma fenda entre o eu e a natureza e entre o eu social e o natural dentro do humano, esse humano se distancia não apenas da natureza, mas, ao mesmo tempo, de sua própria essência (HORKHEIMER, 1985b, p. 131). O processo de tudo reificar, dentro da estrutura do imperativo de controlar e realçar a produtividade e a eficiência, acaba por atingir também os seres humanos. O estranhamento do dado torna-se impossível e deixa de haver espaço para a transcendência, ou para a luta por transcender a coisidade, o contínuo do sempre o mesmo.

BILDUNG E ALIENAÇÃO

No nível histórico, as condições que aparentemente impossibilitaram a realização da *Bildung* também produziram a fragmentação da consciência da alienação. Por exemplo, o ciberespaço nos confronta como uma totalidade unidimensional, ao passo que, dentro da estrutura da globalização capitalista, torna-se irracional resistir a levantar taxas de juros que impõem a fome a milhões de pessoas na África e em outros lugares. Este é um mundo onde se torna irracional reduzir os acidentes de trânsito fatais se isto afetar o transporte rápido e sua eficiência. No nível conceitual, manifesta-se na dissolução das idéias humanistas ou de sua transformação dentro da lógica da produção capitalista frente ao desaparecimento do proletariado como classe revolucionária. Se, do ponto de vista histórico, os fatos constituem uma totalidade unidimensional como a internet ou um mercado global flexível, como, então, ou em que base poderia se realizar a reflexão, a rearticulação, a autoconstrução e a transcendência? Na ausência da alienação, a padronização dos seres humanos encontra obstáculos. A interioridade é, naturalmente, uma importante fonte para a promessa da *Bildung*. Mas, e se a interioridade do Ser é também hoje em dia engolida pelo sistema e por suas manipulações? O que a Teoria Crítica, como promessa de *Bildung*, pode hoje fazer por nós? O problema é que não apenas as condições de autoconstrução, reflexão e transcendência foram demolidas: a própria busca de transcendência em si mesma, junto com o exílio do Espírito e os ideais por um sujeito autônomo, e uma vida significativa, estão sendo corroídos e vistos como irrelevâncias.

Nesta configuração, a reflexão é mais do que um potencial cognitivo ou uma necessidade política: torna-se um imperativo moral. Torna-se uma precondição e, num certo sentido, já a primeira manifestação de resistência à reificação, ao *continuum*, ao insignificante e à hegemonia do *status quo*. A transcendência aqui é determinada por suas possibilidades de suplantar a normalização e a ideologia hegemônica. Na ausência de alternativas sociais antagônicas e oposições ideológicas, as possibilidades para o espírito crítico se tornam problemáticas.

Quando a psique e seu abismo tornam-se feitos e controlados, fica mais problemático do que em qualquer outra época reter seu eixo utópico, nos termos dos pensadores da Escola de Frankfurt. Esta virada não apenas afeta as possibilidades de reflexão; a própria possibilidade de uma busca da transcendência ou da autoconstrução torna-se inconcebível.

Os pensadores frankfurtianos formularam as implicações históricas em termos de uma virada que não deixou espaços para o exercício do Eros filosófico, da prática dialógica ou das atitudes críticas à ordem atual. O sujeito enquanto Ser e a totalidade do sistema tornaram-se idênticos e, assim, impedem a *Bildung* ou a reflexão crítica, pois a reflexão como transcendência torna-se impossível na ausência de um sujeito autônomo que realize sua alteridade na ausência da alienação e em face da demolição dos significantes-chave da transcendência. Isto entra em contraste com a promessa do Esclarecimento e com o impulso da *Bildung* em possibilitar que o indivíduo desenvolva e realize sua autonomia de sujeito, em possibilitar que homens e mulheres se tornem diferentes daquilo que são manipulados para ser. O conceito positivo e utópico da *Bildung* fracassou. Hoje parece irrecuperável.

Com o esvaziamento precoce dessa utopia positiva, um mundo de mitos retornou e a realidade não se tornou mais humana numa realização moral progressista da razão. Na verdade, a sociedade tornou-se um espaço racionalizado e totalizado, uma arena na qual o sujeito humano foi desumanizado, padronizado e quase completamente engolido pelo sistema. Horkheimer e Adorno apresentaram que papel o filósofo podia ainda exercer sob tais condições quando o caracterizaram como testemunha muda que entrega uma mensagem (ADORNO; HORKHEIMER, 1988, p. 255). Nessa condição e no grau em que se toma seriamente como mensageiro, sua situação é aquela de um neurótico que se recusa a ser curado e que, pelo contrário, insiste em querer curar pessoas que são sãs, normais, saudáveis. O filósofo de hoje, dizem os frankfurtianos, é uma testemunha solitária de uma missão que se tornou irrelevante ou ridícula. Precisa de forças sobre-humanas para suportar sua recusa em ser curado e nivelado a outras pessoas normais (*Ibid.*, p. 273).

A QUESTÃO DA UTOPIA NO CONCEITO DE *BILDUNG*

Essas conclusões poderiam ter levado a um colapso da missão da Teoria Crítica como realização não-idealista do conceito de *Bildung* e poderiam ter dado nascimento a um pessimismo e pragmatismo unidimensionais. Os pensadores de Escola de Frankfurt, contudo, resistiram ao colapso. Recusaram-se a abandonar o compromisso emancipatório do Esclarecimento e a missão da *Bildung*. O principal desafio não foi o desenvolvimento histórico que trouxe o desaparecimento do proletariado e a reificação das relações humanas. O exílio do *Eros* e o esquecimento do imperativo em tornar-se uma pessoa para transcender o processo de reificação como padronização tornaram-se o principal desafio ao projeto frankfurtiano. O que permitiu que se agarrassem ao imperativo da essência do conceito de *Bildung*? O utopismo deles os libertou da ditadura dos fatos dados e das possibilidades reais. Essa negatividade do utopismo permitiu-lhes lutar negando as realidades como exílios, a partir do centro da diáspora. Exigiu, no entanto, que o ideal da *Bildung* se tornasse o elemento central em algo a que chamaremos de religiosidade. A *Bildung* tornou-se cada vez mais elitista, dentro de um pessimismo utópico compartilhado pelos poucos e de defesa impossível dentro das estruturas da racionalidade dominante.

Horkheimer e Adorno formularam sua alternativa dentro das novas condições conceituais e sociais como um utopismo pessimista. Aqui, o pessimismo tornou-se um *impetus* à Utopia e para a missão de defender a Teoria Crítica e preservar o objetivo da *Bildung*. Abandonado está o otimismo que caracterizava versões anteriores da *Bildung* à temática humana, a luz da verdade e dos valores dignos, do significante e do significado. Era alienação e sofrimento, não como dor passiva, mas como uma instância valiosa que se orienta ao mundo e à própria possibilidade de uma relação avaliativa e de uma abertura ao significado e à vida como algo superior à simples autopreservação. A carência de sofrimento (como algo distinto da plenitude da dor) ou a possibilidade de sofrimento com dignidade tornou-se um item central para a preservação da busca de transcendência e autoconstrução dialógica dentro da tradição do projeto da *Bildung*. O pessimismo de Benjamin, Horkheimer e Adorno apresenta o mundo moderno como o inferno terrestre (BENJAMIN, 1982, p. 67), em que a violência e a falta de significado são os que mandam e não deixam espaço para o sofrimento com dignidade. O Esclarecimento comprometia-se com a realização do projeto da *Bildung*. Comprometia-se com um conceito de transcendência em que está pressuposta a autoconstituição da Razão Objetiva. Do ponto de vista pós-modernista, o pressuposto ou compromisso com a crença na possibilidade do sofrimento com dignidade como edificação do Eu dentro de uma luta séria para suplantar a tirania da violência. Em outras palavras, por mediação do projeto da *Bildung*, o Esclarecimento pressupunha a possibilidade de superar o dogmatismo, niilismo e relativismo. O projeto da *Bildung* tomava por base a possibilidade de transformação da dor ou do prazer em sofrimento ou felicidade dignos. Condicionava-se, no entanto, à possibilidade de justificar a transcendência, de resistir à padronização, de recusar a racionalidade dominante e suas promessas que nos engoliriam numa total falta de sentido. Tal justificativa, ou harmonia com o apelo do totalmente outro para que transcendamos os dados em nossa vida, ancorava-se na promessa ou imperativo a nós encaminhado pelo totalmente outro ou por nossa própria devoção à alteridade do outro.

Em outras palavras, Horkheimer – à semelhança de Adorno, Marcuse e Benjamin – recusou-se a abandonar a utopia. Compreendendo a dialética do Esclarecimento e a tensão entre liberdade e justiça, prazer e competência, comprometeram-se, diante da avaliação e da afirmação da vida, em ultrapassar o Esclarecimento. Ao mesmo tempo, compreenderam que as circunstâncias históricas da época impediam qualquer tentativa coletiva séria de realizar a vida filosófica como um diálogo e que os esforços de cumprir a missão da Bildung eram irrelevantes. Não havia na época espaço nem sequer para um julgamento avaliativo, concluiu Horkheimer (HORKHEIMER, 1985f, p. 259).

Segundo Horkheimer (1985i), a sociedade ocidental tornou-se uma Babilônia em que tudo se reificava, tornando-se coisa (HORKHEIMER, 1985i, p. 200) ; em últimos termos, existia apenas o valor de mercado. Em tal mundo totalmente administrado, um sistema racionalizado manipula todas as dimensões da vida (HORKHEIMER, 1985j, p. 11), e não mais há uma chance para qualquer experiência humana autêntica (HORKHEIMER, 1985k, p. 150). Sob tais circunstâncias, um novo ser humano está sendo constituído e se apresenta como parte e parcela da onipresente coisidade, parte de uma totalidade que engole cada outro, um elemento diferente, antagônico e potencialmente emancipador. A principal característica de tal existência humana é a ausência

ou a irrelevância de qualquer impulso ou imperativo de autoconstrução e autonomia ou, ainda, de crítica, desafio e transformação da realidade. Na ausência do Espírito ou mesmo da diminuição da busca erótica pelo ultrapassar o status de coisa, de cerceamento e de falta de sentido, nem os mais altos avanços tecnológicos podem assegurar uma diferença essencial entre esse novo ser humano e os demais animais, entre o sujeito e o mundo de objetos.

O abandono do ideal do indivíduo autocultivado ou do projeto da *Bildung* e o esquecimento humano de que a vida pode ser uma perigosa missão de transcendência da coisa, da falta de sentido e da mera vida são centrais no pessimismo de Horkheimer. No entanto, ele não abandona o eixo utópico que é vital a qualquer combate pela transcendência dos fatos e sua elevação desse mero *status*. Na religião e no idealismo, a transcendência orientava-se na direção de Deus, do absoluto, ou do sofrimento digno. Horkheimer diz explicitamente que em sua Teoria Crítica o absoluto foi substituído pela esperança no totalmente outro e não pela realidade presente (HORKHEIMER, 1985g, p. 362). Esse elemento utópico é aqui um ímpeto à esperança, precondição para a busca e para qualquer luta pelas possibilidades de reflexão que desafie a auto-evidência dos fatos dados. A esperança é central para evitar o abandono do projeto da *Bildung* e dos ideais do Iluminismo. Para Adorno, a esperança também é central, ainda que não numa estrutura otimista e positiva (ADORNO, 1973, p. 360).

Eis um tipo de pessimismo que não permite qualquer fechamento total, nem mesmo ao do próprio pessimismo e, como tal, reformula o utopismo, mesmo que sob a forma de um utopismo negativo e novo. Para a Teoria Crítica de Benjamin, Adorno e Horkheimer, o pessimismo se torna um elemento constituinte da utopia que se libera de uma crença ingênua (*Ibid.*, p. 149) e de um otimismo vazio. Horkheimer traz a utopia a um novo estágio de desenvolvimento. Dentro dessa utopia pessimista, a solidariedade verdadeira constitui-se com o reconhecimento da inevitabilidade, universalidade e força onipenetrante para o sofrimento, para a onipotência da falta de sentido e para o potencial invasivo das relações de força contingentes que criam realidades e produzem verdades, valores, identidades, medidas, impulsos e sujeitos. O reconhecimento do sofrimento como universal torna possível a solidariedade (HORKHEIMER, 1985e, p. 386) e apela para que tomemos a responsabilidade de reconhecer seu valor e agir para atingir um sofrimento mais digno, que não negue a felicidade. Como tal, constitui o elemento central para um possível diálogo.

A posição de Horkheimer guarda algumas semelhanças com a dos atuais pós-modernistas em sua compreensão de que a crença numa alternativa positiva e melhor é perigosa. No entanto, ele difere substancialmente deles no sentido de seu antifundamentalismo e antipositivismo, que não o dirigem nem para o relativismo nem para o pragmatismo. Para os críticos teóricos de última geração, a verdade, a justiça, a beleza, o amor, o sofrimento digno, a reflexão, a transcendência e a autoconstrução dialógica permanecem centrais, a despeito de sua (isto é, dos teóricos) resistência a qualquer forma de utopia e de sua rejeição de qualquer alternativa educacional, política ou filosófica otimista. Como na tradição da *Bildung*, os ideais do Iluminismo permaneceram centrais na fase final da Teoria Crítica, mas apenas em sua negatividade. A justiça, por exemplo, permaneceu central apenas sob a forma de resistência à injustiça.

Historicamente, no entanto, segundo Horkheimer, restam algumas ilhas na sociedade onde o triunfo da Racionalidade Instrumental e a lógica do capitalismo ainda não destruiram completamente todos os potenciais emancipatórios do Iluminismo. As universidades e o processo de educação superior ainda têm alguns potenciais crítico-emancipatórios que permitem lutar pela *Bildung* de maneira explícita, social e política.[2]

Segundo Horkheimer, mesmo entendendo que não mais haja espaço para a Utopia (HORKHEIMER, 1985h, p. 372), ainda é possível educar nas universidades à luz do Iluminismo, a fim de conseguir articular a negação (*Ibid.*, p. 373). Basta apenas que a universidade se mantenha leal à sua missão acadêmica para que possa educar sujeitos, diante de um mundo sem espírito, a se revoltarem (*Ibid.*, p. 375). Nesse sentido, ainda de acordo com Horkheimer, a *Bildung* poderá ainda realizar-se reintroduzindo o aprender como missão, não como instrumento (HORKHEIMER, 1985i, p. 409). Como salvar os ideais emancipatórios do Iluminismo e a Bildung face ao êxito multidimensional da Racionalidade Instrumental, da alta tecnologia e da expansão do capitalismo? Ainda é possível defender o ideal da *Bildung* na atualidade? Qual é o custo filosófico, político, existencial e educacional de se defender a *Bildung*? Como se configura a atual condição para tentar-se uma Teoria Crítica que preserve a *Bildung* e trave uma luta utópica nas atuais condições pós-modernas?

O PROJETO DA *BILDUNG* NA ERA PÓS-MODERNA

À primeira vista, o projeto da *Bildung* e das várias teorias e abordagens pós-modernas a textos, conceitos e realidades assemelham-se a oposições bona fide. Isto ocorre porque a *Bildung* é um processo de desenvolvimento educacional, e o pós-modernismo rejeita processos unilineares. A *Bildung* pressupõe o progresso tanto pessoal quanto social, ao passo que o pós-modernismo se opõe a qualquer crença no progresso e tenta exibir as relações de poder sobre as quais repousam o progresso e a opressão de certas possibilidades e da alteridade. A *Bildung* pressupõe a autonomia do sujeito, enquanto o pós-modernismo rejeita essa crença e desconstrói os pressupostos ocidentais, colonialistas, elitistas e chauvinistas que a acompanham. A Bildung presssupõe conhecimento e valores verdadeiros, válidos e autênticos como detentores de maior dignidade do que outros tipos de conhecimentos e valores. O conhecimento válido e os valores autênticos são fundamentalmente humanistas na orientação, enquanto o pós-modernismo não pode aceitar tal noção, que considera ingênua, opressora e etnocêntrica. A *Bildung* tem esperança e está comprometida com formas dignas de sofrimento, enquanto o pós-modernismo reconhece apenas dor/prazer e não tem esperança em dignidade de sofrimento, felicidade, amor ou transcendência dialógica. Podemos prosseguir essa comparação nesse nível e perguntar: quanto o projeto da *Bildung* da Teoria Crítica se distancia das atuais teorias e sensitividades pós-modernas críticas?

2. Cf. artigos como "Philosophy and learning" (1949), "Academic learning" (1952), "The concept of Bildung" (1952), "Academic freedom" (1953) and "Learning and responsibility" (1954).

Mas articular a questão dessa maneira é simplista demais, tanto a respeito do pós-modernismo quanto do projeto da *Bildung*. Mesmo antes de entrar em qualquer elaboração mais profunda das teorias críticas pós-modernas, quero deixar bem claro que minha tentativa de reconstruir o segundo estágio da Teoria Crítica rejeita qualquer possibilidade de simplificar as oposições entre o pós-modernismo e a *Bildung*.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, na verdade, antecede o atual discurso pós-moderno em sua crítica do conceito de progresso, de sua crítica ao positivismo epistemológico e de sua reconstrução das forças que constroem e controlam a condição de sujeito e manipulam a intersubjetividade. Em seu segundo estágio, a Teoria Crítica também antecipa as atuais críticas pós-modernas ao Iluminismo e ao imperialismo cultural da tradição ocidental, bem como à sua reconstrução das dimensões opressivas da Indústria Cultural e do capitalismo que se globaliza. Mas de maneira alguma a Teoria Crítica abandona totalmente a tradição do Iluminismo nem abre mão do compromisso de realizar a *Bildung*.

A Teoria Crítica, por seu utopismo pessimista, preserva o eixo utópico e seu compromisso em transcender o domínio da auto-evidência e das presentes condições. Nessa versão de utopias negativas, a transcendência se realiza pela reflexão, atuando criticamente como uma alternativa moral, filosófica, existencial e política, mais do que como pensar criticamente ou desconstruindo. Torna-se uma luta ativa e politizada quanto à possibilidade de um diálogo dentro do qual a dor ou o prazer se transformam em sofrimento com dignidade, e a reflexão se torna possível a partir de um certo distanciamento crítico que se estabelece frente a um mundo reificado. A reflexão crítica é um compromisso moral, não apenas um potencial cognitivo que se realiza ou não. É uma visão existencial diante do mundo, e, como prova do que afirmo, uma maneira concreta de vida. Permite uma busca de edificação e uma busca e autoconstrução, mesmo que sempre seja individual e se trave em arenas temporárias, limitadas e perigosas; mesmo que não proteja do sofrimento que se torna digno como parte da problematização da felicidade, do amor, da coexistência dialógica e falta de sentido. Por vezes, também pode ser relevante à emancipação e ao fortalecimento dos coletivos oprimidos. No entanto, por sua natureza é anticoletivista, antidogmática e anti-etnocêntrica, recusando qualquer forma de retorno à vida do rebanho ou de isolamento e prazer que se prometem a todos que neguem a alteridade e sofrimento do Outro.

Além de ser um ideal educacional concreto pelo qual se possa lutar e bem ou mal realizar como pedagogia crítica, a reflexão crítica pode ser muito mais ou muito menos do que isso. Culmina como um imperativo e um conjunto de possibilidades conceituais e práticas políticas para ultrapassar a própria Pedagogia Crítica de maneira não inferior à de quaisquer outras soluções educacionais. Nunca será um tranqüilizante eficiente que oferece soluções, realizações ou prazer de ordem política, filosófica ou existencial. Não pode e não quer encetar uma volta ao lar em uma vida de carneiros, como prometido pelo etnocentrismo, pela busca dogmática pela verdade ou pelo ciberespaço como uma perfeita máquina do prazer. Seja como contra-educação, seja como Pedagogia Crítica não-repressiva, a *Bildung* está longe de ser irrelevante nos dias de hoje.

É exatamente dentro das práticas opressivas mais sofisticadas da educação padronizadora que a contra-educação hoje contrapõe o ideal e o imperativo da autocons-

trução, da ultrapassagem do que hoje aparece como auto-evidente. Na ausência de quaisquer alternativas ideológicas visíveis, e dentro da arena pós-moderna, onde a invisibilidade da violência educacional se mostra cada vez mais protegida, como no caso do uso não-educativo da Internet, a contra-educação enfrenta desafios de magnitude desconhecida. Uma Teoria Crítica reformulada hoje é de muita relevância para enfrentar tentativas otimistas e ingênuas de resistir às atuais formas de violência educacional que são mais eficientes fora do sistema escolar, ou seja, dentro das redes mais amplas e complexas da Indústria Cultural.

Como contra-educação, a *Bildung* hoje pode contribuir muitíssimo para a reconstrução dos atuais processos que se referem ao sujeito e para a resistência à produção do processo desumanizador. Como tal, poderia também se tornar um enfrentamento ao processo sistemático e totalmente racionalizado de perda da posse das indagações reflexivas, das buscas e das potencialidades da humanidade. No entanto, não se harmoniza com a conclusão pós-moderna que vê o sujeito apenas como construtor das manipulações e das violências que cria e que o levam a tornar-se o que ele é hoje.

Dentro da contra-educação, o sujeito, independentemente da eficiência com que é manipulado pelos aparatos da educação padronizadora, é concebido e cultivado como tendo o potencial de tornar-se algo diferente. Nada consegue garantir a realização desse potencial, porque ele envolve uma dimensão religiosa, utópica. Entretanto, um sofrimento com dignidade pode se tornar fonte de esperança para a luta por autoconstrução e transcendência. Isto é possível porque o ser humano é uma manifestação do Ser, de sua infinita abertura e de seu potencial para se autotranscender (GUR-ZE'EV, MASSCHELEIN, BLAKE, 1998). A falta de sentido e o mundo de verdades, valores e horizontes construídos constituem-se apenas como ponto de partida para a *Bildung* hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A *BILDUNG* HOJE

Uma Teoria Crítica rearticulada pode tornar-se a *Bildung* de hoje. Terá que enfrentar não apenas a ordem hegemônica, mas também as várias alternativas educacionais conflitantes para tal ordem, que são, elas mesmas, de modo disfarçado, uma parte vital dessa ordem. Nesta fronte, tem que enfrentar a busca de uma utopia positiva e de alternativas educacionais. Nesse sentido, a *Bildung* hoje também reintroduz a centralidade do sofrimento com dignidade e a necessidade de renunciar à procura de poder para fortalecer a alternativa revolucionária, digna e real, como freqüentemente sugerido pela Pedagogia Crítica, pela Educação Multicultural, Educação Crítica Feminista, os teóricos ciberotimistas da educação e alternativas positivas para a educação orientada ao modernismo hegemônico do ocidente.

A contra-educação de hoje precisaria combinar noções colhidas no messianismo de Benjamin, na dialética negativa de Adorno, na teologia negativa de Horkheimer e nas sensibilidades pós-modernas. Desse modo, estabeleceria um compromisso com o utopismo negativo e com a autoconstrução no seio de uma relação dialógica com outros Seres e com os sofrimentos deles como indivíduos – sempre como indivíduos e nunca como

coletivos. Neste quadro, a *Bildung* estaria relacionada tanto com as tradições ocidentais quanto com as locais. As condições reais de hoje seriam o ponto de partida para a contra-educação.

Na *Bildung* de hoje, a alteridade do Outro e a intimidade do sofrimento poderia tornar-se uma fonte de esperança, potencial e promessa de um estilo dialógico de vida que recusa o Mesmo e a fusão com o Outro (LEVINAS, 1987, p. 166). Orientar-se à dignidade do Outro e à injustiça que sofre. E enfrentar também as incertezas na transformação da dominante relação dor/prazer por sofrimento e amor dignos.

Nas arenas pós-modernas atuais (que não são nunca apenas pós-modernas), a Indústria Cultural torna-se ainda mais efetiva do que na época de Horkheimer e Adorno. A McDonaldização do globo avança, enquanto a hibridez, a contingência e a fluidez se fazem sempre presentes. O pequeno otimismo que Horkheimer ainda tinha ao pensar na educação superior das universidades já se coloca fora de alcance. Nas arenas pós-modernas e sob o ímpeto de avanços tecnológicos como o ciberespaço e as interações da realidade virtual, o humanista, o filósofo e os contra-educadores são obrigados a colocar para si a seguinte questão: por que não entrar na festa? Por que resistir ao ingresso na condição pós-moderna como uma máquina do prazer onipotente, totalizadora e infinita?

Alguns pensadores, como Donna Haraway, nos prometem (HARAWAY, 1991) que não se trata apenas de ultrapassarmos o trauma da Queda do Jardim do Éden. Haraway nos oferece a alternativa mais atraente de um retorno à pátria ou à tradicional busca de unificação com Deus (GUR-ZE'EV, 1999, p. 442). À semelhança do cyborg, entramos numa nova e ignota totalidade que é o melhor dos mundos – não apenas de todos os mundos possíveis. Portanto, por que nos recusamos a saudar a totalidade recém-nascida e a ela aderir? Por que a recusa em fruir de todos os prazeres, se estamos entre os eleitos que o podem fazer, em contraste com os bilhões de africanos, sul-americanos ou as favelas que se espalham nas sociedades ocidentais afluentes e que nunca terão a oportunidade de inserirem-se na máquina do prazer? Numa arena pós-moderna, por que insistir na reflexão, na transcendência, no diálogo e no amor? Por que se comprometer com uma felicidade utópica (negativa) e recusar-se a entrar na máquina do prazer apresentada e real que não mais oferece a chance de acolher o encanto do *Eros* filosófico tanto na temática existencial quanto na política?

A resposta a esse desafio não é deliberativa nem racional. Trata-se, ao contrário, de adotar a postura de um relacionamento ético (LEVINAS, 1987, p. 56) ou daquela ética que precede qualquer elaboração racional. Eis o ponto de partida para a *Bildung* hoje em dia: o reconhecimento de que dá um salto de tigre para chegar à decisão de lutar por dignos sofrimentos, felicidades e amores. Este é um salto e também um ato existencial, que manifesta sua postura por um ato de livre arbítrio negativo em si mesmo num mundo onde as possibilidades, limitações e escalas de avaliação e julgamento já estão predeterminadas para o Eu. A contra-educação como realização da essência da *Bildung* torna-se prece: uma prece que é sua própria realização e, de jeito nenhum, sua meta ou, melhor: a possibilidade da prece em si mesma é sua missão. Eis como realiza sua responsabilidade em ajustar-se às circunstâncias sem tornar-se normalizada, em insistir na transcendência do que é coisa, do que é o Mesmo. E, enquanto pode redimir o abismo da Diáspora

poderá defender sua responsabilidade utópica e o compromisso com a Alteridade do Outro. Eis como defende sua responsabilidade quanto à Alteridade do Outro e à Alteridade de Si mesmo.

Em tais condições, a resistência a inserir-se na máquina do prazer representa um desejo antagônico, uma decisão de resistir contra a falta de sentido, uma recusa em acolher a dissolução da alienação de fatos e verdades dados. É uma afirmativa da luta pelo sentido e dignidade nos horizontes das condições dadas de poder que produzem e reproduzem o domínio dado da auto-evidência. Aqui é impossível separar uma decisão e manifestar a vida como um combate (digno) que se origina da resistência à onipotência de uma violenta produção da falta de sentido.

É importante notar que tal instância à vida não pode redimir qualquer significado real ou alternativa verdadeira àqueles que nos governam, que permanecem contextuais, históricos, fabricantes de violências que explodem e entram em conflito. A luta pela realização da *Bildung* não pode entregar uma Utopia de verdade real, de significados reais, valores dignos e escalas não-históricas e não-contextuais ou buscas pela emancipação, verdade ou leveza. No entanto, isto não a torna relativista ou atingível apenas por mera contingência.

A Utopia negativa que emana da Teoria Crítica pode oferecer resistência, recusa, crítica e uma solidariedade que estabelece uma diferença política, existencial e filosófica.

A diferença aqui não se avalia por qualquer padrão válido do ponto de vista transcendental ou por qualquer verdade absoluta e positiva que venha substituir a hegemônica. Oferece, no entanto, possibilidades de quebrar ou sitiar o *continuum* do domínio da auto-evidência, do Mesmo, da condição de coisa que domina o âmbito pós-moderno ao mesmo tempo em que tudo se reifica, comercializa-se e padroniza-se de acordo com os imperativos do capitalismo globalizado. Eis a possibilidade real de rachar ou, efetivamente, de cercar a cerca do Mesmo e enfrentar o *continuum* e a auto-evidência que torna possível (mas que não garante) os pressupostos da reflexão. Hoje a *Bildung* representa o impulso erótico da crítica. Tais pressupostos, no entanto, não apenas não podem garantir eficiência como não podem nem mesmo assegurar a aparência do Eros crítico; mesmo essa esperança revela-se incontrolável. A *Bildung* hoje, como contra-educação, pode, no entanto, oferecer ao sujeito erótico aparelhos conceituais concretos que permitem que o sujeito humano desperte e lute para tornar-se alguém como práxis concreta, não apenas como gesto abstrato. Não pode, contudo, assegurar-se desse despertar e, acima de tudo, não pode suprir-se de símbolos-mestres vitais e novos, que abrirão novas possibilidades históricas para uma educação emancipatória, ou falar com a voz do absoluto e tornar-se um apelo transcendente à humanidade. É relevante na recusa do contra-educador abandonar sua própria destituição do lar espiritual com e a favor do Outro. Eis a forma de amor que ainda é possível para a contra-educação. Sim, amar mesmo. Oferecer ao Outro a mão num mundo sem Deus é ainda uma possibilidade aberta.

A contra-educação pode oferecer estratégias específicas de reconstrução crítica dos aparelhos e da violência que cria o sujeito como objeto à manipulação (GUR-ZE'EV, MASSCHELEIN, BLAKE, 1998), como ponto focal para um livre arbítrio reificado. O estágio maduro da contra-educação manifesta-se sob a condição pós-moderna; no entanto, nunca se mostra relevante para os coletivos, sempre para os indivíduos como potenciais

instáveis, temporários e perigosos. Um dos grandes perigos, porém, é seu possível sucesso crítico, que não acontecerá sem pagar um alto preço dessa transformação com seu oposto numa nova versão da educação normalizadora, embaralhando a dor com o sofrimento e o prazer com a felicidade.

Referências

ADORNO, Theodor. *Negative dialectics* (translated by E. Ashton). New York: Seabury Press, 1973.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialektik der Aufklaerung*. Frankfurt a Main: Suhrkamp, 1988.

BENJAMIN, Walter. *Schriften*, II. Frankfurt a Main: Suhrkamp, 1982.

_____. Ueber den Begriff der Geschichte. In: *Gesammelte Schriften*, I.2, Frankfurt a Main: Suhrkamp, 1974, p. 693-704.

GEUSS, Raymond. Kultur, *bildung*, geist. *History and Theory*. v. 35, n. 2, p. 151-164, 1996.

GUR-ZE'EV, Ilan. Walter Benjamin and Marx Horkheimer: from utopia to redemption. *The Journal of Jewish Thought and Philosophy*. v. 8, p. 119-155, 1998a.

_____. Towards a non-repressive critical pedagogy. *Educational Theory*. v. 48, n. 4, p. 463-486, Fall 1998b.

_____. *Philosophy, politics and education in Israel*. Tel-Aviv: University of Haifa, 1999.

_____. Cyberfeminism and education in the era of the exile of spirit. *Educational Theory*. v. 49, n. 4, p. 437-455, Fall 1999.

GUR-ZE'EV, Ilan; MASSCHELEIN, Jan; BLAKE, Nigel. Reflectivity, reflexion, and counter-education. *Studies in Philosophy and Education*. v. 20, n. 2, p. 93-106, 2001.

HARAWAY, Dona. *Simians, cyborgs and women*. New York: Routledge, 1991.

HERMANN, Ley. *Bildung* und Ideologie. *Deutsche Zeitschrift fuer Philosophie*. v. 21, p. 1.178-1.194, 1973.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse of reason*. New York: Oxford University Press, 1974.

_____. Kritische Theorie gestern und heute. In: *Gesammelte Schriften*, VIII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985a, p. 471-508.

_____. Die Aktualitaet Schopenhauers. In: *Gesammelte Schriften*, VII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985b, p. 313-339.

_____. *Dawn & Decline. Notes 1926-1931 and 1950-1969*. New York: Seabury Press, 1978.

_____. Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. In: *Gesammelte Schriften*, VII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985c, p. 385-404.

_____. Wertfreiheit und Objektivitaet – Max Weber, In: *Gesammelte Schriften*, VIII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985f, p. 259.

_____. Die verwaltete Welt kennt keine Liebe. In: *Gesammelte Schriften*, VII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985d, p. 362.

_____. Philosophie und Studium. In: *Gesammelte Schriften*, VIII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985e, p. 381-390.

_____. Ueber das Vorurteil. In: *Gesammelte Schriften*, VIII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985f, p. 200.

_____. Lehren aus dem Faschismus. In: *Gesammelte Schriften*, VIII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985g, p. 11.

_____. *Gedanken zur politische Erziehung*. In: Gesammelte Schriften, VIII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985h, p. 150.

_____. Begriff der *Bildung*. In: *Gesammelte Schriften*, VIII. Frankfurt a Main: Fischer, 1985i, p. 409.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialectic of Enlightenment* (translated by John Cumming). New York: Herder and Herder, 1973.

LEVINAS, Emmanuel. *Collected Philosophical Papers* (translated by Alphonso Lingis). The Hague: Martinus Nijhoff, 1987.

MARCUSE, Herbert. *One Dimensional Man*. Tel Aviv: Sifriyat Poalim, 1971 (in Hebrew).

NIETZSCHE, Friedrich. An attempt at self-criticism. In: *The Philosophy of Nietzsche*. (translated by Clifton Fadiman). New York: New American Library, 1954, p.

OELKERS, Juergen. The origin of the concept of Allgemein*bildung* in the 18th century Germany. *Studies in Philosophy and Education*, v. 18, p. 25-41, 1999.

Bildung and Critical Theory facing Post-modern Education

Abstract

Is the project of Bildung still viable in a post-modern era and under post-modern conditions? Is Critical Theory still relevant in today's post-modern conditions? Are these two questions related in any meaningful/interesting manner? In this article the answer to these questions is affirmative. Then another question arises: what lesson does this answer teach us, or what responsibilities does it load onto us with regard to the possibilities which are still open today for counter-education as self-cultivation, reflection, and emancipatory praxis? This article attempts to show that the prospects for today's resistance to the current process of dehumanization, which flow from standardizing education, are still closely linked to the project of Bildung and its re-articulation with the critical thinkers of the School of Frankfurt.

Keywords: *Bildung. Counter-education. Standardizing education. School of Frankfurt.*

Bildung et la Théorie Critique dans l'ère de l'éducation postmoderne

Résumé

Est-ce que le projet de Bildung est encore viable dans l'ère postmoderne et sous les conditions postmodernes ? La Théorie Critique est-elle encore pertinente dans les conditions postmodernes d'aujourd'hui ? Ces questions sont elles reliées de manière significative et interessante ? Dans cet article, la réponse à ces questions est affirmative. Dès lors, se pose une autre question : quelle leçon nous enseigne cette réponse, ou quelles responsabilités pose-elle sur nous en ce qui concerne les possibilités qui sont ouvertes même aujourd'hui en relation à la contre-culture comme cultivation de soi-même, réflexion, et praxis émancipatoire ? Cet article prétend montrer que les prospectifs pour la résistance d'aujourd'hui au processus de déshumanisation, qui découle de l'éducation normatisante, sont encore étroitement liés au projet de Bildung et à la ré-articulation avec les penseurs critiques de l'École de Frankfurt.

Mots clefs: *Bildung. Contre-éducation. Éducation normatisante. École de Frankfurt.*

La Bildung y la Teoría Crítica en la era de la educación posmoderna

Resumen

¿El proyecto de la Bildung es todavía viable en una era posmoderna y bajo condiciones posmodernas? ¿La Teoría Crítica es aún relevante en las condiciones posmodernas de hoy? ¿Estas dos cuestiones están relacionadas de alguna manera significativa/interesante? En este artículo, la respuesta a estas dos cuestiones es afirmativa. De pronto otra cuestión se impone: ¿Qué lección recibimos de esta respuesta o con que responsabilidades nos dejan con respecto a las posibilidades que todavía están abiertas para la contraeducación como cultivo de sí mismo, reflexión y praxis emancipatoria? Este artículo intenta mostrar que los prospectos para la resistencia de hoy al proceso de deshumanización, que huye de la educación homogenizadora, están todavía intimamente relacionados al proyecto de la Bildung y a la rearticulación con los pensadores críticos de la Escuela de Frankfurt.

Palabras-clave: *Bildung. Contraeducación. Educación homogenizadora. Escuela de Frankfurt.*

Recebido: 02.05.2006
Aceito: 14.06.2006