

NOVA *BILDUNG* E HIPERFORMATIVIDADE CONTEMPORÂNEA

André Bocchetti

Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro
andreb.ufrj@gmail.com

Resumo

O trabalho traz reflexões acerca do conceito de *bildung* e das atualizações na noção contemporânea de formatividade que têm, atualmente, apontado para formas específicas de governo das subjetividades, baseadas sobretudo em racionalidades de cunho neoliberal que imprimem à ideia de formação um sentido acima de tudo individualizante, já de certa forma visível na noção clássica, mas que se amplia sobremodo em sua ligação atual com uma infinitude formativa, evidente nos discursos contemporâneos de aprendizagem ao longo da vida, e com uma preparação prioritariamente laboral, visível sobretudo a partir das produções e pensamentos que se desenvolvem com a teoria do capital humano, proposta inicialmente por Theodore Schultz. Para isso, parte da análise da obra “A educação estética do homem”, de Friedrich Schiller, mapeando algumas das mais importantes inversões que, até aqui, foram capazes de manter a noção de *bildung* operacional, sem deixar de atentar para as lógicas liberais que, atualmente, buscam captura-la. Se a pesquisa encontra, por um lado, algumas continuidades que tornam o pensamento schilleriano ainda atual, sendo a busca da liberdade, de certa essencialidade subjetiva e de um ideal moral e estético as mais importantes delas, é também por meio de algumas importantes diferenciações que se funda uma “nova” *bildung*, de natureza neoliberal, pautada em ideais de consumo e eterna incompletude, que converte o homem bem formado da educação estética em indivíduo capaz de gerencializar a própria vida e suas aquisições formativas, devedor do *homo oeconomicus* de que, já há algumas décadas, nos falava a obra foucaultiana.

Palavras-chave: Bildung; Hiperformatividade; Dispositivo formativo; Estudos foucaultianos e Educação; Friedrich Schiller.



Abstract

This work reflects on the concept of *bildung* and on the updated contemporary notions of formativity, which today point to specific forms of governance of subjectivity, based on neoliberal rationalities that give an individualist sense to the idea of formation that was already present in the classical notion of *bildung*, but is greatly broadened in connection with a formative infinity, evident in the contemporary discourses about life-long learning, and with a priority employment preparation, largely visible in the productions and thoughts developed around the field of human capital theory, originally proposed by Theodore Schultz. With these goals, the research analyses the work titled “On the Aesthetic Education of Man”, by Friedrich Schiller, mapping some of the most important inversions that, up to this point, were able to maintain the notion of operational *bildung*, without neglecting the liberal logic that tries to capture it nowadays. If on one side the research finds some continuities that make the Schiller thinking (being the search for liberty, the subjective essentiality and the presentation of a moral and aesthetical idealization) up-to-date, –, it is also through some fundamental differentiations that a “new” *bildung* of neoliberal bases is established, guided by the ideas of consumption and eternal incompleteness, that change a man well-educated in aesthetic into one individual that is able to manage his own life and his formative acquisitions, with respect to the image of the *homo oeconomicus* that was presented by the Foucauldian works some decades ago.

Keywords: Bildung; Hyperformativity; Formation device; Foucauldian studies and Education; Friedrich Schiller.

Introdução

“Organizar e dirigir situações de aprendizagem”. “Administrar a progressão das aprendizagens”. “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”. “Trabalhar em equipe”. “Participar da administração da escola”. “Informar e envolver os pais”. “Utilizar novas tecnologias”. “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. “Administrar sua própria formação contínua” (Perrenoud, 2000). Quando autores como Perrenoud dão a textos que multiplicam os saberes docentes uma projeção internacional, é porque algo



de necessariamente complexo tem sido colocado como elemento fundamental daquilo que hoje chamamos formação.

Não há como negar a saturação em torno da noção de formatividade, e a profusão de discursos capazes de imprimir uma naturalização que lhe retira a historicidade conceitual e seu lugar de objeto a ser problematizado. É um sentido inverso a esse que, neste trabalho, se propõe: procura-se, aqui, livrar a ideia de “formação” de toda a sua suposta natureza, dando a ver um dispositivo formativo – esse “mingau que mistura o visível e o enunciável” (Deleuze, 2005, p. 47) acerca da formatividade – que parece operar por meio de um conjunto de saberes que se dispersa por espaços e tempos os mais diversos na cotidianidade contemporânea. Um exercício que procura encontrar, portanto, os elementos políticos dos discursos de formação, se compreendermos como política “a forma de atividade humana que, ligada ao poder, coloca em relação sujeitos, articula-os segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais” (Passos & Barros, 2009, p. 151).

A discursividade infinita que toma a formação como foco parece particularmente valiosa por emprestar às práticas de governo – nesse caso, associadas à própria formatividade – um alcance cotidiano, já visível na elucidação foucaultiana acerca da noção de “governamentalidade”, localizada pelo próprio autor francês “no encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, 2007, p. 2). De fato, é de um conjunto de técnicas de “controle, normalização e moldagem das pessoas” (Fimyar, 2008, p. 05) que fala Foucault ao discutir as relações de governo das subjetividades, de modo que localizar as ações de governo associadas a determinado dispositivo significa exercer não apenas um olhar capaz de estabilizar as relações de poder por meio da localização de suas institucionalidades, mas outro, anterior e microscópico, pautado nas relações de força que se sustentam entre os sujeitos e possibilitam a existência das próprias instituições – entre elas, inclusive, o próprio Estado. Como nos lembra Avelino (2011, p. 89) ao discutir os anseios neoliberais mais contemporâneos,

Foucault mostra que só foi possível ao liberalismo e ao neoliberalismo indexar o exercício do poder na racionalidade dos governados porque existe há séculos, da parte destes sobre os quais se exerce o poder, práticas de relação de si consigo produtoras de estados de obediência. É preciso uma relação de si consigo, são necessárias tecnologias de si para realizar a governamentalização dos indivíduos.



Obviamente, tal perspectiva analítica não coloca em cheque o olhar sobre as grandes produções institucionais devedoras de um liberalismo que toma forma desde o século XVIII (Foucault, 2008), mas nos permite encontrar racionalidades a ele fundamentais, dispersas em situações cotidianas que, ao escaparem dos espaços dedicados formalmente ao governo dos sujeitos em sociedade, terminam por fortalecer ainda mais as próprias lógicas de governo – que, por meio de tais racionalidades, invadem os ambientes mais microscópicos. As bases liberais são particularmente funcionais, portanto, na medida em que, ultrapassando as institucionalidades mais abrangentes, incidem no que há de mais particular nas subjetividades, transformando o homem comum em um *homo oeconomicus* capaz de fazer da própria vida um local de investimento neoliberal (*idem, ibidem*).

As relações mais profícuas entre governamentalidade e formação parecem se dar, justamente, em tais espaços de dispersão cotidiana, inerentes às práticas de governo. Espaços que, por sinal, não são novidade no terreno da formatividade; pelo contrário, estão intimamente imbricados a pelo menos dois elementos já há muito presentes na ideia de formação: o que a relaciona diretamente a certo “rebaixamento” (Larrosa, 2003, p. 291) de um sujeito em relação a outro, levando ao menos uma das partes a algum tipo de “deformação” (p. 295); e o que a reveste de um sentido reconhecidamente constitutivo do próprio sujeito - “se a instrução tem a ver com o que se sabe, a formação tem a ver com o que se é” (p. 290).

Por si só, o caráter paradoxalmente deformador e constitutivo da formatividade já garante que as intervenções mais cotidianas sejam realizadas sobre a subjetividade. E se isso não surge aqui como novidade, é porque a própria noção de *bildung*, caríssima ao projeto educacional moderno e focalizada por uma multiplicidade de autores a partir do século XVIII, já carregava consigo tais elementos, que também a ela eram, de algum modo, anteriores – como nos lembraria Noguera-Ramirez (2011), por exemplo, a distinção entre o *didáskalos* e a *paideia* emerge já entre os gregos, em uma diferenciação entre a melhora da alma e os conteúdos a ensinar.

A noção de *bildung* se instaura sobre um elemento caríssimo à modernidade – a figura do “indivíduo” –, construindo uma associação necessária entre dois sentidos da formatividade: constituição “da personalidade como unidade e como produto ou resultado dessa formação” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 172):



Bildung refere-se, então, ao conjunto de instituições, disposições e meios que auxiliam o indivíduo na sua incorporação e assimilação de determinados conhecimentos, pontos de vista gerais e habilidades de caráter fundamental e universalmente válido como elementos fecundos, livremente disponíveis da vida espiritual, para atingir com isso um grau de capacitação ética e espiritual (p. 172).

O valor da ideia de *bildung* está também em sua polissemia. O conceito moderno traz consigo uma grande multiplicidade de sentidos, diagnosticada já a partir de seus primeiros pensadores. Suarez (2005), por exemplo, encontra nele paralelos com a ideia de “trabalho”, enquanto formatividade e prática de si a partir da “formação das coisas” (p. 194); de “viagem”, como caminho de cultivo que nos torna outro; de “tradução”, enquanto “provação do estrangeiro” (p. 195); ou de “antiguidade”, em uma tentativa de retorno aos modelos gregos clássicos de formação do homem. De qualquer modo, é sempre à individualidade que a noção se integra, desde seu nascimento, agregando a ela outros elementos fundamentais que estão, por um lado, associados a ideais de autonomia, harmonia de vida e formação plena, visíveis exemplarmente no *Wilhelm Meister* de Goethe (Mazzari, 2006, p. 11); e, por outro, à realização da jornada coletiva, lenta, progressiva e obrigatória presentes na própria noção kantiana de iluminismo (Kant, 2010).

Da *bildung* clássica somos até aqui devedores. A “utopia pedagógica do iluminismo” (Ourique e Trevisan, 2009, p. 1171), que ecoou em Humboldt, Hegel, Schiller e muitos outros, não deixaria de constituir as bases de um sonho formativo capaz de alcançar, de modo geral, muitos dos esforços da pedagogia moderna – que incessantemente “se alimenta do espírito iluminista”, dirá Flickinger (2011, p. 153) – e, de modo particular, os mais contemporâneos anseios da história da educação brasileira. Costa (2009) argumenta que o “imperativo iluminista e pragmático de fazer progredir o País por meio da educação de seu povo” (p. 189) está na base do movimento escolanovista do início do século passado e em suas reverberações, que nos alcançam nos dias de hoje, de alguma forma moldando, por exemplo, nossa forma de “acompanhar o desenvolvimento intelectual e moral das crianças” (Coutinho & Sommer, 2011, p. 91) e, igualmente, a emergência de uma série de enunciados e operações discursivas que encontraram no preparo intelectual do mestre, no acompanhamento do desenvolvimento moral e na fundação do caráter científico da educação suas bases (idem, ibidem).



Mas, se por um lado, a noção contemporânea de formatividade carrega consigo sentidos que atravessaram pelo menos os últimos quatro séculos, parece igualmente inegável que a *bildung* de que falam os autores germânicos sofreu, em suas mais recentes atualizações, uma série de deslocamentos, capazes de toma-la em seu desenho clássico e tensionar alguns de seus elementos em favor de movimentos que encontram suas bases, sobretudo, em racionalidades de matriz neoliberal. Por meio deles, uma “nova *bildung*” vem se delineando, mais adequada à “vida líquida” (Bauman, 2007) e a suas implicações às subjetividades contemporâneas. Instauram-se, portanto, novas formas de se vivenciar a experiência fundamental da formação, passíveis de serem mapeadas em um exercício que é, acima de tudo, o de tentar compreender alguns processos de racionalização da sociedade a partir de seus campos específicos – como fizera a analítica foucaultiana com outras tantas “experiências fundamentais” (Foucault, 1995), como a da loucura, do crime e do racismo.

A *Bildung* nas Cartas de Schiller

A obra de Friedrich Schiller é particularmente valiosa na elucidação da noção clássica de *bildung*. Segundo Rosenfeld (1963, p. 19-20),

a concretização de muitas ideias kantianas apenas esboçadas coube a Schiller. (...) Se Kant estava interessado, antes de tudo, em diferenciar claramente entre as diversas funções mentais, atribuindo a cada qual o seu campo exato, Schiller visa muito mais a mostrar as relações dinâmicas, a influência recíproca entre os dois aspectos fundamentais do ser humano, isto é, entre a sua sensibilidade ou os seus sentidos e a razão, entre o lado receptivo e o espontâneo, entre os seus impulsos e a sua vontade moral.

É dessa *bildung* acima de tudo voltada a encontrar um justo equilíbrio entre a sensibilidade e a racionalidade – lugar, como se verá, onde muitas inversões posteriores a Schiller poderão ser feitas sobre a noção de formação – que falam as cartas compiladas na obra “A educação estética do homem” (Schiller, 1963). A série de correspondências escritas pelo autor alemão parecem desencantadas com seu tempo e com o modo como a valorização de saberes científicizáveis apontava para o que o filósofo julgava uma desvalorização da construção estética do homem: “as fronteiras da arte”, diria ele em uma de suas primeiras cartas, “vão se estreitando na medida em que a ciência amplia as suas”. É desde aí que a discussão promovida



nesses documentos irá passear, de um lado, por discussões acerca do papel social das instituições frente a esse movimento; e, por outro, pelo olhar sobre o homem e as ações que devem leva-lo a uma verdadeira educação estética.

O homem em Schiller é, antes de tudo, movido pelo reencontro de sua essência: “Todo homem individual, pode-se dizer, traz em si, quanto à disposição e quanto à meta, um homem ideal e puro e é a grande tarefa de sua existência concordar, em todas as suas modificações, com a unidade inalterável dele (p. 41)”. E é em termos igualmente essencialistas que se pode pensar a própria humanidade; compreender, a partir de suas “aparências individuais e mutáveis, o absoluto e permanente” (p. 65) – a “verdade”, portanto – é talvez o que haveria de mais fundamental ao desejo de educar. Essência também aparente no próprio Estado, essa “forma mais objetiva e por assim dizer canônica na qual a multiplicidade de sujeitos tenta unificar-se” (p. 41).

Na analítica schilleriana, que parte de um olhar contemplativo sobre os gregos – aqueles que desposaram “todos os encantos da arte e toda a dignidade da sabedoria sem tornar-se, como a nossa (sociedade), vítima dos mesmos” (p. 46) –, é necessário que o “Estado natural” seja transformado, por seu povo já “emancipado”, em “Estado moral”, fazendo com que o corpo político se defina mais a partir de suas forças do que de suas leis (p. 38). O alerta de Schiller é de que, ao contrário da *polis*, na qual cada “indivíduo gozava uma vida independente e podia, quando necessário, elevar-se à totalidade” (p. 48), o que se via, a sua época, era uma “engenhosa engrenagem cuja vida mecânica, em sua totalidade”, parecia “formada pela composição de infinitas partículas sem vida”. A partir deste olhar fragmentado, o homem poderia apenas ser limitadamente formado, o que o impediria de se desenvolver harmonicamente; em lugar de “desdobrar, em sua natureza, a humanidade”, ele preferiu se tornar “mera cópia de sua ocupação, de sua ciência”. Daí o terrível diagnóstico dos tempos onde a crítica de “A educação estética do homem” se dão: “a letra morta substitui o entendimento vivo, a memória bem treinada é guia mais seguro que gênio e sensibilidade” (p. 48).

Se a história da humanidade levou-a rumo a uma formação fracionada, é por outro lado sua natureza que lhe apresenta um caminho alternativo, e o faz paulatinamente: ela

(...) nos prescreve, em sua criação física, o caminho a ser percorrido na moral. Somente depois de apaziguar a luta das forças elementares nos organismos mais baixos é que



ela se ergue até a nobre formação do homem físico. No homem ético (...) antes de submeter sua multiplicidade à unidade do ideal é preciso que a independência de caráter esteja assegurada (p. 53).

Tal independência é alcançável, apenas, por meio de uma jornada formativa que traga consigo dois elementos fundamentais, que obrigatoriamente se integram: em primeiro lugar, a valorização do “sentimento”, “necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber” (p. 56). Em segundo lugar, e associado à formação sensível, um processo de desenvolvimento que ofereça ao homem o reconhecimento das múltiplas facetas a partir das quais pode ser construída sua receptividade ao mundo: quanto mais superfície (a educação) oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe, mais disposições ele cultiva em si; quanto mais força e profundidade ganhar sua personalidade, quanto mais liberdade ganhar sua razão, tanto mais mundo ele concebe, mais forma ele cria fora de si (p. 73). Daí o papel da educação estética do homem, que será trabalhada por Schiller ao longo de toda a obra: “No silêncio pudico de tua alma educa a verdade triunfante, exterioriza-a na beleza, para que não apenas o pensamento, a saúde, mas também os sentidos apreendam amorosos a sua aparição” (p. 60).

Estando na relação entre homem e natureza a base do desenvolvimento humano, é portanto em termos de interiorizações e exterioridades que se poderá pensar o processo formativo em Schiller:

(...) nascem, opostos, dois apelos ao homem, as duas leis fundamentais da natureza sensível e racional. A primeira exige absoluta realidade: deve tornar mundo tudo que é mera forma e tornar manifestas todas as suas disposições; o segundo exige a formalidade absoluta: deve aniquilar nele mesmo tudo que é apenas mundo e introduzir coerência em todas as suas modificações; em outras palavras: ele deve exteriorizar todo o seu interior e formar todo o exterior (p. 68).

Externalização do que move o homem, por um lado; operações de aperfeiçoamento daquilo que lhe transforma, por outro. Daí ser possível se pensar em dois impulsos que tornam real a própria humanidade: o “impulso sensível”, que, a partir das sensações, materializa o mundo físico; e o “impulso formal” (p. 65), gerado a partir do que há de absoluto do homem, libertando-o a partir de sua própria afirmação.



A razão, então, funcionaria como um operador da correta relação de reciprocidade entre ambos os impulsos; algo que só poderia ser alcançado na perfeição da existência humana.

Na plenitude de sua existência – ao fim, portanto, de seu processo formativo – os impulsos sensível e formal estariam perfeitamente conjugados, naquilo que Schiller chamaria “impulso lúdico” (p. 78), capaz de combinar o absoluto e sua transformação, a identidade e sua própria modificação: “o objeto do impulso sensível é a ‘vida’; o do impulso formal é a ‘forma’; o do impulso lúdico é a ‘forma viva’”, capaz de se movimentar entre a materialidade da existência e suas transformações: “tudo o que entendemos no mais amplo sentido por ‘beleza’” (p. 79).

A beleza – capaz de superar a oposição entre sensação e pensamento – é, portanto, condição necessária à humanidade na reflexão schilleriana. É a partir da junção por ela promovida que se pode erigir a própria humanidade e o que nela há de mais caro: assim que esses dois impulsos, que não abandonam sua oposição, passam a funcionar no homem, é a contraposição entre as necessidades geradas a partir de ambos que, em Schiller, permite finalmente a liberdade, que só pode de fato principiar “quando o homem está completo e tem desenvolvidos seus dois impulsos fundamentais (...)” (p. 97).

A maneira como Schiller encontra, na noção de *bildung*, uma dinâmica a ser posta em operação, que parte da tríade natureza – homem – estética para se constituir, é o fundamento de sua analítica. Em seu funcionamento, o homem é colocado diante de um mundo a ele necessariamente externo, mas sempre múltiplo. Sua formação é, portanto, de caráter integral, e ele, no “estado estético”, “é zero” sempre que se procura “o resultado isolado e não as faculdades como um todo” (p. 100). Em defesa de sua análise, o autor é enfático neste ponto: “Todas as outras formas de concepção fragmentam o homem, pois fundam-se exclusivamente na parte sensível de seu ser ou na espiritual; somente a concepção estética faz dele um todo ao exigir a concordância de suas duas naturezas” (p. 132).

Com uma finitude formativa tal que lhe permite chegar a um estado de (bem) formado, o homem ideal da obra schilleriana “faz da natureza sua amiga e respeita sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (p. 43). Alcança, assim, o belo, que consigo traz o equilíbrio entre a sensibilidade e a forma, amenizando, por um lado, a “vida selvagem”, ao “abrir caminho das sensações para o



pensamento”; e, por outro, armando “de força sensível a forma desencarnada” (p. 89), dando à intuição a consistência do real. Nesse caminho para ser livre, o homem da *bildung* vivencia um importante jogo entre o necessário e o desejado; enquanto ambos permanecem pressionando-o, sua imaginação se prende ao mundo formal; é só depois de saciado o desejo que sua liberdade pode enfim ser alcançada.

Inversões Laborais no Sentido da *Bildung*

A voz de Schiller e daqueles que o acompanharam ecoam fortemente, ainda, nos dias de hoje, e muito da experiência educacional contemporânea continua a encontrar na conquista da autonomia e da liberdade a maior finalidade da existência humana (Weber, 2006). A proposta de manter, como “objetivo primordial do processo educativo”, o abandono de uma certa menoridade, em honra do encontro com a verdade moral e estética, parece encontrar reverberações em todos os lugares de formação, permitindo a constituição de mecanismos de tutela do sujeito que está sempre a lhe traçar os caminhos de seu desenvolvimento moral (Pagni, 2010). Mas a essa educação moderna se associa uma subjetividade de traços pós-modernos, que “só existe como resultado dos aparatos discursivos e linguísticos” (Silva, 1995, p. 249) que a tem construído com o advento de racionalidades sobretudo neoliberais.

O “desejo de tornar-se o que se é”, trazido pela *bildung* (Weber, 2006, p. 126), instaura um conjunto de elementos que não cessam de povoar a busca pela plena formação: caminhos delineados, impulsos a colocar em equilíbrio, desejo a vencer, finitude a alcançar. O dispositivo formativo não deixará de manusear essas muitas racionalidades as fortalecendo, curvando ou colocando-as em cheque. Daí nascerão as possibilidades efetivas de operações sobre o sujeito, fazendo com que a formação opere de acordo com as linhas específicas de uma governamentalidade que possui elementos bem peculiares na época atual.

Talvez seja justamente a instauração de um modo contemporâneo de “vir a ser” que esteja na base das inversões mais essenciais que permitiram à *bildung* moderna sua permanência na contemporaneidade de racionalidades densamente liberais. O encontro entre existência e formatividade parece se dar, hoje, por movimentos integrados a uma discursividade outra, de cunho laboral, que toma conta do pensamento em torno da constituição educacional do sujeito, tendo-se em vista seu futuro. Junções entre vida, modos de existir e trabalho, que se por um lado já se sobressaem nas produções liberais que remontam ao século XVIII, só alcançam seu



ápice no neoliberalismo contemporâneo, capaz de colocar como problema central o de “saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (Foucault, 2008, p. 181).

Os critérios de economicidade passam, então, a funcionar como taboa de medida das existências, acima de tudo, individualizadas. Eles estabelecem formas de interioridade e exterioridade bastante distintas daquela pelas quais argumenta Schiller. Há, por um lado, a interiorização formal pautada na constituição de uma *gestão essencial* sobre a própria existência. Elementos de ação sobre si, a partir de lógicas tipicamente empresariais, se instalam em todos os espaços da existência formativa, instaurando um “*ethos* empresarial” capaz de apontar incessantemente para “uma obrigação que diz respeito a como gerenciar a vida”, evidenciando “em que atitudes e atributos pessoais ‘investir’ e em quais não” (Lopez-Ruiz, 2007, p. 415). Normatividade, portanto, “econômico-empresarial” (Costa, 2009, p. 180), capaz de trazer com ela um tipo de governamentalidade

que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos (...) através de novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, ‘literatura’ de autoajuda, etc. (p. 151).

A partir de tais lógicas de governo dos sujeitos, funda-se um ciclo de vida, aplicável a cada indivíduo, onde se pode distinguir um primeiro estágio, pré-laboral, que narra e se debruça sobre o sujeito ainda não preparado para o mercado – e objeto, portanto, dos investimentos mais básicos em educação, no que se refere aos diversos momentos de sua escolarização; e outro, posterior, no qual se apresenta uma laboralidade cumulativa, capaz de se beneficiar das infindáveis estratégias de preparo que, com a aprendizagem ao longo da vida, se amplificam de uma vez por todas, fazendo, transformando os mais diversos espaços e tempos de existência em territórios nos quais se podem intensificar processos formativos, focados na melhoria, em termos de preparação, dos modos de existir. Cada dia e cada lugar, a partir de então, podem se tornar “lugares de formação”, e os anseios formativos – ao mesmo tempo deformadores e constitutivos, como já visto – podem se materializar em densos currículos escolares, por um lado, mas igualmente em *drops* *formativos* cotidianos, que surgem nos questionários e guias das magazines mais diversas, nas listas de melhores práticas que circulam pelas redes sociais ou na infinidade de literaturas de



autoajuda que não cessam de explicar ao homem comum as melhores formas de se preparar para sua própria vida.

O *curriculum vitae* parece, então, atualizado em uma *vida curricular*, de atenção constante a si mesmo e gerenciamento da existência, a fim de que os melhores resultados, em níveis de retorno financeiro, continuidade formativa e controle minucioso em torno dos processos de formação possam se dar. Não sem razão, será este o século no qual tudo o que o homem acumula em si mesmo poderá ser incluso, de uma vez por todas, no interior dos cálculos econômicos, por meio de uma Teoria do Capital Humano que, primeiramente proposta por Theodore Schultz, abre espaço para se “pensar o humano como uma forma de capital” (Lopez-Ruiz, 2008, p. 136).

Mas a uma interiorização subjetiva dos modelos gerenciais e empresariais corresponde, também, um tipo de exteriorização contemporânea que converte os desejos do homem em atos de consumo de formatividade, constituindo inúmeras possibilidades de aquisições formativas mercadologicamente viáveis. Para cada anseio individualizado – seja ele o de tornar-se um pai mais acolhedor, uma mulher mais saudável ou um estudante mais bem sucedido – corresponde a criação de inúmeras estratégias de formação, passíveis de aquisição sob os mais diversos formatos. Elas estabelecem um intervalo, entre o período formativo demasiadamente longo – reservado apenas para os processos associados à educação básica e à formação em nível superior – e imperceptivelmente breve, suficientemente amplo para garantir a *sensação de formação* e suficientemente reduzido para evitar a *sensação de completude*; para o mercado da formação, importa construir estratégias para que esta seja cada vez mais inalcançável, na mesma medida em que aquela seja garantida em tempos cada vez menores. O homem bem formado de Schiller será, então, substituído pelo indivíduo eternamente engajado em seu contínuo e infinito preparo, realizado a partir, em grande parte, de uma eterna insuficiência, diante das inúmeras necessidades formativas que, cotidianamente, lhe são apresentadas.

Uma existência formativa, por excelência, laboral. Um consumismo de formações baseado na sociabilidade e na reinvenção cotidiana do desejável, em uma lógica que atua no sentido de abolir o adiamento da satisfatoriedade, transformando-a em momentos de êxtases que se esvaem em um piscar de olhos (Bauman, 2007, p. 182). Uma insuficiência fundada na incompletude do próprio processo de formação. A partir dessa tríade, puderam ser relidas as buscas pela essência do homem, o lugar de seus desejos, sua relação com a natureza ou mesmo as possibilidades de alcance



de um estágio final de desenvolvimento formativo. Instauram-se, então, sentidos formativos suficientes para que uma *nova bildung* pudesse nascer, redelineada diante de saberes legitimados por uma discursividade neoliberal antes de tudo pautada no preparo e na continuidade incessante.

Considerações Finais: Uma Nova *Bildung* e sua Produtividade

É na fusão entre a funcionalidade social da vida e as formas de bem existir que se dão as mais importantes alterações no sentido atualizado da *bildung*. Sendo resultante – concomitantemente – da função e do desenvolvimento subjetivo, a formação se impregna do sentido de preparo que permite a colocação de um jogo entre liberdade e segurança em seu cerne. Se o homem a ser formado deve ser perscrutado no interior de uma relação que procura torná-lo mais aceitável em termos de utilidade social, importa que seja em honra dessa aceitabilidade que a insegurança se dê, constituindo, a partir dos anseios sociais, a necessidade formativa. Ocorre que o projeto liberal e suas derivações souberam converter a sociedade em um sistema irremediável de empresariamento, e as demandas da sociedade se converteram, quase que exclusivamente, em imperativos laborais. Nessa busca formativa pela plenitude laboral, a completude pelo futuro deu lugar à insignificância no presente. E “sujeitos carentes” assim como os professores (Paraíso, 2006), de uma preparação sempre incipiente, tornaram-se todos.

Disso derivou uma grande mudança nessa nova *bildung*, concernente ao seu maior objetivo. Em Schiller, há no caminho formativo a busca do belo, traduzido como a superação da dicotomia entre a essencialidade humana e a relação com o mundo; o homem encontra a beleza na justa medida entre a possibilidade de externalizar sua essência e aperfeiçoar, por meio dela, o que lhe é exterior. A contemporaneidade pôde manter a relação entre a exterioridade e certa essencialidade; mas converteu esta em disposição natural frente às demandas, e aquela, em bens acumuláveis. Com isso, projetou na própria existência uma laboralidade que, não mais vinculada apenas à vida profissional, encarna o sujeito e integra seu potencial de conquistas ao desejo de continuar consumindo.

Se o belo pode ser abandonado em honra das melhores aquisições, é a partir da possibilidade de seleção – ou, ao menos, da possibilidade de fazer com que cada um acredite que pode realizar, autonomamente, suas escolhas (Veiga-Neto, 2000, p. 199) – que a própria noção de liberdade pode então ser vislumbrada. Livre é, agora, o



indivíduo que se torna cada vez mais apto a adquirir, quando se depara com as infinitas possibilidades de objetos e identidades consumíveis que lhes são apresentadas. E, no caso da formação, a liberdade é então convertida em um exercício de afirmação do ato de consumo que se adquire nas e em relação às possibilidades formativas, em meio ao infindável processo que torna mais adequada a existência. Algo, portanto, bem diferente da liberdade resultante do caminho da *bildung* ao belo, passível de ser alcançada apenas ao fim do longo processo de desenvolvimento. Outrora resultado final de uma jornada, e vista em termos morais de plenitude, a liberdade é agora contingente à própria infinitude do desenvolvimento a alcançar, e colocada em termos técnicos de capacidade de consumo. A formatividade pode, então, se tornar eterna, sem abrir mão do anseio de autonomia que, há três séculos, fundara o debate moderno em torno dela.

O discurso clássico da *bildung* fez da liberdade a resultante do processo finito de formação; a nova *bildung*, ao contrário, fez da formação incessante o resultado da liberdade (de continuar a consumir). E, nas atualizações da noção de formação, o “caminho moral a seguir”, evidente na busca da essência de si, da humanidade e do Estado em Schiller, deu lugar a um caminho laboral, marcado por uma moralidade específica que lhe dá forma. Toda a preocupação da formatividade contemporânea está calcada na possibilidade de apresentar ao sujeito formas de existência que estejam de acordo com as demandas de uma cultura de elaboração empresarial das subjetividades, estejam elas associadas a um discurso focado na flexibilidade, na conquista da autonomia ou mesmo em aprendizagens pulverizadas associadas à apresentação pessoal e às formas corretas de se preparar para uma entrevista.

Esse homem preparado funciona como o maior dos ideais formativos. Pureza, permanência e transcendência ruíram frente à pós-modernidade, mas abriram espaço para que surgissem universais laborais que apontassem para o desenvolvimento do *homo oeconomicus* – quem ousaria se desinteressar por uma formação capaz de tornar o indivíduo mais flexível, autônomo ou apto a melhor gerenciar seus muitos planos de vida nos dias de hoje? Se hoje é possível, portanto, a instauração de universalidades, elas estão encarnadas nos sujeitos, e amparadas nas orientações mercadológicas que os ensinam a se tornar empresas.

Delineáveis, as inversões que constituíram, a partir da noção moderna de *bildung*, uma nova formatividade, souberam dela manter os anseios à plenitude, a progressividade do desenvolvimento, os apelos morais, o aperfeiçoamento diante do

mundo, a liberdade. Mas o fizeram, sempre, pela constituição de atualizações discursivas capazes de compor uma figura que não deixa de ser bem estranha à noção clássica da ideia de formação:

A	<i>bildung</i> clássica	nova <i>bildung</i>
de ideais de	plenitude,	infinitude,
e pautada no objetivo		
maior	da beleza,	do consumo,
toma a liberdade como	resultado do	<i>continuum</i> de aquisições
	desenvolvimento	
a ser adquirido por	uma jornada moral,	uma caminhada laboral,
pautada em universais	coletivos	individualizantes
que apontam para a	completude futura.	insignificância presente.

Imagem 1 – *Bildung* clássica x nova *bildung*

Assim, o sonho de Kant parece, também, ter sofrido uma alteração essencial. Se, para o filósofo, é pela ruptura com o “estado de menoridade” que o homem alcança a plenitude de sua existência, parece que o anseio maior dos discursos formativos é justamente o de expandir essa menoridade, por meio da operação que, por um lado, provoca um relativo esmaecimento da noção de infância, implicando ao sujeito uma condição de preparo ao longo de, efetivamente, toda a vida. De fato, muito embora a invenção do infante e de suas peculiaridades formativas não tenha sido deixada de lado, há no que tange ao dispositivo formativo, em suas características mais atuais, uma aproximação da infância às demandas de empresariamento, que convocam o indivíduo, desde os anos iniciais de sua formação, a se colocar em um processo individual de preparo, rumo às aquisições formativas necessárias a sua existência laboral. No mais, parece que uma “menoridade por imperícia” passeia pelos discursos da formação complexa, garantindo que o homem jamais alcance a maioridade laboral, com a qual é levado a sonhar cotidianamente.

Se há elementos da noção clássica da *bildung* que permanecem até aqui, é porque ela possibilita algumas operações potencializadas pelos discursos contemporâneos em torno da questão formativa. Em primeiro lugar, há na *bildung*,



para alguns autores, uma maior valorização do particular, em detrimento de razões de natureza política (Weber, 2006) – algo bem evidente, ao menos, nas cartas de Schiller aqui discutidas. Tal característica discursiva parece funcionar em congruência com uma sociedade líquida que soube fundar na individualidade sua maior base de investimentos. Por um lado, ela possibilita uma interiorização progressiva da ideia de formatividade, que hoje aponta para uma abordagem psicologizada bastante comum a muitos dispositivos; por outro, instaura um afastamento das práticas coletivas que apontam para engajamentos políticos, reduzindo as formas de inserção social mais organizadas – sejam elas sindicais ou baseadas em agrupamentos temporários –, por meio de uma nova “coletividade” que é, em verdade, um sistema de atenção aos indivíduos.

O modelo clássico da *bildung* também torna possível a problematização do desenvolvimento humano como uma operação lenta e processual (Suarez, 2005) que, em suas atualizações, passa a funcionar ao longo de toda a existência. Longe de ser estável, o modelo de planejamento da existência se baseia em projetos, com inserções a serem realizadas ao longo de toda sua extensão, pois o insuportável da *bildung* clássica são os valores de duração e permanência que contém; o permanente, então, se torna inalcançável em sua versão contemporânea, e o novo constantemente desejado. Também, por isso, do ponto de vista moral, há uma importante inversão a realizar: resolver a questão do desejo, por meio da plenitude e da beleza, é um dos objetivos da *bildung* moderna; coloca-lo incessantemente à tona, a partir da necessidade e do consumo, é o sonho de sua atualização.

O desenvolvimento pessoal infinito colocou a formatividade como um elemento transversal à subjetividade em termos que fizeram da relação formativa uma preocupação eterna. Na *bildung*, torna-se “natural” ao homem a necessidade de estar sempre atento a investimentos que façam dele um indivíduo a (se) transformar. Em sua atualidade, a naturalização alcançou o sentido laboral da formação, colocando o homem contemporâneo no interior de uma normatização econômico-empresarial que o obriga, de forma mais ou menos sistematizada, a se constituir enquanto indivíduo a ser preparado. Tal configuração é de tal modo abrangente que aspectos antes diferenciados na *bildung* – como no caso do par antagônico educação para a ciência-educação sensível de Schiller – podem se tornar complementares em um processo formativo voltado à laboralidade. Afinal de contas, não seria o homem sensível, capaz



de traduzir o mundo que lhe chega de maneira plena, mais um dos sonhos empresariais materializados nos processos seletivos?

A *bildung* clássica pode se manter em funcionamento, finalmente, porque garantiu, pelo anseio de integrar o homem e o mundo em suas essencialidades – e pela complexidade que se institui a partir deste jogo –, a invisibilidade formativa. Funcionando a partir de uma amplitude de problematizações que colocaram no plano da existência individual a própria humanidade, a sociedade e o Estado, a noção moderna de formação abriu espaços para discussões que, mais recentemente, chegariam às relações planetárias. Com isso, a formatividade se espalhou a todos os lugares, tornando-se invisível em meio à naturalização que lhe faz mais e mais cotidiana. Por um lado, isso aponta para certa escolarização de todos os espaços sociais, fazendo com que uma existência de nível curricular se estabeleça. Mas, bem além disso, os discursos formativos mais atuais funcionam de modo epidêmico, resolvendo de vez os limites da ação sobre o homem por uma formatividade viral que se materializa por meio de revistas, livros, falas de *experts*, testes ou programáticas que encontram no preparo humano sua justificativa.

O que une a todos e a cada um, nos dias de hoje, é a qualidade de indivíduo em (busca de) formação. Em sucessivos movimentos, a formatividade que a todos os seres humanos qualifica será cada vez mais processualizada, naturalizada, espalhada. Uma hiperformatividade, hoje inerente às formas de governar, poderá se deslocar por espaços minuciosos da existência, não, porém, sem um sentido político que lhe parece imprimir uma força instrumentalizadora suficiente para converter amplas discursividades em formas de tornar o cidadão mais laboral.

Referências Bibliográficas

- Avelino, N. (2011). Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 5, 81-107.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Costa, S. S. G. (2009). *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Coutinho, K. D. & Sommer, L. H. (2011). O discurso sobre formação de professores e arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, 11(11), 86-103.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.



- Fimyar, O. (2009) Governamentalidade como Ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação e Realidade*, 34(2), 35-56.
- Flickinger, H.G. (2011) Herança e futuro do conceito de formação (*bildung*). *Educação e Sociedade*, 32(114), 151-167.
- Foucault, M. (1994). *As técnicas de si*. Recuperado em 13 de abril, 2007, de www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/technics.html.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In: P. Rabinow, & H. Dreyfus. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kant, I. (2010) Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? (5 de dezembro de 1783). Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Recuperado em 13 de agosto, 2010, de http://ensinarfilosofia.com.br/___pdfs/e_livros/47.pdf.
- Larrosa, J. (2003). Pedagogía y Fariseísmo: Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Educação e Sociedade*. 24(82), 289 – 298.
- Lopez-Ruiz, O. (2007). *Ethos* empresarial: el “capital humano” como valor social. *Estudios Sociológicos*, XXV(2), 399-425.
- Lopez-Ruiz, O. (2008). A técnica como capital e o capital humano genético. *Novos Estudos*, 80, 127-139.
- Mazzari, M. V. (2006). Apresentação. In: J. W. Goethe. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34.
- Nogueira-Ramirez, C. E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ourique, M. L. H, & Trevisan, A. L. (2009). Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas, entre outros (en)cantos das sereias. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1169-1186.
- Pagni, P. A. (2010). Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação e Realidade*, 35(3), 99-123.
- Paraíso, M. A. (2006). Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, 27(94), 91-115.
- Passos, E.; Barros, R. B. (2009). Pista 8 – Por uma política da narratividade. In: E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.



- Rosenfeld, A. (1963). Introdução. *In: F. Schiller. Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*. São Paulo: Herder.
- Schiller, F. (1963). *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*. São Paulo: Herder.
- Silva, T. T. (1995). O projeto educacional moderno: identidade terminal?. *In: A. Veiga-Neto. Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulinas.
- Suarez, R. (2005). Nota sobre o conceito de *bildung* (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, 112, 191-198.
- Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In: V. Portocarrero, & G. C. Branco (Orgs.) Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau.
- Weber, J. F. (2006). *Bildung* e educação. *Educação e Realidade*, 31(2), 117-134.