

O conceito de *bildung* como fundamento epistemológico das histórias de vida

Resumo: O conceito de *bildung* designa o modo especificamente humano de dar forma às disposições e capacidades naturais do homem e, por isso, o tempo (histórico) e a autoapropriação do sentido da transformação, que a cada um assiste, são dimensões essenciais à *bildung*. Todavia, a tradição tem associado este conceito, especificamente, à formação geral que valoriza o termo *geral* como uma intrínseca qualidade do conhecimento que deve ser pensado universalmente... Neste texto apresenta-se o conceito de *bildung* e discute-se a possibilidade de constituir fundamento epistemológico das histórias de vida. Conclui-se pela necessidade de articular uma abordagem antropológica da ciência a uma perspectiva hermenêutica de entender as histórias de vida, para que tal fundamentação aconteça.

Palavras-chave: Educação; Epistemologia da Educação; Hermenêutica; História de vida.

Abstract: The concept of *bildung* designates the way, specifically human, of shaping the natural dispositions and capacities of man. Therefore, time (history) and the sense of self ownership transformation, which assists each one, are essential dimensions of *Bildung*. However, the tradition has associated this concept specifically to general education that values the term “*general*” as an intrinsic quality of knowledge that should be universally thought... This paper presents the concept of *Bildung* and discusses the possibility of grounding life histories epistemologically. It concludes the need to articulate an anthropological approach of science to a hermeneutic perspective of life histories understanding, in order to reach the goal.

Keywords: Education; Epistemology; Hermeneutics; Life histories.

Ana Mouraz
Universidade do Porto - Faculdade
de Psicologia e de Ciências da
Educação
anamouraz@fpce.up.pt

Introdução

O termo alemão *bildung*, que se traduz habitualmente por formação, significa a cultura que deve possuir o indivíduo como resultado da sua formação, bem como o processo que a caracteriza. Designa o modo especificamente humano de dar forma às disposições e capacidades naturais do homem e, por isso, o tempo (histórico) e a autoapropriação do sentido da transformação, que a cada um assiste, são dimensões essenciais à *bildung*. (GADAMER, 1977). A ideia de *bildung* supõe um movimento interativo entre quem aprende, o que aprende e para que, permitindo que a questão essencial da formação não seja apenas o que devem saber, mas em que devem tornar-se os sujeitos para poderem cumprir o seu destino humano.

(1) Glosa-se nesta fórmula o imperativo kantiano (*Age como se a máxima da tua acção se devesse tomar em lei universal*) e a fórmula de Rabelais sobre a liberdade individual (*Faz o que quiseses*), que se reportam, afinal, a um mesmo princípio racional da acção por dever.

O interesse do conceito de *bildung* nos discursos sobre educação anda associado à ideia de uma educação geral, não vocacional, que cada pessoa deve prosseguir. A história do conceito remete para o ideal educativo do Iluminismo, que ganhou um significado político, na medida em que passou a estar intimamente ligado com uma sociedade civil emergente e com uma específica configuração do cidadão ideal nessa sociedade (BIESTA, 2002).

Desenvolver o indivíduo, a sua autonomia racional e o seu raciocínio moral constituiu o primeiro ideal da *bildung*, tal como lhe foi mandatado pelo Iluminismo, na visão que dele nos legou Kant (1988). Assim entendido o conceito, não restam dúvidas que este é um processo de transformação que tem como objetivo fazer chegar o homem ao seu destino mais nobre que é o de conhecer a verdade, para agir bem e esperar a felicidade.

Um segundo sentido associado à ideia de *bildung*, mas ainda assim decorrente do cânone inspirador da modernidade, identifica a formação como um esforço de autoconstrução crítica, que aspira à autodeterminação e à codeterminação, e que tem na ideia de solidariedade sua trave mestra. De acordo com Løvlie e Standish (2004), este é o sentido da educação liberal que associa a melhoria das sociedades ao resultado do esforço individual que uma tal educação permite.

Um aprofundamento deste sentido de *bildung* traduz um ideal de relação com o mundo através de um compromisso ativo. (BIESTA, 2002b) De algum modo esta finalidade anda próxima do ideal da aprendizagem de cariz democrático que Dewey advoga (BIESTA, 2009), ao estabelecer para a educação o ideal de comprometimento nas atividades e na resolução dos problemas comuns. O processo de *bildung* é ele mesmo entendido como uma relação que cada um estabelece com alguma coisa que é geral, e vai para além do que é presente e do que é particular. Se este é o caminho que serve a cada um para cumprir o ideal moderno do “pensa por ti mesmo e faz o que quiseses, desde que o que fazes possa tornar-se em lei universal”¹, Biesta questiona, a propósito, sobre como deve entender-se a ideia de geral (conhecimento geral e valor geral) no conceito de *bildung* (id).

É uma extensão dessa questão a que colocamos no presente texto quando perguntamos até que ponto o conceito de *bildung* pode constituir-se como fundamento epistemológico das histórias de vida. É que se a *bildung* pode ser entendida como o processo

mediante o qual cada jovem descobre de modo individual a imensidade da sua humanidade, pode colocar-se como hipótese de trabalho que as histórias de vida são o repositório dessa construção do geral.

Olhando agora para as histórias de vida, constata-se que durante muito tempo não lhe foi reconhecido o estatuto de fonte de informação credível, em virtude do estrito cânone científico por que se caracterizou a epistemologia moderna (HERNANDEZ, 2011). Todavia, “a revalorização da importância do significado e da interpretação nos processos, atividades, experiências e comportamentos humanos, bem como a redescoberta do valor da subjetividade, permitiram que (...) se desenvolvesse a investigação baseada em relatos biográficos” (id, *ibidem*, p. 14). Tal mudança foi acompanhada por uma reflexão sobre o estatuto epistemológico das histórias de vida, que neste texto se retoma em parte, para poder responder às duas perguntas em que se desdobra a questão inicial, e que são:

Que conhecimento é este que é produzido pelas histórias de vida?

São as histórias de vida capazes de produzirem um conhecimento do geral?

Que conhecimento é este que é produzido pelas histórias de vida?

A distinção entre as ciências, como poiéticas, práticas e teóricas (*techne*, *phronesis* e *theoria*) instituiu diferentes abordagens aos objetos e às relações. Assim, *techne* e *poiesis* assentam numa espécie de racionalidade prática, numa espécie de raciocínio que é útil para atingir fins, mas não serve para os definir. Em contraste, uma racionalidade de ação (no sentido de práxis), uma *phronesis*, é uma espécie de racionalidade que é apropriada para deliberar ações morais e políticas e é, na esteira de Aristóteles, a marca da verdadeira vida humana. O modo da relação entre saber e agir é uma base para distinguir a *phronesis* da *theoria* que, com frequência, Aristóteles identifica apenas por *episteme*. Enquanto alguém numa situação moral está envolvido com aquilo que deseja compreender, as ciências teóricas caracterizam-se pelo distanciamento e pelo desinteresse, isto é, a *theoria* não serve de fundamento à ação prática (moral) nem à ação técnica (*techne*) – a *theoria* é a procura do saber verdadeiro, procura que é válida por si mesma.

(2) "Phronesis is an action oriented way of knowing or understanding that can cope with the internal relation of means and ends in the determination of moral and political actions. [...] Contextualisation of moral knowledge then precludes the separation of means and ends, leaving each as a partial codeterminant of the other within the complex of situated moral action. A second Aristotelian distinction is that, unlike technical reasoning, moral or political reasoning always proceeds in a particular context 'Again, prudence is not concerned with universals only; it must also take cognisance of particulars, because it is concerned with conduct and conduct has its sphere in particular circumstances'. A third relevant feature of *phronesis* described by Gadamer is put forward in terms of the involvement of the moral or political actor. Gadamer's point here is that unlike scientific or technical reasoning, *phronesis* describes the knowledge or reasoning appertaining to situations one finds oneself in rather than situations observed. [...] This active involvement of the subject places her or him in the arena rather than in the audience." (BRAMALL, 1998, p. 123)

Ao contrário da *techne* e da *theoria*, a *phronesis* é um conhecimento contextualizado, que nasce no contexto de uma tradição, que procede de circunstâncias particulares, que a elas se destina e que supõe ainda o envolvimento do seu ator.² Duas consequências decorrem desta forma de entender o conhecimento. A primeira assume a ideia de que é impossível viver fora da tradição, porquanto não há qualquer lugar puro, no qual se inicie uma nova vida. Desse modo, segunda consequência, toda a compreensão tem lugar num horizonte temporal que não dispensa o presente, o passado e o futuro. (GADAMER, 1977)

São dois os elementos fundamentais das histórias de vida, que determinam o tipo de conhecimento por elas produzido: o tempo e o discurso. O tempo, nomeadamente o tempo passado, é um elemento estruturante das histórias de vida porquanto lhes confere espessura histórica e sentido, bem como permite integrar a narrativa particular no tempo maior dos contextos políticos que a enquadram. Já o discurso permite conceitualizar o passado e produzi-lo e projetá-lo em sentidos possíveis. (SHORT, 1991)

O conhecimento que emerge e é relatado nas histórias de vida é uma *phronesis*, que ao invés de ser explicado, pretende ser compreendido. Por isso, serve-lhe o processo hermenêutico e precisa começar com a pergunta: Qual é a questão para a qual este relato (texto) é uma resposta? (SHORT, 1991)

São as histórias de vida capazes de produzirem um conhecimento do geral?

Retoma-se no essencial a argumentação de Biesta (2002a) quando responde à questão sobre o que é o conhecimento geral.

Segundo uma interpretação de cariz, estritamente epistemológico, *geral* é uma qualidade que serve ao conhecimento que é válido e verdadeiro, porque serve em todos os lugares e em todos os tempos. Esta relação necessária entre o geral e o seu carácter carácter universal, determinou que a formação que servia aos sujeitos individuais para se tornarem racionais, deveria perseguir o mesmo cânone do conhecimento mais lógico e universal. Só dessa forma poderia assegurar-se o poder libertador que prometia aos sujeitos. Neste contexto, as histórias de vida só poderiam servir como modelos deste processo de ascense, que vai da ignorância à sabedoria. Enquanto instrumentos de recolha de dados,

podem coadjuvar o processo indutivo de identificação de padrões de percursos formativos e/ou de dificuldades típicas desse processo.

Ao invés, a interpretação da sociologia defende que todo o conhecimento é histórica e socialmente construído, pelo que é necessário procurar nos artefactos culturais os meandros da construção do conhecimento mais válido, para um determinado local ou tempo. “O que é chamado de conhecimento geral é uma expressão e um produto de relações sociais e por isso, uma expressão e um reforço de uma certa forma de distribuição e poder na sociedade” (BIESTA, 2002, pp.382). Levando esta perspectiva até às suas consequências para o que diz respeito ao conceito de *bildung*, poderia concluir-se que, nesse enquadramento, este não é mais do que um embuste ideológico que serve ao poder do grupo que dele faz sua bandeira. Neste enquadramento, as histórias de vida constituem um poderoso instrumento de trabalho, porquanto reflectem as pressões culturais a que cada um foi submetido. (RIVAS et al., 2012) Refletem, também, os eixos ideológicos que presidiram à sua estruturação (das histórias de vida) enquanto instrumentos de recolha de dados e podem ser analisadas como testemunhos dessa influência. (HERNÁNDEZ, 2012)

A leitura que Biesta propõe, supõe a contribuição do trabalho de Bruno Latour sobre a abordagem em rede, que estrutura a produção do conhecimento científico numa íntima relação com a sua dimensão técnica. Segundo Latour (1997), o sucesso da relação entre a ciência e a técnica está na produção de fatos e de artefactos técnicos que são distribuídos e usados fora do laboratório científico (por exemplo, o processo de pasteurização dos alimentos, a web, ou os telemóveis), sobrevivendo, generalizados, aparentemente sem uma relação ao laboratório que os produziu. Tal funcionamento depende, todavia, da existência de redes de conhecimento, mas igualmente de redes técnicas e de redes de pessoas que usam esse conhecimento que permitam esse funcionamento, o mantenham e lhe confirmam esse carácter geral. “É dessa forma que a ilusão da universalidade aparece. Ao conectar todos todas as linhas de comboio e estações na Grã-Bretanha com o centro, elas passam a fazer parte do centro. O tempo local de Londres continua a ser tão local como sempre foi. O que aconteceu foi que todos os cantos do país passaram a usar e a estar incorporados no tempo local”. (BIESTA, 2002a, pp386)

Assim a ideia do conhecimento geral constitui-se por uma nova maneira de entender o local e o global, o particular e o geral. Algumas das práticas locais são mais bem-sucedidas ao incorporar o mundo à sua volta e esta assimetria confere-lhes um caráter geral. Isto é, trata-se da consideração do geral como uma expansão assimétrica do local. Os efeitos destas considerações para o nosso foco de análise, a saber, que efeitos tem esta consideração da produção do conhecimento de geral no conceito de *bildung*, determinam que a ideia de uma formação geral é um resultado da agregação do conhecimento ao poder, que num particular espaço tem a capacidade e a oportunidade de o transformar em geral. A tarefa que aqui se pede às histórias de vida é a que demonstrem que o que parece ser universal e necessário foi só uma possível maneira de ser e que as coisas podem ser de modos diferentes. Serve-lhe por isso o método hermenêutico e a tarefa da compreensão. Compreender não é um caso especial da aplicação de algo geral a uma situação concreta e determinada, mas a identificação de uma possibilidade de ser generalizável a partir de uma situação concreta.

Nota conclusiva: o conceito de *bildung* e as histórias de vida.

Ao retomar-se a questão inicial do texto sobre se o conceito de *bildung* pode constituir-se como fundamento epistemológico das histórias de vida, constata-se, numa certa forma, a temporal, que as histórias de vida produzem-se em sentido contrário à ideia de *bildung*. Tal acontece, porquanto elas são relatos particulares das escolhas e dos acontecimentos que levaram alguém a ser o que é, enquanto o conceito de *bildung* incorpora um ideal de futuro que contém um potencial de transformação para se ser o que ainda não se é.

Quando se desdobra a questão nas suas perguntas específicas, pode concluir-se que o conhecimento que é produzido pelas histórias de vida, é uma *phronesis*, porquanto evidencia as escolhas contextualizadas que o seu ator reporta, e ao fazê-lo define-se por uma racionalidade prática.

Por outro lado, as histórias de vida parecem ser capazes de produzirem um conhecimento do geral, se aquelas puderem ser entendidas e analisadas numa perspectiva hermenêutica, isto é, como uma possibilidade de ser generalizável.

Em suma, se o sentido de *bildung* puder ser sustentado numa abordagem antropológica da ciência (BIESTA, 2002a) e as histórias de vida puderem ser analisadas numa perspectiva hermenêutica, é possível usar o conceito de *bildung* como sustentáculo epistemológico daquelas.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto Estratégico do CIIE, com a ref.^a PEst-OE/CED/UI0167/2014.

Referências

- BIESTA, G. How general can *Bildung* be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, v. 36, n. 3, p. 377-390, 2002a.
- BIESTA, G. Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, v. 21, n. 4/5, p. 343-351, 2002b.
- BIESTA, G. Building bridges or building people? On the role of engineering in education. *Journal of Curriculum Studies*, v. 41, n. 1, p. 13-16, 2009.
- BRAMALL, S. *Hermeneutic understanding and the liberal aims of education*. 1998, Tese (Doutorado em Educação) - Institute of Education, University of London, London, 1998.
- GADAMER, H G. *Verdade y método*. Salamanca: Ed. Sígueme. 1977.
- HERNÁNDEZ, F. Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In: Hernandez, F.; SANCHO, J.; RIVAS, J. I. (Coord.) . *Historias De Vida En Educación - Biografías En Contexto*. Barcelona: Esbrina – U. Barcelona, 2011. P. 13 – 21.
- KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Ed. 70. 1988. (1. ed. 1784).
- LATOUR, B. *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte, 1997.
- LØVLIE, L.; STANDISH, P. Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*. v. 36, n. 3, p. 317-340, 2002.
- SHORT, E. (Ed). *Forms of curriculum inquiry*. New York: State University of New York Press, 1991.

RIVAS, J. I.; HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; NÚÑEZ, C. *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB, 2012.

Recebido: 18/12/2013. Aprobado: 28/05/2014.