

**DA SEMIFORMAÇÃO À OMNILATERALIDADE:  
REFLEXÕES SOBRE UTOPIAS FORMATIVAS E  
EMANCIPAÇÃO**

***FROM SEMIFORMATION TO OMNILATERALITY:  
REFLECTIONS ABOUT FORMATIVE UTOPIAS AND  
EMANCIPATION***

***DE LA SEMIFORMACIÓN HASTA LA OMNILATERALIDAD:  
REFLECCIONES SOBRE UTOPIAS FORMATIVAS Y  
EMANCIPACIÓN***

Guilherme Prado Roitberg<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: [guilhermeroitberg@gmail.com](mailto:guilhermeroitberg@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0338-2270>



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - e ISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**Resumo**

O presente artigo analisa os aspectos formativos de dois grandes ideais de formação que marcaram a história da educação ocidental: a *Paideia* grega e a *Bildung* alemã. A partir da perspectiva histórica, tomando como base o conceito de *omnilateralidade* de Karl Marx (1818-1883) e a *teoria da semiformação* de Theodor Adorno (1903-1969), resgatamos as

origens e os fundamentos filosóficos das utopias formativas, ressaltando sua relevância na constituição de uma educação política de caráter crítico e emancipatório no contexto da contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Utopias formativas. *Paideia*. *Bildung*. Omnilateralidade. Semiformação.

### **Abstract**

*This article analyzes the formative aspects of two great ideals of formation that marked the history of Western education: the Greek Paideia and the German Bildung. From the historical perspective, based on Karl Marx's (1818-1883) omnilaterality concept and Theodor Adorno's (1903-1969) theory of semiformation, we aim to redeem the origins and philosophical fundamentals of formative utopias, emphasizing its relevance in the constitution of a critical and emancipatory political education in the context of contemporaneity.*

**Keywords:** *Formative Utopias. Paideia. Bildung. Omnilaterality. Semiformation.*

### **Resumen**

*Este artículo analiza los aspectos formativos de dos grandes ideales de formación que marcaron la historia de la educación occidental: la paideia griega y la Bildung alemana. A partir de la perspectiva histórica, tomando como base el concepto de omnilateralidad de Karl Marx (1818-1883) y la teoría de la semiformación de Theodor Adorno (1903-1969), rescatamos los orígenes y los fundamentos filosóficos de las utopías formativas, resaltando su relevancia en la constitución de una educación política de carácter crítico y emancipatorio en el contexto de la contemporaneidad.*

**Palabras clave:** *Utopías formativas. Paideia. Bildung. Omnilateralidad. Semiformación.*

## **1 Introdução**

O presente artigo constitui parte de uma dissertação de mestrado que teve por objeto a relação entre arte e formação na *Paideia* política de Platão (427-347 a.C.) e as contribuições do projeto helênico de emancipação para uma formação humana na contemporaneidade. Segundo Jaeger (2013, p. 8-9), a melhor definição para o tema histórico da *Paideia* seria a

*formação do homem grego*. Para o autor, os gregos tiveram um papel de destaque através do seu ideal de formação humana: foi a partir do mundo helênico que a cultura passou a ser concebida enquanto um ideal formativo, onde a *Paideia* não seria algo “exterior à vida”, mas elemento constituinte da própria formação humana em sua totalidade. Por esse motivo, consideramos a *Paideia* como o ponto de partida para a nossa análise sobre os modelos ou utopias formativas<sup>1</sup> que marcaram profundamente a história da educação e da cultura ocidental.

Amparados pela perspectiva histórica da *longa duração* do historiador Fernand Braudel (1982), concebemos a *Paideia* enquanto modelo formativo básico que se consolidou no decorrer do processo histórico, sendo apropriada e transformada ao longo do tempo, mas mantendo sua essência enquanto ideal de formação ético, humanista e essencialmente político. Essa transformação tem início com o processo de helenização do Mediterrâneo com a ascensão do Império Macedônico e a posterior dominação romana. Desse modo, a *Paideia* grega transformou-se em *humanitas* romana, posteriormente em *Paideia* cristã, no período medieval, e, finalmente, resgatada e ampliada pelo iluminismo germânico sob a forma da *Bildung* (formação cultural) (cf. JAEGER, 2013; CAMBI, 1999). Assim, tomando como base o conceito de *omnilateralidade* de Karl Marx (1818-1883) e a teoria crítica da Escola de Frankfurt – sobretudo a *Teoria da Semiformação* de Theodor Adorno (1903-1969) - puxaremos cuidadosamente esse *fio de Ariadne* do período clássico aos dias atuais para trazer ao debate o papel e a relevância das utopias formativas no contexto da educação contemporânea.

## **2 Os fundamentos políticos e emancipatórios da educação na *Paideia* grega**

O filósofo ateniense Platão (427-347 a.C.) - considerado ao lado de Sócrates (469-399 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C) o “pai” da Filosofia da Educação e da Ética - possui dois grandes diálogos de autoria inquestionável: *A República* e *As Leis* (cf. PLATÃO 2010a; PLATÃO, 2010b). Na *República*, Platão elabora a partir dos diálogos de Sócrates com os

---

<sup>1</sup>Consideramos o conceito de *utopia* não somente a partir de sua etimologia (do grego *Οὐτοπος*, “em nenhum lugar”) ou como um modelo abstrato estático e inalcançável, mas como uma idealização ou força necessária às transformações sociais, capaz de assumir “corpo e consistência suficientes para transformar-se em autêntica vontade inovadora e encontrar os meios da inovação” (ABBAGNO, 2007, p. 987).

sofistas (professores itinerantes de poesia, retórica e oratória da antiga *pólis* ateniense) a constituição de um Estado ideal baseado na concepção de justiça, em que a educação e a política seriam os elementos fundamentais para a formação integral da juventude e para a vida em sociedade. Em sua última obra inacabada, *As Leis*, o filósofo ateniense apresenta uma nova concepção de Estado, com leis a serem aplicadas no seio da *pólis*, cuja determinação de regras de conduta para os cidadãos supera o âmbito legal e jurídico e abrange também questões acerca da psicologia, gnosiologia, ética, política, ontologia, astronomia, matemática e principalmente da educação integral do homem concebida enquanto *formação* (PLATÃO, 2010a, p. 14-15).

Mesmo tecendo duras críticas à *Paideia* poética dos sofistas e orientando a sua *Paideia* não pela retórica e pela oratória, mas sobretudo pela crítica filosófica, Platão dá continuidade à tradição humanista de caráter político e antropocêntrico iniciado a partir da sofística, segundo a qual era necessário que a criança, ou o adolescente, estudasse “não para tornar-se um técnico, mas para educar-se” (MARROU, 1975, p. 97). Contudo, Jaeger (2013, p. 147) considera que Platão foi o “divisor de águas” na história da *Paideia*, uma vez que propôs uma orientação filosófica para o processo de formação do homem. Nessa perspectiva, “a essência de toda a verdadeira educação ou *Paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (JAEGER, 2013, p. 147). Destarte, a maior contribuição da *Paideia* política de Platão para todos os modelos formativos *paidêuticos* que se desenvolveram no decorrer da História da Educação Ocidental seria não distinguir, ou discriminar, “a ética, a estética, a política e a educação, já que todos esses conceitos formavam” em sua *Paideia* “uma unidade globalizada”, ideia fundamental na constituição dos ideais de formação integral, abarcando a cultura, os valores individuais e as questões sociopolíticas (GROSS, 2005, p. 32).

O modelo *paidêutico* de Aristóteles, assim como o de seu mestre Platão, baseava-se na pedagogia como “disciplina formadora da alma e como ação civil, ligada à cidade”. Contudo, seu modelo seria “mais realista e pragmático” que o anterior, como uma “correção empírica do grande e ousado modelo platônico, mas de maneira nenhuma uma refutação e um modelo alternativo”. Assim, entre o modelo *paidêutico* platônico e aristotélico existem “mais continuidades do que oposição ou diferença” (CAMBI, 1999, p. 92-93). Para Oliveira (2015, p. 338), através das contribuições de Platão e Aristóteles “a *Paideia* grega assumiu historicamente uma identidade política e cultural, tanto por sua originalidade como também

por sua riqueza formativa e pedagógica”, baseada em uma concepção *omnilateral* que visa a superação do individualismo em prol de uma *práxis* humanista”. O viés político da educação compreenderia, portanto, a grande força e o principal legado da *Paideia* e do projeto de emancipação helênico para os modelos *paidêuticos* e, portanto, fundamental para compreendermos o ideal de formação cultural (*Bildung*), no contexto da modernidade e da contemporaneidade.

### 3 O resgate da *Paideia* grega pelos intelectuais da *Bildung* alemã

No decorrer da história da educação ocidental, os modelos ou utopias formativas foram apropriados e ressignificados em diversos períodos, na busca por uma educação crítica e emancipadora. No contexto da modernidade, o antigo ideal formativo grego, a dizer, a *Paideia* concebida enquanto formação integral do homem, cristalizou-se como *Bildung* (formação cultural) ou, no latim, *cultura*. Mantendo os princípios éticoformativos da *Paideia*, a *Bildung* ultrapassou o sentido de “processo de formação”, para “designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura”, ampliando-se e culminando no “mundo da cultura espiritual”, ou seja, “o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado” (JAEGER, 1986, p. 245-246). A palavra *Bildung* (assim como a palavra grega *Paideia*) seria intraduzível para o português, mas o conceito se aproximaria da concepção original grega (GROSS, 2005, p. 32). Esse ideal de formação moderno de caráter *paidêutico* constituiria-se como a “procura de todo homem, na sua essência, à uma mudança de direção”, imprimindo um caráter e dando forma, como uma “forma-modelo” ou “*for-bild*” (HEIDEGGER, 1994, p. 172 *apud* GROSS, 2005, p. 32).

No que tange à sua etimologia, a palavra alemã *Bildung* apresenta não somente uma riqueza de significados, mas uma profunda dimensão pedagógico-formativa. Para Suarez (2006, p. 196-197), foi o historiador da arte Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) o “criador de uma luminosa visão apolínea da Grécia”, na Alemanha do século XVIII, onde a antiguidade clássica tornou-se “modelo e arquétipo” no campo da arte e da literatura, justificando, a partir de então, o “resgate” da antiguidade e a imitação dos antigos gregos como constituinte do ideal de formação da *Bildung*. Essa essência dinâmica da *Bildung* como retorno ao domínio do *logos* (palavra, razão) do mundo helênico, buscando um equilíbrio

entre ciência, arte e filosofia, esteve presente na filologia alemã, de Schlegel à Nietzsche, como uma verdadeira “viagem formadora à Grécia antiga” (SUAREZ, 2006, p. 197-198).

De acordo com Freitag (2007, p. 107-108), a maior contribuição da *Paideia* grega para a *Bildung* alemã seria o seu princípio orientador com base no humanismo, e não no individualismo, reafirmando, desse modo, a Ética como uma das maiores heranças da cultura grega. Na visão da autora, foi o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) quem “transferiu” o conceito grego da *Paideia*, para o alemão *Bildung*, ao criticar a ideia de inatismo da moral: essa deveria ser ensinada desde a infância, momento em que a criança aprende a “controlar seus excessos e suas paixões, para depois aprender o exercício da ética e da cidadania”. A moralidade não está, pois, “embutida no recém-nascido”, mas pressupõe uma longa formação pautada na Ética - como na *Paideia* e na *Bildung* - voltada para a construção de uma consciência moral. Por meio de um ensaio publicado em dezembro de 1784, Kant defendeu a centralidade da racionalidade, proclamando a célebre expressão *Sapere aude!* (ouse saber), que se tornou um dos principais lemas do iluminismo. Nessa perspectiva, Kant afirmara que o iluminismo seria, pois, “a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado” (KANT, 1990, p. 11). Tal emancipação só poderia ser alcançada por meio de uma educação orientada pelos princípios da razão.

Desse modo, em uma síntese entre o “humanismo clássico” e o romantismo, amparada pelos ideais de emancipação do iluminismo germânico (*Aufklärung*) e pelo retorno aos valores da antiguidade clássica - e como na *Paideia* platônica, o resgate dos ideais ético-estéticos do belo e do bom - a *Bildung* compreendia a “formação de uma personalidade completa, ajustada a todos os aspectos da vida humana, pelo desenvolvimento harmonioso de todos os poderes do indivíduo” (EBY, 1976, p. 336 apud GROSS, 2005, p. 62). Para Cambi (1999, p. 420), a *Bildung* compreenderia ainda a “tensão espiritual do eu”, o “contato profundo com as várias esferas da cultura e” a “consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas”. Tal proposição não somente resgatou os principais elementos ético-estéticos da *Paideia* grega, como também se consolidou como um dos maiores legados do pensamento alemão para o campo da Educação: a *Bildung* não apenas como uma utopia ou modelo a ser seguido, mas sobretudo enquanto *práxis*, cujo fim máximo seria a emancipação dos sujeitos.

## 4 Karl Marx e o projeto de formação omnilateral

Passado o “século das luzes” do iluminismo, processo que culminou em uma transformação radical da sociedade europeia – a dizer, o fim do antigo regime e as revoluções liberais burguesas que acompanharam o desenvolvimento do modo de produção capitalista (HOBSBAWM, 2001, p. 37-38) -, a tradição *paidêutica* manteve-se presente na filosofia alemã do século XIX, a partir do projeto de formação *omnilateral* marxiano. Segundo Marx, os limites da emancipação política seriam determinados pelo Estado e pelo capital, que impedem que o indivíduo seja verdadeiramente livre. Nesse modelo autoritário de educação, voltado sobretudo para a formação de mão de obra barata para as indústrias, “se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras”, e “se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado” (MARX, 2011, p. 43-45).

Contrariando o projeto pedagógico iluminista, a cultura burguesa visaria, para Marx, tal qual demonstra Castanho (2010, p. 22), não uma formação emancipadora, mas “a formação para a máquina”, motivo pelo qual o filósofo reivindica, em seu *Manifesto Comunista* de 1848, um ensino público e gratuito para as crianças, em que a educação estivesse unificada com a produção material. Assim, a partir de sua teoria baseada no materialismo histórico dialético, Marx alarga a ideia da educação crítica como possibilidade de desalienação e reconquista da liberdade, a partir de uma formação *omnilateral* (em oposição à educação unilateral) e emancipadora que orientaria a *práxis* revolucionária. A organização do proletariado na luta pela revolução social deveria ser acompanhada pela conscientização de sua própria condição social, enquanto classe, e da exploração econômica imposta pelas classes dominantes.

Segundo Castanho (2010, p. 13), a concepção de formação *omnilateral* marxiana não se atinha somente ao determinismo produtivo, mas ressaltava “o papel da subjetividade, porém não individual”, mas “coletiva, através do dinamismo conflitivo das classes sociais”. Assim, a emancipação possível, do ponto de vista teórico, seria aquela “que declara o homem essência suprema do homem”. Contudo, tal qual delineado em sua teoria da *praxis*, “o processo de humanização do ser humano” não poderia ocorrer apenas “nas esferas ideais, mas no chão histórico da dura concretude” (CASTANHO, 2010, p. 41). Para tanto, a educação

*omnilateral* “tinha de derrubar a lei da natureza” e as ideologias dominantes, ou seja, não considerar a exploração e a opressão como algo natural, constituindo-se, assim, como uma educação revolucionária, humanizadora e transformadora (PIRATELI, 2007, p. 204).

## **5 O papel das utopias formativas na contemporaneidade: da semiformação à omnilateralidade**

Passados séculos desde o “resgate” da *Paideia* pelos intelectuais da *Bildung* germânica, diversos autores tentam compreender a validade e o sentido das utopias formativas no contexto da Educação contemporânea. Freitag (2007, p. 108-109) considera o humanismo da *Paideia* como a maior herança dos gregos no campo da educação e da cultura ocidentais. Para a autora, muitas atrocidades e casos de violência urbana são cometidos, nos dias atuais, pela falta de uma formação cultural (*Bildung*) crítica. Assim, somente a construção de uma *Bildung* de padrões éticos interiores e sua preservação externa teriam condições de criar uma espécie de “consciência moral” na sociedade contemporânea. Assim como outros autores que discutem a questão da *Paideia* na contemporaneidade, em especial Gross (2005), Goergen (2005) e Gur-ze’ev (2009), Freitag utiliza-se do conceito de *utopia*, considerando, assim, os modelos formativos *paidêuticos* não apenas como sonhos futuros, mas como possibilidades reais de crítica ao tempo presente.

Nessa perspectiva, o potencial crítico-formativo da *Paideia* é colocado em primeiro plano na busca pela superação de uma educação fragmentada, especializada e acrítica, que carrega o nome “integral” somente no plano teórico. A busca pela *Paideia* contemporânea seria a busca por uma formação que supere a divisão das disciplinas escolares obrigatórias, que possibilite à criança “lidar com o mundo, seus problemas, seus temas através do esporte, da música, da leitura, da arte, do teatro, do cinema, enfim, das Humanidades *lato sensu*” (FREITAG, 2007, p. 114). Gross (2005, p. 13) considera o conceito de *utopia* como um dos elementos centrais na discussão sobre a Educação contemporânea. Para o autor, *utopia* e *Paideia*, além de caminharem lado a lado, compreendem-se enquanto elementos estruturantes do pensamento filosófico no campo da Educação.

A busca por uma nova sociedade, desde a Antiguidade até os dias atuais, seria um dos principais objetivos dos ideais de formação: “a *Paideia* de Platão, inserida num amplo projeto político, permanecerá na cultura ocidental como um modelo máximo, sempre marcado por

fortes implicações utópicas”. Platão teria indicado, em sua *Alegoria da Caverna*, que o caminho da libertação – ou seja, a busca pela realização da própria *Paideia* - é um caminho individual, mas que “não exclui a conotação social, já que o homem se educa para viver em sociedade”, sendo este “sempre concebido como uma unidade em si e para si”, ideia que influenciou de forma ampla a *Bildung* alemã (GROSS, 2005, p. 13).

Assim, para além da emancipação individual, a *Paideia* grega e a *Bildung* alemã apresentam-se como uma verdadeira utopia social, portanto, fundamental na luta pela emancipação dos homens contra a alienação. Segundo Gross (2005, p. 15), a concepção de educação iluminista e seus ideais pedagógicos, nos quais “o conhecimento surge como fator de compreensão universal, de liberdade, de igualdade, de fraternidade, enfim, de redenção do ser humano”, continuam sendo fundamentais para a construção de uma *Paideia crítica* contemporânea. Entretanto, o processo histórico que garantiu a permanência dos fundamentos emancipatórios da *Paideia* e de seu resgate pelo Iluminismo germânico, sob a forma da *Bildung*, também foi marcado por fortes rupturas e distorções desses ideais.

A segunda metade do século XIX e todo o século XX nos mostraram que “em nome” do progresso, da objetividade e da razão instrumentalizada, diversas atrocidades e técnicas experimentais foram criadas e legitimadas pela própria comunidade científica (STENGERS, 2002, p. 32). Para os intelectuais da Escola de Frankfurt, em especial Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), essa razão instrumental, em oposição à filosofia crítica *paidêutica*, foi incapaz de emancipar o homem, contrariando a proposição iluminista. Pelo contrário: essa semiformação baseada na cega obediência às regras impostas pelas autoridades, na intolerância às diferenças e na insensibilidade à dor, contribuiu para o fortalecimento, aceitação e reafirmação dessas mesmas atrocidades, incentivando a barbárie “em nome da razão” (ADORNO, 2000, p. 127-128).

Em sua *Teoria da Semicultura* ou *Teoria da Semiformação* (1959), Adorno considerou que a sociedade capitalista impede o pleno desenvolvimento da cultura e *semiforma* em vez de *formar* os sujeitos. Em oposição a uma formação cultural crítica e emancipadora (elementos *paidêuticos* da *Bildung* e da *omnilateralidade*), a *semiformação* (*HalbBildung*) compreende uma educação pautada no modelo de racionalidade totalitário, reprodutor do autoritarismo, da insensibilidade, da frieza, do ódio e da violência. Amparadas pela escola, pela família e pelo Estado, as ações semifformativas destroem a formação autônoma e atingem a sociedade como um todo, não somente o campo da educação formal (ADORNO, 2010).

Como proposta de resistência à *semiformação*, Adorno elabora uma série de reflexões sobre uma educação política que permita a autorreflexão crítica, com foco na autonomia e na autodeterminação dos sujeitos: um processo educativo oposto àquele que culminou nos campos de concentração de Auschwitz, fruto de uma suposta razão, transformada, no fim, em uma cega doutrina.

Para Adorno (2000, p. 123), essa educação deveria começar desde a primeira infância, aliada a um “esclarecimento geral” e consciente da sociedade, criando “um clima intelectual, cultural e social” que barrasse a reprodução da barbárie. Assim, somente pelo combate ao processo *semiformador* é que os homens poderiam humanizar-se e questionarem a si mesmos, em oposição ao “endurecimento”, à frieza, à intolerância, à barbárie e à insensibilidade perante as diferenças que marcaram a educação dos regimes totalitários do século XX, e cujas condições para reprodução mantêm-se vivas até os dias atuais. Com base nos intelectuais da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Gross (2005, p. 88) considera que somente uma educação para a emancipação poderia combater a racionalidade instrumental que impede os homens de alcançarem sua liberdade. A educação baseada na racionalidade crítica seria, portanto, uma possibilidade de superar os grandes problemas advindos da modernidade, uma vez que “o projeto emancipatório na modernidade, constata-se, sempre agiu em prejuízo do homem e a favor do sistema”. Seria esse “o momento de se recuperar o conceito idealizado da *Paideia* no que ela tem de força emulativa e utópica, e colocá-la a serviço de uma nova Pedagogia”, tendo como base o conceito de Utopia e a própria *Paideia* ressignificada enquanto *Paideia crítica*, reconstruindo, assim, o projeto de modernidade e de emancipação iniciado pelos iluministas (GROSS, 2005, p. 94-96).

Como salienta Goergen (2005, p. 1000), a nossa realidade social exige cada vez mais a construção de utopias, uma vez que a pós-modernidade seria também a “era do pós-dever”: uma sociedade altamente individualista e individualizada, em que toda “a perspectiva histórica da construção de uma sociedade melhor, mais digna e mais justa”, é abandonada. Para tanto, faz-se necessário o resgate da Ética, não somente como teoria ou disciplina isolada nos currículos escolares, mas sobretudo enquanto prática, uma vez que ela dialoga com a vida social, em uma relação dialética entre o ideal e o real (GOERGEN, 2005, p. 1005). Nesse contexto, Gross (2005, p. 122-123) considera que a retomada dos “verdadeiros fins da educação, que dêem aos seres humanos a sua dimensão universal e atemporal”, seria a principal tarefa da *Paideia Crítica*. A “reflexão filosófica e *paidêutica*” seria, assim, “o

caminho que se indica para esta retomada”, baseada em “uma reflexão confrontada com a pluralidade complexa de questões psicológicas, antropológicas, sociais e econômicas”, retomando, dessa forma, os “princípios educacionais e educativos que fujam do mascaramento ideológico” e permitam a construção de uma “pedagogia que não perde de vista a busca da perfectibilidade humana”.

Todavia, no contexto da educação contemporânea, quais as reais possibilidades de construção dessa *Paideia crítica* ou de uma formação cultural (*Bildung*) orientada pelos princípios ético-formativos *paidêuticos*? Para Gomes (2010, p. 198-199), a sociedade atual tem como marcas o abandono ou esvaziamento da educação política e o “reducionismo da formação à sua dimensão técnico-instrumental”. Por esse motivo, propõe uma reflexão, com base na teoria crítica, sobre o sentido político da educação, e pensar em uma “atitude crítico-formativa” visando “a realização de um projeto de emancipação social.”

A política, enquanto dimensão vital da sociedade, que compunha a essência da *Paideia* grega e do ideário moderno da *Bildung*, encontra-se hoje eclipsada no interior de uma concepção de sociedade em que impera, de forma reducionista, a dimensão administrativa e gerencial da política. Essa forma de conceber a sociedade tem gerado o esvaziamento da “esfera pública” e o consequente distanciamento da “sociedade civil” dos temas eminentemente sociais e humanos (GOMES, 2010, p. 198).

Com base na teoria crítica, retomando a discussão sobre os filósofos do iluminismo alemão, Gomes afirma que para Kant, o esclarecimento (*Aufklärung*) era uma condição para a emancipação. Contudo, a nossa sociedade seria “supostamente” esclarecida, mas, na verdade, não passa de uma “sociedade administrada”, na qual “os indivíduos se veem completamente anulados em face do poder econômico, da visão utilitária e da racionalidade técnico-instrumental”, levando essa mesma sociedade a uma “condição de alienação e enclausuramento”. Com o domínio da indústria cultural, a formação (*Bildung*) se converteria em *semiformação* (*Halbbindung*), a “face instrumental do esclarecimento”, baseada em uma “racionalidade técnica”, uma “forma sutil de reificar a cultura, e transformá-la em cultura de massa”; dessa forma, necessidades sociais são manipuladas, as pessoas são integradas e assimiladas à “‘ordem’ estabelecida”. Assim, seria esse “o caráter ideológico da indústria cultural: reificar a práxis social com as formas de integração da cultura” (GOMES, 2010, p. 200-201). Essa relação instrumental levaria ao esvaziamento dos ideais de liberdade e emancipação da *Bildung*:

Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente na acepção da ‘liberdade’, dos ‘valores’ que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente” (GOMES, 2010, p. 201).

Para Gur-ze’ev (2009, p. 13-14), “a concepção de *Bildung* com a qual a Teoria Crítica estava comprometida colocou” a “autonomia dos homens como uma característica humana central. Esta era central à dimensão utópica de seu projeto crítico, mesmo quando esse conceito se desenvolvia no interior de uma filosofia crítica pessimista”. A *Bildung* se configuraria “como a construção das forças independentes mais profundas do indivíduo” e como um “elemento desengajado e indiviso da totalidade da existência, forças que tornavam possível que escapasse dos processos padronizadores dominantes e das manipulações das hierarquias hegemônicas”. Desse modo, o conceito de *Bildung* é considerado na Teoria Crítica como uma “Utopia Negativa” ou um “pessimismo utópico”, abertura essencial num período de “oclusão histórica das possibilidades de emancipação”. Seria justamente pela “impossibilidade da realização” de suas “metas históricas que sua essência” torna-se ainda mais relevante.

Ao se questionar sobre a viabilidade da *Bildung* numa era pós-moderna, Gur-Ze'ev (2009, p. 11-12) relembra que “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”, pois ela “relaciona-se com a expressão e elevação da interioridade do sujeito e com sua autonomia”. Assim, ao contrário do cenário pessimista que considera o ideal “não apenas historicamente impossível, mas aparentemente irrelevante”, o autor reafirma a *Bildung* a partir de suas dimensões utópicas e enquanto *práxis* emancipatória. Com base em uma imagem idealizada, a *Bildung* “pode tornar-se uma força educacional impulsiva ou potencial” (GUR-ZE’EV, 2009, p. 15).

Mesmo em contextos em que o domínio da racionalidade instrumental parecia irreversível, os teóricos críticos Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamin “recusaram-se a abandonar” a utopia e “o compromisso emancipatório do Esclarecimento e a missão da *Bildung*”. E mesmo rejeitando o caráter totalitário da racionalidade instrumental, a Teoria

Crítica não abandonou nem os pressupostos emancipatórios do Iluminismo e nem abre mão do compromisso de realizar a *Bildung*. Dessa maneira, a preservação de seu eixo utópico mantém a reflexão crítica como “alternativa moral, filosófica, existencial e política”, configurando-se como “uma luta ativa e politizada”, um verdadeiro “compromisso moral” para com a transformação social (GUR-ZE’EV, 2009, p. 29), demonstrando, assim, a relevância não somente da teoria crítica para o campo da Educação na contemporaneidade, como das próprias utopias formativas enquanto *práxis* transformadora no tempo presente. A partir de uma perspectiva histórica e dialética, a investigação acerca das utopias no campo da Educação permite-nos trazer à tona o seguinte questionamento: qual o papel do ideal de formação humana, frente à permanência da semiformação? Para tentarmos responder a essa complexa questão, perguntamo-nos ainda se o resgate e a reelaboração das utopias formativas podem ser considerados, hoje, como possibilidades de alicerçar um modelo de educação *omnilateral* e, de fato, formativo. Para Manacorda (1992, p. 360), as utopias podem permitir “tomadas de consciência mais radicais”, desde que concebam não somente a escola, mas toda a sociedade, como o *pantakhou* platônico, ou seja, um projeto orgânico em que toda a sociedade se constitua como uma comunidade formativa. Nessa perspectiva, tal qual postulou Marx, o homem deve ser educado para a *omnilateralidade*, pois “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”. Entretanto, para que essa formação se efetive, a dimensão socioantropológica da *Paideia* e da *Bildung* não pode ser reduzida à simples instrução voltada para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas econômicas capitalistas (MÖLMANN, 2010, p. 2-3). Como utopia negativa, uma formação cultural (*Bildung*) que não se distancie da realidade histórica e que ofereça “resistência, recusa, crítica e uma solidariedade que estabeleça uma diferença política, existencial e filosófica”; como contraeducação, uma *Bildung* que permita “que o ser humano desperte e lute para tornar-se alguém como *práxis* concreta, não apenas como gesto abstrato” (GUR-ZE’EV, 2009, p. 33-34).

Nessa conjuntura, para além da formação individual, a *Paideia* grega e em especial, a *Paideia* político-filosófica de Platão e a *Bildung* alemã apresentam-se como verdadeiras utopias sociais, possibilitando intervenções no presente com um olhar crítico para o passado, exercício fundamental na luta pela emancipação coletiva e pela humanização da sociedade (CASTANHO, 2010, p. 73). Uma vez que passado, presente e futuro formam um *continuum*, o projeto emancipatório da *Paideia* pode nos ajudar não somente na busca de utopias para o

futuro, mas principalmente na resistência à semiformação e na reconstrução do nosso presente pelas ações sociais críticas e conscientes.

Se por um lado é inegável a “retração do horizonte utópico” vislumbrado pelas “grandes utopias racionais dos séculos XVIII e XIX (iluministas e/ou românticas)” que almejavam uma “sociedade absolutamente livre e justa, e na qual reinasse uma total harmonia de interesses entre os seus membros”, por outro, apesar das dimensões individualizadas das formas de protesto da juventude contemporânea e do abandono da luta pela realização das transformações sociais em um plano mais amplo, “o fim das ideologias tão alardeado pelos pós-modernos está longe de significar o fim das utopias” (LASTÓRIA, 2009, p. 284-286).

## 6 Considerações finais

Assim como os autores que embasaram o presente artigo salientaram o papel fundamental das utopias na construção de uma formação humana, consideramos que a semiformação – concretizada enquanto *distopia* que se impõe sobre o campo da Educação - contribui diretamente para a perpetuação das desigualdades sociais, da violência, do autoritarismo e da frieza - elemento fundamental da subjetividade burguesa. Sua superação nos parece, portanto, necessária para a elaboração de um novo modelo ou ideal de formação de caráter omnilateral, fundamentado na reflexão crítica e em uma *práxis* transformadora que possibilite o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Sem pretendermos esgotar o tema em questão, dada sua importância e complexidade, ao resgatarmos as origens históricas e os fundamentos emancipatórios das utopias formativas, esperamos que as reflexões aqui apresentadas possibilitem a elaboração de novas investigações e questionamentos sobre a relevância do pensamento utópico e do ideal de formação humana, frente à permanência da semiformação e aos desafios da educação contemporânea.

### Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra. 2000.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

BRAUDEL, F. A longa duração. *In*: **História e ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1982.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CASTANHO, S. **Teoria da História e História da Educação**: por uma história cultural não culturalista. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREITAG, B. R. Entre a *Paideia* e a *Bildung*: pistas para uma educação humanística. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 38, n. 1, 2007, p. 106-114.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - out. 2005.

GOMES, L. R. Teoria Crítica, Educação e política. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 197-215.

GROSS, R. **Paideia**: as múltiplas faces da utopia em pedagogia. 2005. 137 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

GUR-ZE'EV, I. A formação (*Bildung*) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna. *In*: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin 2009. p. 11-35.

JAEGER, W. **Paideia**. A formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? *In*: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

LASTÓRIA, L. A. C. N. Utopias somáticas como contra-face da distopia social. *In* PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 273-303.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MARROU, H. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÖLLMANN, A. D. S. *Bildung* na contemporaneidade: qual sentido? *In*: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Maio de 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]** p. 1-18. Disponível em:

[http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico4/Bildung Bildung%20na%20Contemporaneidade%20qual%20o%20sentido.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico4/Bildung%20na%20Contemporaneidade%20qual%20o%20sentido.pdf) . Acesso em 31 jul. 2017.

OLIVEIRA, J.S. de. **A Paideia grega: formação omnilateral em Platão e Aristóteles**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PLATÃO. **A República**. 2. ed., São Paulo: Edipro, 2010a.

PLATÃO. **As Leis** - Incluindo Epinomis. 2. ed., São Paulo: Edipro, 2010b.

PIRATELI, M. R. O Manifesto do Partido Comunista e a Educação, ou como formar o revolucionário. **Revista Acta Scientiarum**. Human and Social Science. Maringá, v. 29, n. 2, p. 195-204, 2007.

STENGERS, I. **A invenção das ciências modernas**. Tradução de Max Altman. São Paulo: Editora 34, 2002.

SUAREZ, R. **Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural)**. Revista Kriterion, v. 46, n. 112. Belo Horizonte, dez. 2005. p. 191-198.

Recebido em: 22/10/2017

Revisado em: 03/01/2019

Aprovado para publicação em: 08/04/2019

Publicado em: 27/08/2019