

DOI: [10.20396/rfe.v14i3.8673926](https://doi.org/10.20396/rfe.v14i3.8673926)

## ***Paideia* e *Bildung*: sentidos e contornos históricos dos projetos formativos da antiguidade e da modernidade**

Vinícius Azevedo<sup>1</sup> Lucas André Teixeira<sup>2</sup> 

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar dois distintos projetos formativos: a *paideia* grega e a *Bildung* do esclarecimento alemão representada por Kant e Hegel, bem como o desenvolvimento desta última em *Halbbildung* no século XX. Para compreender os sentidos e contornos históricos em que essas formulações estavam postas, tornou-se necessário inseri-las no contexto mais geral das formações sociais em que elas estavam inseridas, revelando suas contradições.

**Palavras-chave:** Paideia. Bildung. Halbbildung. Formação cultural.

### **Abstract**

The present paper aims to present two distinct formative projects: the Greek *paideia* and the *Bildung* of the German enlightenment represented by Kant and Hegel, as well as the development of the latter into *Halbbildung* in the 20th century. In order to understand the historical meanings and contours in which these formulations were placed, it became necessary to insert them in the more general context of the social formations in which they were inserted, revealing their contradictions.

**Keywords:** Paideia. Halbbildung. Bildung. Cultural formation.

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Bolsista CAPES-DS. E-mail: [vinicius.azevedo@unesp.br](mailto:vinicius.azevedo@unesp.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação Ambiental e Mestre em Trabalho Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Unesp - campus Bauru), é graduado em Geografia - Licenciatura Plena - pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva. Professor Assistente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na Unesp - campus Araraquara. E-mail: [lucas.andre@unesp.br](mailto:lucas.andre@unesp.br)

## Introdução

A história da educação é permeada por projetos formativos com distintos valores e objetivos. Afinal de contas, acompanhado das propostas didático-pedagógicas, pode-se questionar: *educar ou formar para quê?* A esse abrangente e difícil questionamento, admite-se um sem-número de acepções nas respostas. Este trabalho propõe investigar os sentidos e contornos históricos de dois projetos formativos, a *paideia* grega e a *Bildung* germânica, para assim localizar as contradições desses sistemas que podem ser úteis na compreensão deles.

O manuscrito é dividido em duas seções. Na primeira, é esquadrinhado o trajeto da ideia de *formação* na *paideia* dos gregos antigos e o resgate feito como *Bildung* pelos filósofos alemães da modernidade na formulação de Kant e Hegel. Já na segunda seção é apresentado o desdobramento da *Bildung*, a *Halbbildung* de Adorno. Assim, tendo em vista as transformações levadas a cabo pela burguesia revolucionária nos séculos XVII e XVIII e o desdobramento histórico da cultura, é argumentado que a contradição elementar presente na formação social capitalista, a do capital e trabalho, também é manifestada no acesso aos bens culturais da humanidade.

Por fim, o objetivo geral é identificar os limites e possibilidades históricas que os dois projetos representaram na intenção de destacar as contradições desses projetos de *formação* e a relação com a anatomia das sociedades em que foram gestadas, na medida em que aponta para a necessidade de superá-las.

## **Formação: linhagens e enquadramento teórico**

A ideia de *formação* está presente na cultura humana, bem como seus esforços para efetivação. Dito de outra forma, a *formação* reflete os princípios que unificam as diretrizes para a reprodução de determinada formação social como tal, e sua origem remete às necessidades sociais das mais antigas

---

sociedades. No ocidente, essa noção pode ser encontrada de forma primeva no conceito de *paideia*<sup>3</sup>, que para Jaeger (1995) pode ser melhor definido como a formação do homem grego. Esse ideal formativo pretendia alcançar a preparação integral do homem para o convívio na *pólis* (πόλις, cidade-Estado), sendo carregado, portanto, de características fundamentais da ocupação do homem livre naquela civilização, tais como a atividade política e cultural.

Longe de ser mera eventualidade, a emergência da *paideia* combina elementos e circunstâncias históricas mais abrangentes capazes de retratar a direção e sentido empregados na tarefa formativa que os antigos gregos tomaram para si mesmos. Entre os séculos VI e V AEC<sup>4</sup>, a Grécia foi palco de transformações de várias ordens. No século VI AEC, o arconte Sólon conduziu reformas em Atenas e estabeleceu a divisão censitária daquela sociedade, critério pelo qual era ordenado a função de cada estamento nas novas instituições criadas, como tribunais de júri e assembleias.

As guerras e conflitos bélicos do período igualmente constituem parte fundamental para a compreensão da época, e o século V AEC foi marcado pelas Guerras Médicas, conflitos entre persas e colônias gregas. Do último terço do século VI AEC ao primeiro terço do século V AEC, a tragédia como gênero teatral originalmente concebida por Téspis adquire, com Frínico e Ésquilo, o caráter de registro histórico para os gregos, em especial os conflitos contra os persas em Mileto e Salamina. Assim, se da Guerra de Tróia nasce o gênero épico com a *Iliada* de Homero, as tragédias mais remotas que se tem registro tratam de temas atuais para os gregos antigos, como *A tomada de Mileto* (492 AEC) e *As Fenícias* (476 AEC) de Frínico e *Os Persas* (472 AEC)

---

<sup>3</sup> Do grego παιδεία, cuja tradução acurada é difícil, mas pode expressar tanto educação, ensino, disciplina, quanto conhecimento e ciência (Morwood; Taylor, 2002, p. 239). O radical παις significa criança, menino ou menina. Assim, uma das formas de compreender o sentido original da *paideia* é simplesmente “educação das crianças”.

<sup>4</sup> Para os fins deste trabalho, utilizarei AEC (Antes da Era Comum) para referir a contagem de anos anteriores ao calendário gregoriano.

---

de Ésquilo. Da mesma forma, a invasão persa é narrada por Heródoto em suas *Histórias*, e do registro de Tucídides do conflito entre as cidades-Estado de Atenas e Esparta nasce *História da Guerra do Peloponeso*.

Semelhantemente, esses registros incorporam àquilo que alguns autores (Jaeger, 1995; Jesus; Felgueiras, 2022) afirmam ser o ideal formativo presente na Grécia do período arcaico, precursor da *paideia* propriamente dita: a *areté* (ἀρετή). O conceito exprime o ideal por trás do significado da palavra, que pode ser traduzida como excelência, bravura, valor ou virtude (Morwood; Taylor, 2002, p. 50). Essas eram características que deveriam guiar os guerreiros gregos tanto de Homero quanto de Ésquilo e Tucídides – esses últimos também participaram dos conflitos que posteriormente registraram em forma de tragédia ou testemunho. As compilações originais feitas por eruditos de Alexandria demonstram que as tragédias eram utilizadas com finalidades escolares-pedagógicas na antiguidade, dado que eram acompanhadas por escólios, notas na margem aos textos originais, como afirma Thiery (p. 11-12, 2011).

Ao fim do século VI AEC, os irmãos Hiparco e Hípias eram os soberanos de Atenas, filhos de Pisístrato, aquele que por primeiro estabeleceu o concurso dramático que apresentou a tragédia nas Grandes Dionísias ou Dionísias urbanas em 534 AEC. O assassinato dos irmãos marcou o fim do período de tirania e início das reformas que implantaram a democracia por meio do estabelecimento da constituição de Clístenes. Na esteira desse processo, o apogeu da democracia em Atenas estabeleceu-se sob o comando de Péricles no século V AEC, considerado o “século de ouro”. É nesse período que a formação direciona-se à participação das atividades públicas, tendo a retórica e a oratória como atributos essenciais para a participação política do cidadão ateniense na Ágora.

A filosofia se fez parte importante na vida pública ateniense no século de Péricles. Diversas doutrinas filosóficas foram constituídas nesse período,

mas aqui ressaltamos apenas duas: os sofistas – cuja atuação dirigia-se, *grosso modo*, ao ensino da cultura em geral e técnicas de retórica e oratória, o que os coloca como “os primeiros docentes profissionais” (Pinto, 2005, p. 11) –, e os socráticos, entendido aqui como aqueles que estavam em torno do filósofo Sócrates, com destaque a Platão. A atividade filosófica dos socráticos concentrava-se em temáticas mais gerais da *pólis*, abarcando, por exemplo, princípios éticos e estéticos. Do *corpus* platônico, Jaeger (1995, p. 147) ressalta a direção da *paideia* esboçada no diálogo *Leis*: “educação na arete que enche o homem de desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça”. Tal definição faz menção à passagem contida no primeiro livro do referido diálogo de Platão, na fala do personagem Ateniese, tal como se segue integralmente:

Bien, que no quede tampoco sin definir lo que decimos que es educación. En efecto, cuando ahora criticamos o alabamos la crianza de cada uno, hablamos como si el que está educado fuera uno de nosotros y el carente de educación fuera, a veces, uno de aquellos hombres que están muy educados en el comercio minorista, en la construcción de barcos o en otras cosas semejantes, pues la definición que estamos usando no sería, así parece, de los que piensan que estas cosas sean educación, sino la educación desde niños para la virtud, la que lo hace deseoso y amante de convertirse en un ciudadano perfecto, que sabe gobernar y ser gobernado con justicia<sup>5</sup>. (Platón, 1999, p. 228229).

---

<sup>5</sup> “Bem, não fique sem definir o que dizemos que é educação. Com efeito, quando agora criticamos ou elogiamos a educação uns dos outros, falamos como se aquele que é educado fosse um de nós e o ignorante às vezes fosse um daqueles homens altamente educados no comércio varejista, na construção de barcos ou em outras coisas semelhantes, pois a definição que estamos usando não seria, ao que parece, a de quem pensa que essas coisas são a educação, mas a educação dos filhos para a virtude, que os torna desejosos e amantes de se tornar um cidadão perfeito, que saiba governar e ser governado com justiça”. No original: μή τοίνυν μηδ' ὁ λέγομεν εἶναι παιδείαν ἀόριστον γένηται. νῦν γὰρ ὀνειδίζοντες ἐπαινοῦντές θ' ἐκάστων τὰς τροφάς, λέγομεν ὡς τὸν μὲν πεπαιδευμένον ἡμῶν ὄντα τινά, τὸν δὲ ἀπαιδευτὸν ἐνίοτε εἰς τε καπηλείας καὶ ναυκληρίας καὶ ἄλλων τοιούτων μάλα πεπαιδευμένων σφόδρα ἀνθρώπων: οὐ γὰρ ταῦτα ἡγουμένων, ὡς ἔοικ', εἶναι παιδείαν ὁ νῦν λόγος ἂν εἴη, τὴν δὲ πρὸς ἀρετὴν ἐκ παίδων παιδείαν, ποιοῦσαν ἐπιθυμητὴν τε καὶ ἐραστὴν τοῦ πολίτην γενέσθαι τέλει, ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι ἐπιστάμενον μετὰ δίκης. (Plato, 1903).

---

Temos, portanto, que a *formaçã*o direciona-se e à virtude e a tornar-se um “cidadão perfeito”, justo ao ser governado ou governante. Combinadas, *areté* e *paideia* formam os imperativos racionais do convívio social na Atenas democrática. A citação igualmente espelha a visão predominante naquela sociedade dividida em classes ao distinguir o tipo de educação voltado para construção de virtudes no cidadão e àquela adquirida no processo de trabalho de base escravista. Perry Anderson (1982, p. 22) apresenta estimativas da população escrava nas pátrias gregas cujo modo de produção era o escravagista: no século de Sócrates e Platão, considera-se que a força de trabalho em Atenas era de 80 a 100 mil escravos, e 45 mil cidadãos livres. Mesmo que impreciso, Anderson cita que outros autores defendem proporções diferentes, mas em todas há a predominância de escravos em relação a homens livres.

Por fim, Saviani (2011, p. 65) afirma que “a paideia entre os gregos não significava apenas infância, paideia significava a cultura, os ideais da cultura grega”. Em locução com Jaeger (1995, p. 147), para quem a *areté* política é substancial para a “formação contínua de uma camada de dirigentes”, Saviani (2007, p. 156, colchetes inseridos) faz notar as duas faces da formação na Grécia antiga: a ociosa destinada aos homens livres e a do trabalho destinada aos escravos, e reconhece que “a instituição escolar se desenvolverá na Grécia como paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia [δουλεία, escravidão], que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho”.

No desenvolvimento da filosofia alemã na passagem do século XVIII ao XIX, durante o período do esclarecimento alemão (*Aufklärung*), o ideal formativo está centrado no conceito *Bildung* (do verbo *bilden*, formar, construir), que une as noções de pedagogia (*Pädagogik*), cultura (*Kultur*) e educação (*Erziehung*). A herança da reforma religiosa de Lutero (1483-1546) para a educação significou o estabelecimento de escolas e universidades não

---

mais pautadas no ensino escolástico católico, mas no protestantismo. Em contraponto com a educação católica, a instrução de teor protestante admitia, conforme Nicolau (2019, p. 21), “o ensino que procura a verdade das coisas, e a clareza das ciências”. É nessa direção que o historiador James J. Sheeran (1991, p. 204) sustenta que a *Bildung* manifesta “as esperanças e aspirações dos intelectuais do século dezoito para si próprios e para a sua sociedade”.

A racionalidade, bem como a formação integral e harmônica, assume o núcleo dos ideais formativos pretendidos pelos filósofos alemães do período, podendo ser observadas nos escritos de Kant (1724-1808) e Hegel (1770-1831). O entendimento que o filósofo de Königsberg tem sobre a educação é explicitado no texto publicado em 1803, à partir de suas aulas ministradas em 1776/77, 1783/84 e 1786/87: “por educação [*Erziehung*] entende-se o *cuidado de sua infância* (a conservação, o trato), a *disciplina* e a instrução com a formação [*Bildung*]” (Kant, 1996, p. 11, colchetes e destaques inseridos). No trecho, é possível compreender o objetivo específico da educação naquele período histórico em consonância com o projeto iluminista, exposto por Kant (1996, p. 12): elevar o nível educacional e cultural de todos os cidadãos a partir da disciplina, já que “a disciplina transforma a animalidade em humanidade”.

Da lavra kantiana é possível depreender uma visão cumulativa da educação. Na defesa dos ideais iluministas, ele advoga a favor de um projeto de uma teoria da educação que coloque o aperfeiçoamento constante como objetivo que não pode ser alcançado, senão através da transmissão do conhecimento das gerações anteriores às posteriores. Essa seria a proposição de uma escola ordenada racionalmente, em oposição ao que ele chamou de educação mecânica, que valoriza o aprendizado pela experiência. Nesse sentido, afirma que “é preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação [*Erziehungskunst*]; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente” e, assim, “uma geração poderia destruir

---

tudo o que uma outra anterior teria edificado” (Kant, 1996, p. 22, colchetes inseridos). Já no século XVIII, Kant defendia uma teoria da pedagogia que propusesse a diferenciação entre o aprendizado espontâneo e o aprendizado racionalizado, que pode ser encontrado também em Saviani (2011, p. 14), quando este defende que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado”.

No famoso texto *Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?* de 1783, Kant define o esclarecimento como

a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e *coragem* de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* [Ouse saber!] Tem *coragem* de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennis*), continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. (Kant, 1985, p. 100, colchetes e destaques inseridos).

Isto posto, a *Bildung* em Kant representa o pensamento esclarecido e a autonomia tão almejada pelos filósofos do iluminismo alemão. A proposta kantiana para a *formação* busca a saída da menoridade em que o ser humano está inserido e, para tanto, faz-se necessário o cuidado de sua infância, o cultivo da disciplina e a coragem de conhecer e ousar saber; nota-se, deste modo, que os princípios da *areté* e da *paideia* se fazem presentes também na *Bildung* kantiana.

Em Hegel, todavia, a *Bildung* situa-se no processo de autoconscientização, tendo a educação a tarefa de apreender o ser humano assente em um projeto universal, e como aponta Nicolau (2019, p. 108),



---

“marcado pelo retorno a si mesmo do espírito absoluto, que é proposto de forma racional e livre”. Em complemento, Suarez (2005, p. 194) indica que a *Bildung* hegeliana denota a “ruptura com o imediato e passagem do particular ao universal, mais ainda, elevação ao universal, conotando aprimoramento, engrandecimento”. Equitativamente, a perspectiva de Hegel não pode estar dissociada de sua prática docente, tendo sido professor e diretor ginásial, conselheiro escolar de Nürnberg (posição que o colocava sob controle de toda a cidade), professor e reitor universitário, além de consultor governamental para temas educacionais; dessa forma, Hegel situase historicamente como agente direto das reformas educativas que se tinha em vista naquele momento (Ginzo, 1991, p. 14).

Resultado do processo cultural, a *Bildung* hegeliana encarna o espírito do século de Goethe e de seu *Fausto*, cujo espírito tudo deseja conhecer; e esse processo formativo é realizado na medida em que o particular alcança o universal, efetivando o espírito absoluto no mundo (Nicolau, 2019). Assim, nas palavras de Hegel (1994, p. 44), a formação cultural é o decurso no qual “um homem culto em geral na realidade não limitou a sua natureza a algo de particular, mas, pelo contrário, tornou-a apta para tudo”, o que se torna possível com a assimilação da herança cultural precedente. Daí a defesa feita por Hegel do estudo das línguas clássicas, como o grego e o latim, com a finalidade de acessar os princípios éticos e artísticos que guiaram as antigas formações sociais.

Do mesmo modo, na *Fenomenologia do espírito*, de 1807, Hegel move o saber para o sujeito, cujo processo de formação costura dialeticamente as experiências da consciência com a história da cultura no ocidente em vias de lograr o Saber absoluto (Vaz, 2014), e identifica que a *Bildung* pode “[...] reconhecer-se no progresso pedagógico [*pädagogischen Fortschreiten*], copiada como em silhuetas, a história do espírito do mundo”, cuja “tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até o saber, devia ser entendida em seu sentido universal, e tinha de considerar o indivíduo universal, o

---

espírito consciente-de-si na sua formação cultural [*Bildung*]” (Hegel, 2014, §28, p. 38-39, colchetes inseridos).

Ainda na *Fenomenologia*, na célebre análise da dialética entre senhor e escravo, situada na parte A da *Consciência-de-si* no capítulo IV, *Independência e dependência da consciência-de-si: dominação e escravidão*, Hegel alude à formação como mediação do trabalho:

[...] o temor do senhor seja, sem dúvida, o início da sabedoria, a consciência aí é *para ela mesma*, mas não é o *ser-para-si*; porém encontra-se a si mesma por meio do trabalho. No momento que corresponde ao desejo na consciência do senhor, parecia caber à consciência escrava o lado da relação inessencial para com a coisa, porquanto ali a coisa mantém sua independência. O desejo se reservou o puro negar do objeto e por isso o sentimento-de-si-mesmo, sem mescla. Mas essa satisfação é pelo mesmo motivo, apenas um evanescente, já que lhe falta o lado *objetivo* ou o *subsistir*. O trabalho, ao contrário, é desejo *refreado*, um desvanecer *contido*, ou seja, o trabalho *forma*. (Hegel, 2014, §195, p. 149-150).

O trabalho adquire potência formativa na *Bildung* hegeliana, mas difere da *duléia* grega na medida em que para o filósofo alemão, trabalho e formação atuam na libertação da consciência escrava. Sendo assim, o trabalho converte-se em essência da *Bildung* e, ao passo que a consciência forma “as coisas ao seu redor, ela forma a si mesma” (Suarez, 2005, p. 194).

Em suma, os dois modelos formativos podem ser assim entendidos: enquanto a *Bildung* kantiana transforma a *areté* dos guerreiros gregos em mote para a construção de uma *areté* intelectual que busca a saída da menoridade e o pensar por si mesmo, a *Bildung* hegeliana é prática e resultado de uma processualidade anterior e, por consequência, profundamente histórica.

---

### *Halbbildung*, proletariado e cultura

O resgate que possibilitou a conservação dos fundamentos paidêuticos igualmente experienciou distorções e rupturas no decorrer dos séculos XIX e XX. Resultado de uma somatória de determinantes, os projetos formativos da modernidade não obtiveram o êxito projetado pelos seus formuladores; ao contrário disso, na primeira metade do século XX, pensadores como Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), vinculados ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, apontaram que a *Bildung* tornou-se no seu oposto: a *Halbbildung* (semiformação), forma predominante da consciência (Adorno, 2005, p. 2).

Os frankfurtianos defendem que a razão instrumentalizada não representou o horizonte emancipatório como na imagem da *formação* esclarecida, mas foi por meio e em nome dela que foram conduzidas as mais diversas manifestações da barbárie. Adorno (1967, p. 5) assinala contrariamente à educação severa, voltada à disciplina e pelo meio da força, cuja “dureza” significou “indiferença contra a dor em geral” e a dor contra si próprio e com o outro, que faz com que “quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir”; logo, a defesa move-se em direção de uma educação que não repita Auschwitz, e portanto, que “precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido”. Para o autor, esse conjunto de dor, repressão e violência culminou que Auschwitz acontecesse. Em adição, é válido fazer lembrar das guerras e invasões coloniais levadas a cabo pelos países e impérios europeus, especialmente a partir da segunda metade do século XIX.

Tal qual a barbárie, a *semiformação* aparece como reflexo da incapacidade de emancipação do projeto da *Bildung* que, subvertida ao seu contrário, se converteu em irracionalismo. Adorno (2005, p. 2) denuncia, então, o esgotamento da formação cultural transformada em uma

---

“semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede”. A indústria cultural (*Kulturindustrie*), ou seja, a padronização dos bens culturais, é colocada como fruto da contradição presente do processo histórico da *Bildung*, melhor, na distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, fundamentos da *paideia* grega, cujo antagonismo a cultura é igualmente incapaz de resolver (Adorno, 2005, p. 4).

Sob contornos históricos, a razão semiformativa pode ser recuperada ainda na origem feudal da burguesia. O frankfurtiano argumenta que mesmo nas rígidas estruturas feudais, a nascente burguesia (vistas nas figuras do fidalgo, do *gentleman* e do teólogo erudito) conseguiu destacar-se na gestão econômica e, em contraste com o campesinato, a incipiente burguesia detinha uma formação cultural e consciência ampliadas. A sua formação dizia respeito “ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (Adorno, 2005, p. 4). Dessa forma, assim como os cidadãos livres da Grécia antiga, a embrionária burguesia dispunha de condições materiais que permitiam a emancipação de seu espírito no desfrute do ócio; aquilo que para Adorno (2005) fez com que o conceito de formação tenha se emancipado justamente com a burguesia.

O processo que resultou a burguesia igualmente originou sua classe antagônica, o proletariado, bem como sua forma específica de trabalho, o trabalho assalariado. A Revolução Industrial (1776-1830) foi a etapa final de gestação histórica dessas classes: nesse período que a forma de trabalho assalariado adquiriu o signo de mediação entre sociedade e natureza, cuja transformação em meios de produção é fruto do trabalho proletário – este, por seu turno, ao transformar a natureza, também produz o “conteúdo material da riqueza social” (Marx, 2017, p. 114). Assim, a reprodução social é marcada

---

pela contradição que opõe burguesia e proletariado, classe detentora dos meios de produção e classe explorada, respectivamente.

Ao proletariado, no entanto, foi negado o direito ao ócio e todos os pressupostos de *formação* (Adorno, 2005, p. 5). Isso foi capaz de gestar uma sociedade cujas contradições permeiam as formas de trabalho e a cultura, como uma relação combinada e desigual dos aspectos econômicos e culturais: a *Halbbildung* de Adorno, fruto da “subsunção real da sociedade ao capital” (Marx, 1978, p. 55). Em outros termos, é possível, ainda, associar a emergência da razão semiformativa e a industrialização da cultura com a própria formação das massas modernas, processo que em conjunto significou a generalização do caráter de mercadoria dos bens culturais que, adulterados e padronizados, são destituídos de sua qualidade subversiva. É nesse sentido que Adorno (p. 11, 2005) caracteriza a semiformação como o “espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

Em “Elementos do Anti-Semitismo: Limites do esclarecimento”, capítulo da obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985, p. 182) descrevem o espírito e a psicologia do semiformado:

todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência.

Do diálogo entre Adorno e Marx, ainda podemos extrair a relação entre *semiformação* e exteriorização (*Entäusserung*) do trabalho. Para o frankfurtiano, “sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma

---

vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa” (Adorno, 2009, p. 67). Em Marx (2010, p. 82-83) temos que o trabalho sob a forma social capitalista é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, ou ainda, “[...] não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito”.

Assim, a contradição elementar presente na estrutura social capitalista, isto é, a do capital e trabalho, também é manifestada no acesso aos bens culturais da humanidade. Se na esfera da produção o maquinário e operário encontram-se apartados, levando a uma divisão entre trabalho manual e intelectual, essa separação pode ser vista na *formação* e *semiformação*: enquanto a primeira foi a emancipação da consciência burguesa, a segunda deforma e mantém a consciência proletária mortificada material e espiritualmente.

### Considerações finais

Ao percorrer os projetos formativos dos gregos e o dos alemães, nota-se que sob as suas respectivas condições e circunstâncias, eles obtiveram relativo êxito nas suas proposições. Da mesma forma, essa afirmação não pode ser feita sem levar em conta as profundas contradições que conheceram nos seus respectivos desenvolvimentos históricos. Se a *paideia* e *areté* direcionaram a formação dos cidadãos livres como “imagem e semelhança” dos heróis de sua mitologia para as necessidades sociais da *pólis*, igualmente refletiu no seu projeto formativo as relações de produção escravistas marcantes na sua forma social, resultando, assim, numa formação para a minoria que dispunha do ócio.

A filosofia das luzes alemã, por sua vez, ao propor o resgate paidêutico com intenções universalistas, formou uma classe para a condução econômica

e cultural da sociedade, alcançando sua emancipação e a criação de uma nova ordem societal. No entanto, essa retomada não logrou êxito no seu caráter universal e, ao contrário disso, transformou a cultura em mercadoria padronizada e deformada, em especial àquela destinada às massas: a bem sucedida *Bildung* para as classes dirigentes converteu-se em *Halbbildung* proletária.

Tem-se, desse modo, que os projetos formativos estavam assentados em sociedades com contradições de classe inconciliáveis com a plena formação e universalidade, o que demonstra a incapacidade de coexistência de um projeto formativo emancipatório com antagonismo de classe. É nesse sentido que a escola, como instituição social que é, tenha como horizonte na formação a superação dos conteúdos deformados culturalmente ao passo que transmita seus conteúdos a partir das necessidades sociais que os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos apresentam-se na formação multifacetada do indivíduo – e isso significa, da mesma forma, superar as relações de produção capitalistas.

### Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação após Auschwitz*. 1967. Disponível em: <<https://bit.ly/3IOmGAr>> Acesso em 16 jan. 2023.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semicultura. *Primeira versão*, Porto Velho, n. 191, maio/ago. 2005.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANDERSON, Perry. *Passagens da antiguidade ao feudalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 1982.

---

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

GINZO, Arsenio. Hegel y el problema de la educación. In: HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. México; Madrid; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2014.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JESUS, Lucia de Fatima Oliveira de; FELGUEIRAS, Margarida Maria Louro.

Entre areté e paideia: a emergência histórica do conceito de educação. In:

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. (org.). *Etnicidade, gênero e educação: olhares plurais*. Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 1, 2022, p. 237-253.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o esclarecimento (Aufklärung)? In: KANT, I. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

MARX, Karl. *O capital, livro I, capítulo VI (inédito)*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O capital: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2017. (Livro I).

MORWOOD, James; TAYLOR, John. *Pocket Oxford Classical Greek Dictionary*. New York: Oxford University Press, 2002.



- 
- NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. *O conceito de Bildung em Hegel*. Sobral: SertãoCult; Edições UVA, 2019.
- PINTO, Maria. José Vaz. Introdução: os sofistas e a sofística. *In: SOFISTAS. Testemunhos e fragmentos*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.
- PLATO. *Platonis Opera*, ed. John Burnet. New York: Oxford University Press, 1903. Versão digital disponível em: <<https://bit.ly/3vPIBiW>>. Acesso em 9 jan. 2023.
- PLATON. *Diálogos VIII – Leyes (libros I-VI)*. Madrid: Editorial Gredos, 1999. (Coleção Biblioteca Clásica Gredos, v. 265).
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2008.
- SHEEHAN, James J. *German history: 1770-1866*. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.
- THIERCY, Pascal. *Tragédias gregas*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Apresentação: A significação da Fenomenologia do espírito. *In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Fenomenologia do espírito*. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2014.