



















# FORMAÇÃO GERAL (*ALLGEMEINE BILDUNG*): EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA

GENERAL EDUCATION (*ALLGEMEINE BILDUNG*): IN DEFENSE OF  
DEMOCRATIC PUBLIC EDUCATION

EDUCACIÓN GENERAL (*ALLGEMEINE BILDUNG*): EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN  
PÚBLICA DEMOCRÁTICA

CLAUDIO A. DALBOSCO<sup>1</sup>   
IVANY RODRIGUES PINO<sup>2</sup>   
ANTÔNIO ALVARO SOARES ZUIN<sup>3</sup>   
LUANA COSTA ALMEIDA<sup>4</sup>   
PEDRO L. GOERGEN<sup>5</sup>   
ROBERTO LEHER<sup>6</sup>   
CARMEN SYLVIA VIDIGAL MORAES<sup>7</sup>   
SALOMÃO BARROS XIMENES<sup>8</sup>   
DÉBORA MAZZA<sup>9</sup>   
NELSON CARDOSO AMARAL<sup>10</sup>   
SANDRA MARIA ZÁKIA LIAN SOUZA<sup>7</sup>   
ANA MARIA FONSECA DE ALMEIDA<sup>9</sup>   
CELSO JOÃO FERRETTI<sup>11</sup>   
VICENTE SISTO<sup>12</sup>   
ANDERSON RICARDO TREVISAN<sup>9</sup>   
LICÍNIO CARLOS VIANA S. LIMA<sup>13</sup>   
NILMA LINO GOMES<sup>14</sup>   
XAVIER RAMBLA<sup>15</sup> 

1. Universidade de Passo Fundo – Programa de Pós-Graduação em Educação – Passo Fundo (RS), Brasil. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com
2. Universidade Estadual de Campinas – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas (SP), Brasil. E-mail: ivanypino@gmail.com
3. Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Educação – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: dazu@ufscar.br
4. Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – São Carlos (SP), Brasil – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas (SP), Brasil. E-mail: luana.ees@gmail.com
5. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil | Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas (SP), Brasil. E-mail: pedro.goergen@hotmail.com
6. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: leher.roberto@gmail.com
7. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo (SP), Brasil. E-mails: moraescs@usp.br; sanzakia@usp.br
8. Universidade Federal do ABC – Centro de Engenharia – Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas – Santo André (SP), Brasil. E-mail: salomaoximenes@gmail.com
9. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil. E-mails: dmazza@unicamp.br; aalmeida@unicamp.br; detrevis@unicamp.br
10. Universidade Federal de Goiás – Departamento de Educação – Goiânia (GO), Brasil. E-mail: nelsoncardosoamaral@gmail.com
11. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas (SP), Brasil. E-mail: celsojoaoferretr@gmail.com
12. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Escuela de Psicología – Valparaíso, Chile. E-mail: vicente.sisto@gmail.com
13. Universidade do Minho – Braga, Portugal. E-mail: llima@ie.uminho.pt
14. Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: nilmalinogomes@gmail.com
15. Universitat Autònoma de Barcelona – Barcelona, Espanha. E-mail: xavier.rambla@uab.cat

## I

**A** Revista *Educação & Sociedade* tem se caracterizado, historicamente, desde sua fundação – seu primeiro número foi publicado em setembro de 1978 –, pela firme defesa da educação pública democrática, concebendo-a como bem comum inegociável, de direito a todos. Tal defesa vem sustentada pela interpretação crítica da contraditória dinâmica econômica, social, cultural e educacional, buscando evidenciar as forças e os interesses políticos em conflito. Nesse sentido, procura compreender a dialética que constitui a tensa e conflitiva relação entre sujeito e sociedade, primando pelas formas de organização e luta que os sujeitos sociais excluídos e marginalizados empreendem contra o capital e suas diferentes e permanentes formas de usurpação da riqueza socialmente produzida.

No campo especificamente educacional, a estratégia neoliberal tem se caracterizado, nas últimas décadas, por reformas mundiais e nacionais, ganhando colorido próprio no cenário brasileiro. Os últimos editoriais da *Educação & Sociedade* têm assinalado, como preocupação constante, os efeitos destrutivos de tais reformas, dos quais cabe destacar a redução da ideia ampla de formação geral (integral) à aprendizagem dominada pela linguagem das competências e habilidades. O que está em jogo aqui é, em última instância, o desaparecimento da ideia ético-política de formação e sua possível contribuição à cidadania democrática. Ou seja – e esta é nossa hipótese –, a redução da educação à aprendizagem traz consigo o enfraquecimento extraordinário da dimensão ético-política da formação humano-social, pondo em risco a própria democracia.

Reformas educacionais têm acontecido no mundo todo nessas últimas décadas. Embora assumam especificidades nacionais próprias, todas elas são governadas por políticas neoliberais, as quais tendem a reduzir a ideia ampla de formação geral ao mero gerenciamento empresarial. Tal forma de governo trata escolas e universidades como empresas, regidas pelos princípios econômicos de competição (concorrência sem limites), desempenho (eficiência métrica por meio da mensuração) e lucratividade (busca pelo maior ganho com o menor investimento possível). A singularidade do neoliberalismo contemporâneo consiste, como mostram Foucault (2008) e outros autores mais recentes (Bröckling; Krasmann; Lemke, 2000), em ter se constituído não só como modelo econômico de exploração humana e social, mas também, e fundamentalmente, como forma cultural de vida. Ao invadir a “alma” dos sujeitos contemporâneos, tal forma de vida joga sobre eles, por meio de estratégias sutis, toda a responsabilidade de “sujeitos empreendedores de si mesmos”. Só será bem-sucedido, assim reza tal ideologia, quem for capaz de transformar sua vida em um projeto individual lucrativo, tendo de aprender a levar vantagem em tudo. No entanto, como o fardo a carregar é muito pesado, depressões e frustrações surgem por todos os lados.

O neoliberalismo acentua, demasiadamente, o individualismo, fazendo-o invadir também a própria esfera acadêmica e, ao instituir o ranqueamento baseado no sistema métrico de avaliação, torna sem limites a competição entre cursos, programas, professores e pesquisadores, transformando-os, em última instância, na “luta de todos contra todos”, ou seja, em “acadêmicos hobbesianos”. O aspecto mais perigoso dessa ideologia individualista repousa em seu esforço incansável para erguer formas de resistência contra as iniciativas de cooperação solidária indispensáveis à consolidação da democracia como forma de vida. Desse modo, ao colocar em evidência a ideologia do sujeito empreendedor de si mesmo, o neoliberalismo enfraquece a dimensão ético-política da educação como formação, a qual consiste no exercício de experiências formativas solidárias visando à construção pública e democrática do comum.

Nesse contexto, a reforma universitária alemã torna-se um campo investigativo privilegiado, entre outros aspectos, porque ao assumir os princípios do Acordo de Bolonha tende a reduzir a universidade a um centro de negócios lucrativos. As reformas neoliberais introduzidas provocam, deste modo, o distanciamento ainda maior da universidade alemã em relação aos seus ideais clássicos de conhecimento formativo,

baseado no livre exercício do ensino e da pesquisa (*Wilhelm von Humboldt*): o conhecimento formativo vê-se reduzido ao saber gerenciado. Com isso, a dimensão formativa (ético-política) inerente ao ensino e à gestão educacional quase desaparece e, no caso específico do professor, seu papel pedagógico-formativo encurta-se drasticamente ao de facilitador didático. Para o cumprimento de tal papel, é suficiente que o professor domine o saber-fazer baseado em técnicas de aprendizagem oriundas da tecnologia digital. Sem ignorar os possíveis avanços que a tecnologia digital proporciona ao campo educacional, é preciso se perguntar, contudo, o seguinte: O que se perde, formativamente, com sua introdução desregulamentada no âmbito escolar e universitário? Como proceder diante desta nova situação educacional dominada pela cultura digital? Que uso pedagógico-formativo é possível fazer, por exemplo, da inteligência artificial (IA) como um dos produtos de vanguarda da tecnologia digital?

Todos esses e outros possíveis questionamentos são importantes para pensar de maneira crítica os efeitos provocados pelo neoliberalismo educacional e o modo como ele faz uso dos avanços da tecnologia digital, pois, ao privatizá-los, são desvinculados intencionalmente da construção democrática do mundo comum. De qualquer sorte, com as reformas educacionais neoliberais corre-se o risco iminente de se perder o substancial da ênfase dada pelas diversas teorias educacionais críticas, desde a Antiguidade até os dias de hoje, à formação geral baseada na capacidade humana de pensar por si mesma. O que é a educação formadora, senão a provocação permanente – tanto nos ambientes educacionais formais como não formais – para o exercício da capacidade de pensar autônoma? O que seria a educação crítica senão a inesgotável busca pela maioria (Kant) ou pela emancipação humana (Marx-Adorno)? No âmbito específico da tradição alemã se perde, com a reforma universitária feita no início deste século, o nexos entre esclarecimento e formação, concebido desde a filosofia crítica kantiana como núcleo do exercício público da razão e, com ele, da formação para a cidadania democrática (Brandt, 2011; Dalbosco, 2023; Stederoth, 2023).

E o que tem acontecido com as reformas educacionais brasileiras, também sob teto do grande guarda-chuva neoliberal? Como elas se conectam com as reformas neoliberais mundiais? Que risco representam à educação pública democrática? Que alternativas e formas de resistência são possíveis e necessárias? Essas e outras questões semelhantes têm sido alvo constante da reflexão feita por *Educação & Sociedade*, sendo seguidas tanto pelos seus editoriais como por muitos dos artigos nela publicados. Um breve comentário sobre os três últimos editoriais (2022, 2023 e 2024) é suficiente para mostrar a centralidade da crítica aos efeitos destrutivos das reformas educacionais brasileiras e, simultaneamente, para justificar algumas formas de resistência indispensáveis à defesa da educação pública democrática. De que modo estes três editoriais revelam, cada um à sua maneira, o enfraquecimento da ideia de formação geral em nome da restritiva formação profissionalizante? O que tais reformas tentam impor à escola e como pensar e agir de outro modo? Na sequência, vamos parafrasear algumas ideias nucleares de cada um desses três editoriais, deixando-nos orientar pela perspectiva da formação geral.

## II

Iniciamos com o editorial de 2022, no qual o enfraquecimento da ideia de formação geral aparece, no contexto da crítica à reforma do Ensino Médio (EM), sob dois aspectos: da subjugação da educação à aprendizagem; e da redução do currículo à formação profissionalizante, que traça um ideal de futuro muito estreito à juventude trabalhadora. No que se refere a este último aspecto: o editorial mostra o quanto as reformas ocorridas na Educação Básica, especialmente aquela do EM, conduzem para currículos engessados que, ao empobrecerem os conteúdos escolares, provocam a inconsistência na formação cultural e científica

dos estudantes. Ao questionar a noção de currículo prescrito, o editorial defende sua noção ampla, que possa abranger “todo o processo educativo que se desenrola no âmbito das unidades escolares, ainda que tenha em vista o desenvolvimento do currículo prescrito” (Moraes et al., 2022, p. 3). Também põe em questão a formação exclusivamente profissionalizante da reforma do EM, em detrimento da formação geral. O editorial denuncia, sem meias palavras, o problema nuclear da educação profissionalizante, a saber, de estar centrada em uma noção de aprendizagem que prima exclusivamente pelo desenvolvimento de certas competências cognitivas e socioemocionais. Ao proceder assim, tal formação ignora outras capacidades que são decisivas para a formação geral do ser humano, como as capacidades éticas, estéticas e políticas.

O editorial de 2022 esclarece também que a reforma do EM ocorre no bojo da subjugação da educação à aprendizagem, mostrando o quanto tal jugo conduz ao enfraquecimento da formação geral comum, na medida em que reduz significativamente a carga horária das disciplinas humanistas, como arte, literatura, filosofia, sociologia e história, entre outras. Neste mesmo contexto, assevera que a noção de aprendizagem, apoiada na formação por competências, substitui o “domínio dos fundamentos teóricos e/ou científicos dos diferentes campos do conhecimento pela priorização da dimensão pragmática e, ainda mais, utilitária de saberes operacionais [...]” (Moraes et al., 2022, p. 4). Em síntese, a ênfase dada à formação por competências centrada na resolução pragmática de problemas imediatos tem em vista, fundamentalmente, estimular o empreendedorismo individualista entre os estudantes (jovens), fazendo com que não se sintam mais comprometidos com ações solidárias.

O desaparecimento da formação geral e o risco que isso significa para a defesa da educação pública democrática aparece duplamente articulado no editorial de 2023: por um lado, com o esforço de “compreensão da agenda reacionária e da extrema direita na educação” (Leher et al., 2023, p. 3) e, por outro, com a resistência democrática alicerçada na participação dialógica. O editorial faz, primeiramente, um breve recurso ao *modus operandi* da extrema-direita dos Estados Unidos da América para mostrar o tratamento hostil por ela dispensado à educação pública democrática. O evento da pandemia de covid-19 fortaleceu a organização de grupos de famílias conservadoras que, sustentadas por “grandes organizações de extrema direita como operadoras de celular” (Leher et al., 2023, p. 4), passaram a atacar sistematicamente a educação pública laica e plural. Neste mesmo contexto, faz ressurgir temáticas próprias à época da Guerra Fria e ao anticomunismo: “a chamada direita alternativa tem pautado novas agendas estratégicas da guerra cultural, como o combate ao *climatismo* e ao *globalismo*” (Leher et al., 2023, p. 4, grifos do autor). Um dado marcante é que as forças de extrema direita que se fortalecem neste país espalham-se pelo mundo todo, inclusive nas próprias organizações ultraconservadoras existentes no Brasil.

Depois de caracterizar brevemente o que está acontecendo no exterior, especialmente no contexto norte-americano, o editorial de 2023 volta-se para o cenário político brasileiro, considerando a vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva contra Jair Bolsonaro uma verdadeira “virada copernicana” em defesa da democracia. Deste modo, que mal pese todas as dificuldades enfrentadas, o governo Lula da Silva possibilitou a retomada de políticas públicas em vários setores sociais, permitindo que inúmeros movimentos sociais e populares recobrassem sua voz sufocada pelo governo anterior. Contudo, os importantes avanços conquistados em outros ministérios não se constatam, infelizmente, no Ministério da Educação, cuja constituição da pasta é composta, em sua grande maioria, pelo resultado do efeito da *sobralização* amparado pelos Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe). Tais aparelhos impõem a pauta empresarial à educação pública, tornando aos seus olhos a defesa democrática tema irrelevante. Sem cair no reprodutivismo educacional e menos ainda se curvar à *sobralização*, o editorial acentua a ideia de que a defesa pela educação pública democrática passa, prioritariamente, pela própria organização social popular. O referido editorial arremata do seguinte modo: “Por isso, um *processo permanente de diálogo* em que todos os sujeitos que forjam a

educação, a cultura, a ciência e tecnologia possam discutir de modo sistemático as políticas, as estratégias, as ações das áreas mais relevantes, é imprescindível” (Leher et al., 2023, p. 6, grifos nossos). Em síntese, como reconhece o editorial, a participação dialógica dos sujeitos torna-se vital para orientar os próprios destinos da democracia no Brasil e no mundo.

O editorial de 2024 trata do enfraquecimento da formação geral no contexto da ameaça constante que setores da extrema direita autoritária e da direita empresarial neoliberal fazem à ordem democrática e à existência da educação (escola) pública. Deixa claro o ataque frequente do neoliberalismo contra o processo de universalização da educação como direito de todos: “isto é, as políticas de corte neoliberal significam um forte rompimento com o processo de democratização da educação e de universalização do conhecimento” (Moraes et al., 2024, p. 5). A ideia de formação geral nasce, no contexto das lutas do esclarecimento moderno, contra as “trevas” do pensamento e contra a exclusão da maioria da população do direito à educação. Neste sentido, formação geral significa o desenvolvimento de todas as capacidades em todos os seres humanos (formação geral para todos – *Allgemeine Bildung für alle*). Ora, é precisamente tal movimento de expansão da formação geral para todos que está na origem do processo de democratização da educação pública, sendo seu rompimento neoliberal atual, sob esse aspecto, um grande e inaceitável retrocesso histórico e social.

De outra parte, retomando o fio condutor do editorial 2022 sobre a reforma do EM, o editorial 2024 volta a insistir, por um lado, nos interesses econômicos e políticos que sustentam as concepções hostis do novo neoliberalismo à educação pública. Por outro, o referido editorial mostra a defesa firme que a *Educação & Sociedade* faz do “conceito de escola pública comum”, compreendendo-a como modo de resistência crítica às desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, como espaço aberto e tempo livre para o exercício de experiências formativas democráticas e autônomas. É precisamente como tempo livre não-produtivo que a escola pública se torna o lugar do ócio estudioso voltado à formação da capacidade de pensar por si mesmo (Dalbosco, 2020). E, para que possa assumir essa tarefa formativa, a educação pública precisa romper com o monopólio da formação profissionalizante restrita à formação por competências. Ao mesmo tempo, também precisa colocar no centro de sua arquitetônica pedagógica o projeto da formação geral, focando no desenvolvimento de todas as capacidades humanas. Por fim, o editorial manifesta a convicção de que a defesa da educação pública precisa vir entrelaçada com um projeto de nação: “como explicitado ao longo deste editorial, a existência de uma política pública democrática e igualitária de educação depende de políticas mais amplas que consubstanciam um projeto de nação” (Moraes et al., 2024, p. 9).

### III

Os três editoriais analisados acima fazem um duplo movimento reflexivo, interligado entre si: no primeiro os editores oferecem o diagnóstico crítico de época, mostrando o vínculo estreito entre o novo neoliberalismo, as reformas educacionais e o desaparecimento progressivo da formação geral dos currículos universitários e escolares. Formulam, no âmbito deste movimento, diferentes críticas à ascensão mundial da extrema direita, evidenciando o risco que tal ascensão representa à democracia. No segundo movimento defendem a educação pública democrática, enfatizando a importância da organização social popular, sobretudo da escola pública democrática, para fazer avançar as conquistas sociais do Governo Lula da Silva e, no caso específico da educação, redirecionar as políticas públicas do Ministério da Educação, freando seu excesso de sobralização. No bojo desse duplo movimento reflexivo está a ideia de formação geral articulada com a participação dialógica compreendida como práxis democrática capaz de transformar os sujeitos e as estruturas sociais. Como o peso recai sob a ideia de formação geral, perguntamo-nos: De que formação geral

se trata mais propriamente?<sup>2</sup> Em que consiste a participação dialógica? De que modo a articulação entre formação e participação dialógica é indispensável à defesa da educação pública democrática?

Essas questões nos remetem aos fundamentos da educação e sua possível contribuição à teoria crítica da educação. Seu núcleo repousa sobre o projeto de formação geral que lança raízes, no âmbito da cultura ocidental, tanto na Paideia grega como na Humanitas latina, sendo a *República* de Platão (2023) e as *Cartas a Lucílio* de Sêneca (2014), respectivamente, dois de seus textos clássicos. Uma leitura atenta destas duas obras mostra que a formação tem a ver com o desenvolvimento de todas as capacidades humanas e não apenas com algumas delas. Modernamente, a tradição alemã da *Bildung* representa um dos esforços mais significativos de reatualização do projeto de formação geral (*Allgemeine Bildung*) do ser humano, reunindo, em um possível fio condutor comum, autores aparentemente tão distintos entre si como Immanuel Kant (1998, 2002), Karl Marx (1990, 2004), Theodor W. Adorno (1971, 1995) e Axel Honneth (2020), para citar apenas alguns dos que constituem o amplo movimento da filosofia crítica. Todos eles procuram refletir, cada um à sua maneira, o vínculo entre a maioria/emancipação humana e a capacidade do pensar por si mesmo. No caso específico da tradição marxiana, que nos interessa agora, momentaneamente, ela reflete sobre o quanto a emancipação humano-social depende da práxis constituída pelo conflito inesgotável entre pensar e agir, colocando-a como base da dimensão ético-política da própria *Allgemeine Bildung*. Para Marx trata-se de uma práxis que é histórica e social e, por isso, seu distanciamento em relação à dialética especulativa de Hegel.

Desse modo, essas duas questões, como se entrelaçam práxis e formação e como a própria *Bildung* já é em si mesma um exercício de práxis, são centrais à teoria crítica da educação. São muitos os filósofos pedagogos contemporâneos que se esforçam para justificar a ideia crítica de educação, deixando-se inspirar pela teoria marxiana, cabendo destaque, entre eles, a Wolfdietrich Schmied-Kowarzik.<sup>3</sup> Dois trabalhos seus recentes (Schmied-Kowarzik, 2008, 2019) procuram justificar o processo educativo como emancipação humano-social baseada na articulação entre práxis e formação. No primeiro trabalho, intitulado *A relação dialética entre teoria e prática na pedagogia (Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik)*, Schmied-Kowarzik defende o primado da filosofia prática em relação à filosofia teórica para pensar a pedagogia como campo de investigação da dimensão formativa da práxis humano-social. Primado prático significa, segundo o referido autor, conceder anterioridade à dimensão ético-estética-política da educação em relação à sua dimensão cognitiva, a qual descamba facilmente para o fazer instrumental. Ou melhor dito, quando abandonada a si mesma, sem o questionamento ético-político, a dimensão cognitiva dominada pelas forças mercadológicas deixa-se reduzir ao fazer instrumental e calculista voltado à lucratividade.

No segundo trabalho, *Teoria crítica de uma prática emancipatória: conceitos das teorias marxistas da educação e da formação (Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien)*, o filósofo-pedagogo alemão oferece uma interpretação original da práxis marxiana, buscando derivar dela uma teoria formativo-educacional voltada à emancipação humana. Debatendo-se criticamente com o marxismo ortodoxo russo e do leste europeu, ele procura preservar o núcleo filosófico da práxis como exercício da liberdade humana, derivando daí também a noção de educação como prática de liberdade. Bem na esteira da tradição clássica da *Bildung* alemã, ao conceber a formação como autoformação, Schmied-Kowarzik põe no exercício da práxis a exigência ético-política de que cabe a cada sujeito “arrancar” de si mesmo a libertação de suas próprias prisões internas. Contudo, como a práxis possui dimensão histórica, social e política, a liberação de tais grilhões internos só é possível na companhia de outros sujeitos. Considerando que a formação enquanto autoformação só pode acontecer na intersubjetividade solidária, a *Allgemeine Bildung* assume a face de práxis transformadora em um duplo sentido, como transformação de si, dos outros e da própria sociedade.

Contudo, práxis e formação ganham maior sustentação quando articuladas com a participação dialógica. Em que consiste o diálogo participativo e como dinamizá-lo em um contexto cultural e político dominado pelas fake news? Esta é uma questão atual decisiva para pensar a formação da esfera pública na perspectiva democrática. Podemos entender o diálogo como agir comunicativo na perspectiva habermasiana, o qual Habermas coloca na base de sua concepção de democracia deliberativa e, também, de sua compreensão da nova mudança estrutural da esfera pública. Tal mudança refere-se ao domínio cada vez maior de plataformas e mídias digitais, as quais formam a opinião pública, colonizando o mundo da vida por meio de fake news. Criar novas leis por meio do processo político deliberativo torna-se uma tarefa indispensável da teoria discursiva baseada no agir comunicativo (Habermas, 2022, 2023).

Nesse contexto, a noção de diálogo profundo justificada pela hermenêutica de Hans-Georg Gadamer pode servir como complemento crítico da perspectiva habermasiana, sobretudo, em relação ao formalismo inerente à sua concepção de democracia deliberativa. Em seus textos tardios, Gadamer formula a ideia original do diálogo vivo, a qual pode assumir longo alcance político-formativo. Em sua famosa conferência radiofônica intitulada “Incapacidade para o diálogo”, proferida na Universidade de Heidelberg em 1971, Gadamer critica algumas formas limitadas de diálogo humano, nomeadamente, a pedagógica<sup>4</sup>, a negociação oral e a psicanalista. Sua crítica está ancorada no diálogo profundo, o qual é constituído por quatro princípios fundamentais: a) a capacidade humana de se colocar na situação, exigindo o esforço ético de ir ao encontro do outro; b) a resistência crítica em relação às regras coercitivas impostas de fora, procurando manter a finalidade interna do próprio diálogo profundo; c) o entendimento sobre a dimensão aberta e inconclusa do diálogo, construída mediante a espontaneidade viva que brota da tensão entre escutar e perguntar; e d), por último, a dimensão autoformativa do diálogo profundo, que, ao deixar algo em nós, transforma-nos para melhor.

Estes são quatro princípios ético-políticos que sustentam a participação dialógica voltada à constituição democrática da esfera pública. Por isso, tais princípios dão origem a uma nova concepção de poder, não mais como dominação política do mais forte e eloquente, mas sim enquanto exercício dialógico dinamizado pela tensão entre escutar e perguntar. Em síntese, diante da incapacidade para ouvir que caracteriza os contextos culturais, políticos e educacionais contemporâneos, Gadamer formula o diálogo profundo que emerge inicialmente da capacidade humana para ouvir (Gadamer, 1992, 1999). Em síntese, resgatar e fortalecer o papel da escuta em contextos pedagógico-formativos é algo vital para a formação geral e que possui desdobramentos importantes para exercitar a democracia como forma de vida, pois alicerça a participação dialógica em espaços de democracia local e não só em esferas governamentais mais amplas.

Podemos nos perguntar agora, em forma de conclusão, depois deste breve caminho percorrido, que tarefa a revigoração da ideia de formação geral alicerçada na práxis ético-política pode assumir no cenário brasileiro, considerando, sobretudo, os efeitos limitadores (destrutivos) das últimas reformas educacionais em curso? Dentre as várias tarefas, podemos destacar a importância da crítica à noção de aprendizagem centrada na formação por competências e à noção de currículo prescrito dela resultante. A formação geral como práxis possibilita a retomada da noção de capacidades humanas amplas – vale lembrar que tal noção já se encontra tanto em Platão como em Aristóteles –, que vão muito além do discurso das competências cognitivas e socioemocionais. Desse modo, o ressurgimento da formação permite ampliar a ideia de racionalidade e resgatar, com ela, o papel das humanidades para o pensamento crítico-reflexivo, o qual é indispensável à defesa da sociedade democrática. Abre a possibilidade, ao mesmo tempo, à ampliação do currículo para além da formação profissionalizante estreita, deixando o espaço livre para que estudantes e professores também possam incluir em seus sonhos e ideais futuros o projeto de nação sustentável, solidário e justo. Sob este aspecto, a modesta contribuição da *Educação & Sociedade* repousa, ao fazer ressurgir a ideia de formação geral, no fortalecimento da postura ético-política baseada na participação dialógica.

## Notas

1. Para uma reflexão atualizada sobre a tensão constitutiva da educação entre formação profissional e formação humana, cf. Hans-Georg Flickinger (2023).
2. Para um balanço crítico da *Bildung*, analisando seus limites e perspectivas, cf. Pedro Goergen (2019).
3. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik foi professor de filosofia e pedagogia na Universität Kassel, de 1971 a 2007, ano em que se aposentou. Desde 2011 reside em Viena, na Áustria.
4. O principal limite do diálogo pedagógico é o seu perigo de cátedra, caracterizado pelo professor monológico autoritário (GADAMER, 1992, 1999).

## Referências

ADORNO, T. W. **Erziehung zur mündigkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRANDT, R. **Wozu noch universitäten?** Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2011.

BRÖCKLING, U.; KRASMANN, S.; LEMKE, T. **Gouvernementalität der gegenwart**: studien zur ökonomisierung des sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

DALBOSCO, C. A. Violência humana e papel do ócio estudioso. In: TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N.D. (orgs.). **Filosofia e educação**: escola, violência e ética. Curitiba: Appris, 2020.

DALBOSCO, C. A. A universidade na disputa entre saber gerenciado e conhecimento formativo: o caso da reforma universitária alemã. **Revista Educação Unisinos**, v. 27, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/25544>. Acesso em: 05 fev. 2025.

FLICKINGER, H. G. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (orgs.). **Educação formadora**. Passo Fundo; Brasília: Editora UPF; Editora UNB, 2023. p. 59-81.

FOUCAULT, M. **Biopolítica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

GADAMER, H. G. **Verdad y metodo II**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1992.

GADAMER, H. G. **Gesammelte werke in 10 bänden**: band II: wahrheit und methode II. Tübingen: UTB, 1999.

GOERGEN, P. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (orgs.). **Formação humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

HABERMAS, J. **Ein neuer strukturwandel der öffentlichkeit und die deliberative politik**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2022.



HABERMAS, J. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

HONNETH, A. **Die Armut unserer Freiheit: Aufsätze 2012-2019**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2020.

KANT, I. **Werke in sechs Bänden: band VI: über Pädagogik**. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmsadt: WBG, 1998.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2002.

LEHER, R.; et al. Novas possibilidades históricas para a democracia e a educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e271371, 2023. <https://doi.org/10.1590/ES.271371>

MARX, K. **Ökonomische-philosophische manuskripte**. In: **Marx-Engels Gesamtausgabe: band 40**. Berlin: Dietz Verlag, 1990.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, C. S. V.; et al. Reforma do ensino médio: a institucionalização do apartheid social na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e261875, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.261875>

MORAES, C. S. V.; et al. Educação pública no atual cenário sócio-político e econômico brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e283572, 2024. <https://doi.org/10.1590/ES.283572>

PLATÃO. **A República**. Belém: EDUFPA, 2023.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik**. Kassel: University Press, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis: Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien**. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, 2019.

SENECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

STEDEROTH, D. **Bildung 4.0: sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação**. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (orgs.). **Educação formadora**. Passo Fundo; Brasília: Editora UPF; Editora UNB, 2023.

**Recebido:** 9 fev. 2025

**Aceito:** 10 fev. 2025