

Glóvis Dias de Souza

A **bildung**
e as reformas
educacionais prussianas
do início do século XIX

Glóvis Dias de Souza

A **bildung**
e as reformas
educacionais prussianas
do início do século XIX

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 o autor.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal do Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomin Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlerth Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Laura Linck

Editoração eletrônica Gabrielle Lopes
Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Rawpixel.com, Freepik - Freepik.com

Revisão Emily Fernanda Balen Gnoatto

Autor Clóvis Dias de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729a Souza, Clóvis Dias de -
A Bildung e as reformas educacionais prussianas do
início do século XIX. Clóvis Dias de Souza. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2021. 147p...

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-227-8 (eBook)

1. Educação. 2. Bildung. 3. Reformas Educacionais.
4. Filosofia. 5. Pedagogia. 6. Escola.
I. Souza, Clóvis Dias de. II. Título.

CDU: 371
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.278

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Introdução.....	11
O ideal da <i>bildung</i>	14
Capítulo 1	
Da etimologia e formação do conceito de <i>bildung</i>.....	16
A dimensão religiosa da <i>bildung</i>	30
A influência do iluminismo alemão para a formação da <i>bildung</i>	35
A filosofia de Jean Jacques Rousseau.....	40
A filosofia de Immanuel Kant	50
A filosofia de Hegel	59
Capítulo 2	
Wilhelm Von Humboldt como influenciador da <i>bildung</i>.....	70
A história e trajetória de Wilhelm Von Humboldt	72
Humboldt e a filosofia da linguagem.....	82
O envolvimento político de Humboldt	97
Capítulo 3	
O novo modelo do sistema de educação a partir da filosofia humboldtiana e do legado da <i>bildung</i>.....	107
As instituições de ensino após os ideais humboldtianos.....	118

Capítulo 4

Considerações finais 133

Referências 138

Sobre o autor 145

Índice remissivo..... 146

INTRODUÇÃO

A *Bildung* refere-se a um importante momento da história da educação, em especial porque causou grande influência nas reformas educacionais e pedagógicas promovidas pela Prússia no início do século XIX. Conforme será demonstrado, não há um conceito exato para o termo *Bildung*, nem mesmo uma tradução específica, até mesmo porque se trata de palavra sem correspondentes em qualquer outra língua.

No decorrer desta obra serão expostos, inicialmente, os ideais de diversos estudiosos que contribuíram com o desenvolvimento da *Bildung*. A partir da análise das diferentes esferas em que foi abordada, há mais facilidade para compreender o termo e contextualizá-lo com a reforma educacional promovida por Wilhelm von Humboldt.

Como dito, este livro tem como tema a *Bildung* e as reformas educacionais da Prússia, cuja delimitação é a influência dos ideais da *Bildung* nas reformas educacionais e pedagógicas promovidas pelo Estado Prussiano no início do século XIX. Foi delineada a seguinte hipótese de estudo: o ideal da *Bildung*, adotado por Wilhelm von Humboldt, teve uma influência direta sobre o novo modelo pedagógico e educacional adotado na Prússia no início do século XIX.

Desse modo, a presente obra aborda diversos aspectos referentes à trajetória de Humboldt, bem como sua atuação em relação ao sistema educacional, abordando o período em que Humboldt prestou serviços ao governo da Prússia e, também, a respeito de seus estudos sobre a linguagem e seu envolvimento político, que também abrange sua relação com o Estado.

De forma geral, considerando que este livro destina-se a compreender o sistema educacional a partir das influências causadas pela *Bildung*, a história de Humboldt, em especial nos aspectos que o levaram a se dedicar à educação, será alinhavada aos estudos e ideias que o precederam. Portanto, é com essa linha de orientação que esta obra se desenvolverá, no sentido de inicialmente expor aspectos relacionados à *Bildung* e, em seguida, demonstrar como foram adotados por Humboldt.

Para desde já compreender a estruturação deste trabalho, destaca-se sua divisão em três capítulos, sendo que o primeiro trata do conceito de *Bildung*. Neste ponto, será exposto o percurso do desenvolvimento conceitual do termo de forma complexa, a partir das diversas fontes consultadas, lembrando que não há um conceito e nem mesmo uma tradução exata em outras línguas.

Ainda no primeiro capítulo, além de outras considerações, serão expostos os pensamentos de filósofos que de algum modo contribuíram de forma considerável para a formação da *Bildung*, a exemplo de Rousseau, Kant e Hegel. Nesse ponto, será destacada a importância atribuída ao desenvolvimento do ser humano, de suas aptidões, de modo que pudesse ser livre e capaz de se autodeterminar, ou seja, os principais aspectos que levaram Humboldt a deles se utilizar para formular seu método de educação.

O segundo capítulo, por sua vez, adentrará no estudo da atuação de Wilhelm von Humboldt. Neste tópico, serão expostos alguns aspectos importantes sobre o filósofo, a exemplo de sua interessante trajetória educacional desde a infância, sua atuação perante o governo da Prússia e seus relevantes estudos sobre a linguagem. Neste capítulo, a ideia principal é demonstrar que o interesse de Humboldt pela educação e formação do ser está diretamente relacionado a suas próprias experiências de vida, consideradas desde seus primeiros anos, quando já foi inserido no meio educacional.

Especificamente sobre o estudo das línguas, será feita uma articulação entre a linguagem e o desenvolvimento do homem. Conforme será visto, Humboldt atribuía à língua grande responsabilidade pela formação do homem, pois além de contribuir com seu crescimento, também facilitava sua comunicação com o mundo.

Por fim, o terceiro capítulo abordará o ponto principal desta dissertação, a saber, as efetivas reformas educacionais e pedagógicas promovidas pela Prússia no início do século XIX, as quais foram organizadas por Wilhelm von Humboldt. Este último capítulo adentrará de forma específica na análise das hipóteses propostas para a elaboração desta pesquisa, articulando os temas expostos nos capítulos anteriores com a reforma educacional promovida por Humboldt.

Para uma melhor contextualização, tem-se que a Prússia foi um reino que se estendia desde a Província do Reno, na fronteira com a Alsácia-Lorena, abrangia a região da Silésia, ao norte do Império Austro-Húngaro, e alcançava a costa sudeste do mar Báltico (atual Letônia). Durante séculos, a Casa de Hohenzollern governou com sucesso a região, expandindo seu tamanho por meio de um exército bem organizado e eficaz.

A Prússia moldou a história da Alemanha, tendo como sua capital Berlim depois de 1451. Em 1871, os Estados alemães se uniram com a criação do Império Alemão, sob liderança da Prússia, o principal Estado-membro do Império Alemão, que compreendia quase três quintos da área do império e dois terços da população. Em novembro de 1918, as monarquias foram abolidas e a nobreza perdeu seu poder político. A Prússia foi efetivamente abolida em 1932, e oficialmente em 1947.

O IDEAL DA *BILDUNG*

A *Bildung*, no sentido de formação conceitual, consolida-se no contexto intelectual germânico ao final do século XVIII. Para compreender e mensurar sua contribuição para a formação de um projeto de nação alemã, alguns antecedentes precisam ser explorados, a exemplo da questão religiosa envolvendo a *Bildung*, além das influências da filosofia inglesa.

Percebeu-se que, apesar de o alcance e o significado prático da *Bildung* ser incontestável, da mesma forma que o seu reflexo perante o sistema educacional já foi amplamente compreendido, não há um consenso quanto ao exato significado da expressão, o que se deve à complexidade do conceito, que envolve tanto aspectos culturais-civilizatórios, quanto pedagógico-formativos. Além disso, não possui correspondente específico em outras línguas, nem mesmo no português, portanto, o que existem são explicações que envolvem a amplitude de seu significado. Dessa forma, acredita-se que as divergentes observações de diversos estudiosos complementam-se e por isso serão apresentadas.

Por se tratar de um fato histórico que ocorreu no continente europeu no final do século XVIII, observou-se que a *Bildung* se desenvolveu sob diversas contribuições do Iluminismo, em especial de Kant. Diante disso, entendeu-se necessário trazer alguns breves apontamentos sobre este movimento, notadamente para compreender qual a sua semelhança com os ideais da *Bildung* e, conseqüentemente, de que forma ele a influenciou em sua formação.

Verifica-se, ainda, que alguns filósofos, a partir de suas teorias, tiveram especial contribuição para a construção dos ideais que levaram a esse movimento cultural. Por isso serão feitos alguns apontamentos sobre suas obras no que concerne à influência para a

efetivação da formação cultural, objeto deste estudo, com um maior aprofundamento nas questões voltadas ao processo de mudanças pedagógicas e na educação daquele período. Com isso, pretende-se clarear o entendimento sobre o que é e em que consiste a *Bildung*.

Neste primeiro capítulo pretende-se formar uma base teórica e conceitual para que, no decorrer dessa dissertação, seja possível compreender em que consistiu e quais os reflexos das reformas educacionais e pedagógicas ocorridas no final do século XVIII para a formação de um projeto de nação alemã.

I

DA ETIMOLOGIA
E FORMAÇÃO
DO CONCEITO
DE BILDUNG

Formação, cultura e educação são termos utilizados na tentativa de se chegar a um conceito de *Bildung*, palavra alemã utilizada para definir um movimento de transformação cultural fundamental para o desenvolvimento do sistema educacional, e que também contribuiu com a formação de um projeto de nação alemã.

Apesar da dificuldade para se chegar a uma tradução literal da palavra, por conta da já mencionada complexidade do termo, que envolve diferentes conotações e se aplica em vários contextos, *Bildung* passou a ser utilizada no sentido de “formação cultural”. O termo reflete a construção ampla e representativa causada pelo movimento, que acarretou significativas mudanças para a sociedade alemã na esfera educacional, cujos reflexos expandiram-se por outros países.

Destacando a dimensão do conceito, Georg Bollenbeck, citado por Alexandre Alves, explicou o conceito de *Bildung* referindo-se as suas diversas interpretações e possibilidades de uso:

Formação [*Bildung*] pode designar um processo e um resultado, uma finalidade e um estado, pode ser pensada como ativa, passiva e reflexiva, individual e (mais raramente) coletiva. No que se refere ao seu significado, o conceito está impregnado por distintas concepções, místico-pietistas, filosóficas, estéticas e pedagógicas (ALVES, 2019, p. 02).

A ideia em relação ao conceito – relacionada à formação cultural a partir da educação – surgiu em data consideravelmente recente. No entanto, o termo encontra origem ainda na mística medieval. De acordo com Rohrs, inicialmente o termo “*Bildung*” recebia uma conotação cristã e dizia respeito à formação do homem à imagem de Deus, cujo orientador era o padre. Apenas no século XVIII é que o professor passa a ser visto como o formador do homem, quando o conceito passa a ser considerado a partir de uma nova ótica, fundamentada na razão (RÖHRS *apud* MÖLLMANN, 2011, p. 19).

Relacionando o movimento religioso à *Bildung*, o misticismo medieval foi importante para a mencionada formação cultural, sendo que os alemães fizeram traduções parciais da Bíblia para poder levar a “Palavra de Deus” a freiras e leigos, que desconheciam o latim. No entanto, alguns conceitos trazidos pela língua originária precisaram ser “inventados”, já que não possuíam correspondente na língua alemã.

A primeira opção era a de “germanizar” os conceitos latinos; a segunda seria trazer um novo significado para conceitos alemães já existentes. Esta última foi a opção eleita no caso da *Bildung*. No alto-alemão antigo¹, *Bildung* trazia a ideia de produção material de objetos, principalmente a cerâmica². O conceito foi então eleito como tradução do termo latino *imago* na história da criação no Livro de Gênesis. Assim, o termo *Bildung*, a partir de sua origem específica, passou a ter um significado que transcendeu épocas e se manteve até os dias atuais no texto bíblico.

*Und Gott sprach: Lasst uns Menschen machen als unser **Bild**, uns ähnlich. Und sie sollen herrschen über die Fische des Meers und über die Vögel des Himmels, über das Vieh und über die ganze Erde und über alle Kriechtiere, die sich auf der Erde regen. Und Gott schuf den Menschen als sein **Bild**, als **Bild** Gottes schuf er ihn; als Mann und Frau schuf er sie. (Gênesis 1, 26-27, grifo do autor)*

Cotejando a versão do texto bíblico em latim com sua versão em alemão, pode-se constatar que o termo latino *imago* recebeu, em sua tradução, um termo com origem no próprio idioma alemão.

26 Et ait Deus: “Faciamus hominem ad imaginem³ et similitudinem nostram; et praesint piscibus maris et volatilibus caeli et bestiis

- 1 O termo alto-alemão antigo (em alemão: *Althochdeutsch*) refere-se ao estágio inicial da língua alemã e convencionalmente cobre o período em torno do ano 500 até 1050.
- 2 A cerâmica é a arte ou a técnica de produção de artefatos e objetos tendo a argila como matéria-prima, ou qualquer classe de material sólido inorgânico, não-metálico que seja submetido a altas temperaturas na manufatura.
- 3 O termo em latim “*imagine*” é a declinação no acusativo singular do substantivo latino “*imago*”.

universaeque terrae omnique reptili, quod movetur in terra. **27** *Et creavit Deus hominem ad imaginem suam; ad imaginem Dei creavit illum; masculum et feminam creavit eos.*

Por sua vez, as demais línguas que sofreram a influência do idioma latino mantiveram a raiz do termo em sua origem latina:

Assim, a versão em espanhol da Bíblia recebeu o termo “*imagen*”:

26 *Y dijo Dios: Hagamos al hombre á nuestra imagen, conforme á nuestra semejanza; y señoree en los peces de la mar, y en las aves de los cielos, y en las bestias, y en toda la tierra, y en todo animal que anda arrastrando sobre la tierra.* **27** *Y crió Dios al hombre á su imagen, á imagen de Dios lo crió; varón y hembra los crió.*

A versão francesa do texto bíblico adotou o termo “*image*”:

26 *Puis Dieu dit: Faisons l'homme à notre image, selon notre ressemblance, et qu'il domine sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur le bétail, sur toute la terre, et sur tous les reptiles qui rampent sur la terre.* **27** *Dieu créa l'homme à son image, il le créa à l'image de Dieu, il créa l'homme et la femme.*

Em italiano, o termo latino *imago* adquire a forma “*immagine*”:

26 *Poi Dio disse: 'Facciamo l'uomo a nostra immagine e a nostra somiglianza, ed abbia dominio sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo e sul bestiame e su tutta la terra e su tutti i rettili che strisciano sulla terra'.* **27** *E Dio creó l'uomo a sua immagine; lo creó a immagine di Dio; li creó maschio e femmina.*

Por sua vez, a língua inglesa recebe o termo “*image*” como o equivalente ao termo latino *imago*:

26 *Then God said, "Let us make mankind in our image, in our likeness, so that they may rule over the fish in the sea and the birds in the sky, over the livestock and all the wild animals, and over all the creatures that move along the ground."* **27** *So God created mankind in his own image, in the image of God he created them; male and female he created them.*

Analisando ainda a palavra do ponto de vista etimológico, Fabiano Lemos Britto explica que *Bild* significa “contorno, imagem ou forma”, ao tempo que *ung* refere-se ao “processo” por meio do qual se obteria tal forma, e que, portanto, seria possível traduzi-la apenas como “formação” (BRITTO, 2010, p. 01). No entanto, a situação para a qual é empregada não se resume apenas a isso, já que abrange vários aspectos e por isso o termo mencionado anteriormente, “formação cultural”, mostra-se mais coerente.

Também é por isso que o autor antes mencionado esclarece que, quando considerados todos os valores e princípios relacionados à *Bildung*, percebe-se que o conceito é complexo. Em complemento, também afirma que seu conceito é bastante recente, isso quando considerado em um contexto histórico, pois passou a ser utilizado em relação à educação e à cultura há aproximadamente dois séculos. Indo além em relação à sua etimologia, Fabiano Lemos Britto constatou que *Bildung* deriva da palavra alemã *bildunge*, que por sua vez significa, ainda que de forma pouco precisa, a forma de uma ideia, ou uma “ideia figurativa” (BRITTO, 2010, p. 03).

Já Gadamer explica que o equivalente latino para formação é *formatio* e em outros idiomas corresponde a *form* e *formation*. Ainda, preconiza que no alemão as derivações do conceito de forma são *formierung* e *formation*, sobre essas, diz que há muito tempo estão em concorrência com a palavra *Bildung* (GADAMER, 1997, p. 49).

A respeito da relação entre formação e forma, esclarece que “em ‘formação’ (*Bildung*) encontra-se a palavra ‘imagem’ (*Bild*). O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra ‘imagem’ (*Bild*) abrange ao mesmo tempo ‘cópia’ (*Nachbild*) e ‘modelo’ (*Vorbild*)” (GADAMER, 1997, p. 49-50).

Por sua vez, Carvalho afirma que a definição de *Bildung* situa-se no mesmo campo que os conceitos de cultura, civilização, formação e educação. A relação entre os termos diz respeito ao crescimento

que proporcionam ao indivíduo quando associados, já que o efetivo engrandecimento do homem depende do que abstrair do mundo exterior em diversos aspectos (CARVALHO, 2006, p. 44). A partir dessa compreensão, surgiram na Alemanha os primeiros movimentos destinados a promover a cultura e os hábitos nacionais.

Conforme mencionado, percebeu-se que não há um conceito preciso sobre o termo *Bildung*, e os estudos realizados levaram os diversos autores que abordaram o assunto ao fazerem apontamentos divergentes. Por isso, considerando que as peculiaridades apresentadas por cada um dos autores são importantes para a compreensão não apenas do conceito em si, mas do significado desta formação cultural, na prática, é válida a leitura dos entendimentos sobre o assunto.

Uma das justificativas apresentadas para a inexistência de um único conceito é a afirmação de que o termo *Bildung* não é facilmente traduzido para a língua portuguesa ou outros idiomas, pois não encontra um vocábulo correspondente. Além disso, no sentido em que passou a ser empregada, sua aplicação é bastante específica e diz respeito a uma série de acontecimentos, ou também, pode-se dizer, a um momento histórico cultural na esfera educacional que aconteceu na Alemanha no final do século XVIII e acarretou relevantes modificações para a formação da educação. A inexistência de tradução em outros idiomas foi mencionada também por Alexandre Alves, justificando-se assim a manutenção do termo em alemão.

O conceito de *Bildung* é intraduzível em qualquer outra língua, por isso grande parte da literatura em outras línguas que a ele se dedica escolhe mantê-lo em alemão. *Bildung* não é equivalente a ensino ou educação, mas evoca uma série de ideias que nenhum vocábulo único reúne em português: interioridade, totalidade, desenvolvimento, vocação, promessa, a ação de dar forma, modelar, aprofundar e aperfeiçoar a própria personalidade, a construção de uma cultura pessoal etc. (ALVES, 2019, p. 03).

De qualquer forma, não se ignora a utilização do termo *formation*, que conforme já esclarecido acima, quando mencionada a obra de Gadamer, concorre com o termo *Bildung*. Ainda, Fabiano de Lemos Britto faz menção ao termo *Ausbildung*, utilizado por Humboldt, quando questionou a direção da *Bildung* como movimento entre a formação cultural e da espécie, redirecionando-a de forma inversa. (BRITTO, 2010, p. 08).

Enfim, em um primeiro momento, o termo *Bildung* pode equivaler à palavra *formation* (francês e inglês), porém esse é insuficiente para retratar sua efetiva amplitude. A inadequação deste conceito já foi mencionada anteriormente e refere-se ao fato de que a *Bildung*, como reforma cultural vai além do conceito de formação, tanto é que é conhecida como “formação cultural”.

Outra tradução apontada pelos estudiosos é no sentido de “educação” (*éducation* ou *education*), o qual é igualmente inadequado, pois para esse conceito, no sentido de transmissão de conhecimento e conteúdo, o vocabulário alemão utiliza-se da palavra *erziehung*. Ademais, a simples palavra “educação” não possui o condão de retratar a *Bildung*, tal como aconteceu. A propósito, enquanto a palavra *Bildung* é aplicada de forma mais ampla e no sentido de educação de modo gradual, o vocábulo *erziehung* diz respeito apenas à educação formal (NICOLAU, 2016, p. 387).

Nesse contexto, tem-se que também na língua portuguesa o vocábulo “educação” é aplicado em situações diversas, pois pode se referir tanto à educação formal, quando considerada em sentido estrito, ou ainda, em sentido amplo, pode estar relacionado à ideia de formação do ser humano. Desse modo, além da dificuldade para adequar o uso do termo *Bildung* para outros idiomas, é preciso identificar em que contexto condiz com a tradução em português.

Para Solomon, os estudos sobre a *Bildung* indicam que um indivíduo ou uma sociedade apenas crescem quando se tornam parte de uma cultura. A partir disso, afirma que a formação cultural está diretamente relacionada ao desenvolvimento do homem de uma forma geral, considerando-se todo seu processo de formação. Justificando, ainda acrescenta que a “formação cultural” não se limita ao resultado obtido por um processo pedagógico, pois consiste no próprio processo para o homem tornar-se o que é (SOLOMON, 1983, p. 53).

Contribuindo com esse conceito, Norbert Elias refere-se a esse momento de transformação como um processo civilizador, por meio do qual o indivíduo torna-se um ser civilizado, culto, formado e educado. Com isso, compreende que a educação tem como finalidade desenvolver o intelecto, a cultura, a formação ética e política do ser humano (ELIAS, 1994, p. 13).

Lars Lovlie e Paul Standish relacionam o surgimento da *Bildung* com os ideais iluministas, inclusive porque o homem passa a ser percebido pela sua capacidade de raciocinar (LOVLIE; STANDISH, 2002, p. 320). Por sua vez, Luiz Carlos Bombassaro considera que a modificação quanto à visão do homem sobre si mesmo e também em relação ao mundo já vinham ocorrendo há mais tempo:

Baseado numa crítica radical ao pensamento dogmático de seu tempo, o iluminismo realiza-se como um projeto filosófico e pedagógico que tem em vista, antes de tudo, a formação estético moral da humanidade e representa a realização do processo de secularização que se iniciara já no século XIV, quando teve início a Renascença. Nesse sentido, é preciso destacar que o núcleo duro do projeto iluminista vinha sendo elaborado fazia tempo na cultura europeia e caracterizava-se como uma mudança conceitual profunda na qual tomava corpo a ideia de uma compreensão racionalizada do mundo e do homem (BOMBASSARO, 2009, p. 149).

Essa abordagem permite que se faça menção ao momento em que Alemanha liderou a recuperação do termo *Paideia*, utilizado pelos gregos. Ao explicar a recepção do termo pelo povo alemão, Renato Gross pontua alguns fatores que caracterizam o traslado da *Paideia* da Grécia para a Alemanha, sob a denominação *Bildung*, a saber, a criação do sistema universitário; o privilégio da estética e natureza como educativas; a cultura do classicismo; a compreensão da educação como auto-cultivo; o incentivo aos valores morais, éticos e espirituais que poderiam se perder com o progresso social e econômico; o privilégio à língua germânica; e, também, o cultivo ao romantismo da “Tempestade e Ímpeto”, sem romper com o “Esclarecimento” (GROSS, 2017, p. 20).

Paideia, segundo Carmen Lúcia F. Diez, Vanice dos Santos e Carlos Eduardo Canan é o “nome dado à educação na Grécia Antiga, que busca a formação do homem em suas várias esferas, isto é, uma educação mais antropológica e que considera o homem como ser racional. Essa educação contribui ao homem, uma identidade cultural e histórica” (DIEZ *et al.*, 2017, p. 06). Os autores afirmam ainda que os gregos conquistaram relevante espaço como educadores sobre o lugar do indivíduo na sociedade. A partir de então, passaram a conhecer o significado de natureza e compreendiam que o que faz parte do mundo mantinha-se em conexão, com posição e sentido.

Em seu estudo sobre o tema, Pedro Goergen explica que, após passar pelo campo de estudo da metafísica e da teologia, especialmente durante os séculos XVII e XVIII, foi no final deste período que o conceito da *Bildung* passa a ter significado pedagógico. De acordo com o autor, a passividade do ser humano diante dos designios divinos perde espaço para o inconformismo com o poder limitante da condição humana e a *Bildung* atribui ao homem o poder racional, livrando-o da condição de simples função das relações de poder. (GOERGEN, 2017, p. 439).

Sobre esse período, Goergen afirma que o início da trajetória desse conceito ocorreu com a visão especulativa e teológica-mista de Meister Eckardt (1260-1328), em seguida, passou pelo espírito renascentista, por um momento místico/natural, após, pela doutrina de vida de Paracelsus, durante 1493 e 1541 e, então, pela teosofia de Jakob Boehme, isso durante 1575 e 1624.

Explicando a afirmação de que a doutrina da formação se sustentava na metafísica e na teologia, informa que para Meister Eckardt “*Bildung* significava o encaminhamento da alma ao criador, ou seja, o movimento da relação da alma com Deus”. Já na doutrina de vida de Paracelsus, no contexto do movimento humanista/renascentista, *Bildung* significa “o desenvolvimento das disposições interiores, vindas de Deus”. Para a doutrina teosófica de Jakob Bööhme, *Bildung* é “o despertar e o desenvolvimento ativo de imagens e representações internas da pessoa e entre as pessoas” (GOERGEN, 2017, p. 439).

Prosseguindo para a análise do conceito já no século XVIII, Pedro Goergen afirma que nesse período a *Bildung* começa a ser formulada de acordo com a linguagem disciplinar da pedagogia. Ao tempo em que se distancia do aspecto teológico, metafísico e místico, torna-se o conceito-chave de educação e ensino. Nas palavras do autor, “é surpreendente observar que o surgimento do conceito de *Bildung* na educação ocorreu somente no século XVIII, sendo que a analogia entre a formação e a produção artística e manual (*techne*) já existia desde Platão” (GOERGEN, 2017, p. 440).

Sobre o lapso histórico exposto acima, Pedro Goergen explica que a relação entre *Bildung* e formação ocorreu com o movimento burguês e seu distanciamento da teologia e da metafísica:

Uma explicação possível desse lapso histórico pode ser encontrada na tradicional passividade do ser humano frente aos desígnios divinos e no fato de que o surgimento da relação

ativa entre *Bildung* e educação (formação) só veio a ocorrer no contexto da emancipação do Terceiro Estado, ou seja, no movimento burguês e em seu distanciamento crítico frente à teologia e à metafísica, ou seja, frente às ideologias das classes dominantes do clero e da nobreza. Nesse contexto, trata-se de uma oposição às relações de poder limitantes da condição humana, na qual a *Bildung* eleva o homem ao nível do racional, libertando-o da condição de mera função das relações de poder (GOERGEN, 2017, p. 440).

A respeito da formação humana, Marcos Fábio Nicolau esclarece que no século XVIII-XIX, o tema bastante relevante e debatido sob vários aspectos, contextualizadas por pedagogos, filósofos, cientistas, entre outros profissionais, os quais tinham por objetivo identificar a melhor maneira de formar o homem.

A formação da humanidade fora um tema de grande relevância no pensamento ocidental dos séculos XVIII-XIX. Votando-nos a realidade alemã, a temática fora debatida a partir de diversas perspectivas, oriundas das reflexões de pedagogos, filósofos, poetas, literatos e cientistas das mais variadas áreas. Em comum tais reflexões tinham a incidência sobre o desafio pedagógico, ou seja, saber qual a melhor forma de formar/educar o homem. Desafio representado na cultura alemã pelo ideal da *Bildung* (NICOLAU, 2014, p. 28).

De fato, a busca pela adequada formação do ser humano envolveu a humanidade sob diversos aspectos, inclusive religioso, conforme será abordado mais adiante. É justificável que a ideia da *Bildung* tenha ganhado espaço além da pedagogia, pois se trata de uma possibilidade intrínseca ao seu objetivo, como um movimento voltado a proporcionar o crescimento do ser humano em todos os contextos.

Contribuindo, menciona-se novamente Pedro Goergen, que se referindo à relação da *Bildung* com o conceito de educação, esclarece que nesse período “debulha-se o conceito de *Bildung*, relacionado à

emergência da razão como elemento distintivo do humano [...]. Em outros termos a filosofia do esclarecimento gerou o horizonte cultural no qual as novas discussões relativas à formação ganharam espaço e amparo” (GOERGEN, 2017, p. 440).

Sintetizando o conceito de *Bildung* a partir dessa nova percepção, relacionada à formação pedagógica e intelectual do homem, Menze, citado por Goergen, afirma que “*Bildung* designa a tensão entre o natural ponto de partida da educação, seu termo final, e as medidas necessárias com vistas ao aperfeiçoamento intelectual e à serventia social” (MENZE *apud* GOERGEN, 2017, p. 404). Em outras palavras, o conceito faz referência à formação do homem a partir do conceito de cultura e civilização para o progresso do mundo.

Herder acreditava na história da humanidade tendo como centro a realização do ser humano e como essência desta a autoafirmação baseada na língua e na história, que por sua vez é entendida como o processo de desenvolvimento humano.

Em suma, aparentemente o objetivo da *Bildung* é colocar o homem como ser capaz de transformar-se pelo conhecimento e pela educação, para que então a humanidade, como um todo, possa também evoluir. Neste sentido, Gadamer assevera que no século XVIII o termo *Bildung* vinculou-se ao conceito de cultura para designar “a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 1997, p. 48).

Rosana Suarez, ao escrever sobre o conceito de *Bildung*, cita a definição de Berman, que por sua vez aborda a dimensão pedagógica do assunto e sua aproximação com a arte. Para a autora, a palavra significa cultura, mas também remete a vários outros sentidos, como imagem, imaginação, desenvolvimento, entre outros. Relacionando

com a arte, afirma que “é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*” (SUAREZ, 2005, p. 193).

Em que pesem os contornos de educação atribuídos à expressão *Bildung*, considerada como processo de formação humana, o momento em que foi desenvolvida exige que se vá além do método de ensino e aprendizagem. Para que seja vista como método de crescimento, é preciso pensar em educação como meio de formação do indivíduo. Inclusive, citam-se dois relevantes nomes como pensadores que se importavam com a função da cultura e da educação da população alemã e são vistos como referências do pensamento alemão, são eles Kant e Hegel.

Outro estudo a respeito do tema e que reafirma a complexidade e relevância do conceito de *Bildung*, foi apresentado por Willi Bolle que sintetiza de forma bastante prática sobre o que se tratou, de fato, a *Bildung*, explicando que sua aplicação ocorreu na área da pedagogia, educação e cultura e tornou-se indispensável para compreender a situação do homem, da humanidade, da sociedade e do próprio Estado. Com a compreensão de sua relação com o Estado da Alemanha, compreende-se, como consequência, que se trata de um dos mais relevantes conceitos do vocabulário alemão.

O conceito moderno de *Bildung* surgiu na Alemanha a partir de fins do século XVIII. É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível compreender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha (BOLLE, 1997, p. 14).

O trecho transcrito é de fácil compreensão, em especial quando comparado à complexidade do assunto e da grande maioria das obras que o abordam, até mesmo em razão da inexistência de um significado específico. Apesar de hodiernamente ser possível compreender o alcance da *Bildung* a partir do conceito histórico em que ocorreu, do estudo sobre o pensamento dos estudiosos que a conduziram, e em especial diante dos resultados que acarretou, os conceitos e explicações sempre divergiram.

Prosseguindo, necessário o estudo a respeito de Wilhelm von Humboldt, fundador da Universidade de Berlim, considerado um dos nomes decisivos para a consolidação do conceito de *Bildung*, notadamente em razão do relevante papel por ele exercido no cenário educacional da Alemanha, que posteriormente se expandiu por quase todo o mundo. De acordo com a proposta de Humboldt, o ser humano deveria buscar sua formação individual e integral. Para tanto, deveriam as universidades estimular a elaboração do conhecimento.

Segundo Meyer, citado por Nicolau, atribui-se a Humboldt o fato de a *Bildung* ser hoje um dos conceitos fundamentais da Pedagogia, até mesmo porque foi ele quem apresentou propostas concretas para a construção das escolas e universidades como centros destinados à formação do ser humano.

“*Bildung*” tornou-se, através de Humboldt, o conceito fundamental da Pedagogia de língua alemã. O recurso à formação individual declara, em Humboldt, os objetivos que deveriam ser o fundamento das instituições de ensino (ou seja, escola e universidade). Na formação individual, dá-se uma escolha e uma aquisição de conteúdos de unidades livres em relação com o desenvolvimento individual da personalidade. Eis porque, em última análise, os seres humanos podem apenas formar-se a si mesmos. Contudo, Humboldt também pensa que há condições institucionais que podem fomentar ou impedir o processo de formação individual e, por isso,

ele mesmo apresenta propostas concretas (e eficazes) às condições institucionais de escola e universidade como lugares nos quais a formação ocorre (MEYER *apud* NICOLAU, 2013, p.33).

Ao tempo que aborda a necessidade de cada indivíduo investir em si mesmo, de modo a contribuir com sua evolução pessoal, o autor atribui também às universidades o dever de facilitar e promover a educação, incentivando a busca e facilitando o crescimento pessoal. Em outras palavras, o sistema educacional mostra-se imprescindível para a formação do ser humano, o que exige, por consequência, que sejam aplicados métodos adequados e eficazes, para que realmente contribuam com a melhoria do indivíduo, o que acarretará, como consequência lógica, melhorias para a sociedade como um todo.

Compreendida a aplicação da *Bildung*, tem-se que sua ocorrência foi em período próximo ao surgimento do movimento Iluminista, o que fez com que esse processo de transformação educacional sofresse considerável influência daquelas ideias. Dentre os pensadores dessa época, muitos contribuíram de forma significativa e diferenciada para a construção do conceito, que apesar de não ser traduzido com exatidão, tem seus ideais claramente definidos.

A DIMENSÃO RELIGIOSA DA *BILDUNG*

Apesar de estarem voltados à formação do homem a partir da educação, os ideais da *Bildung* encontram suas raízes também em questões religiosas. Sob essa ótica, Junior Felipe de Godoy faz menção à preocupação dos alemães com uma vida santificada, quando, por influência de Philip Jacob Spener, nasceu o Pietismo (movimento piedoso alemão).

Segundo o autor, a Reforma Protestante foi o mais relevante movimento da história do cristianismo, e logo atrás está o Pietismo (GODOY, 2012, p. 155). Corroborando, Rebekka Horlacher, igualmente faz menção ao Pietismo como um dos mais relevantes movimentos do protestantismo europeu que aconteceu na Alemanha no século XVIII (HORLACHER, 2015, p. 15).

Sobre o mencionado movimento religioso, tinha como objetivo renovar a vida religiosa e social por meio do renascimento espiritual do homem, por intermédio da Bíblia, e também já foi definido como uma continuação da Reforma Protestante de Martinho Lutero. O principal representante do movimento pietista foi Jacob Spener Pia Desideria, considerando o “pai institucional do pietismo”, pois atribuída a ele a responsabilidade pelo início do “movimento que valorizava a vida de fé do cristão, que não se prendia a uma fé dogmatizada e, praticamente morta, mas que buscava a vida do cristão” (GODOY, 2012, p. 161).

Godoy explica o Pietismo como uma retomada dos ideais reformatórios que fundamentava-se na busca da Palavra do Senhor baseado justamente na Palavra. De outro lado, ensina que “os impulsos ditos por carnais são totalmente renegados, a busca por uma vida em santidade e, ao mesmo tempo, santificada, se evidencia cada vez mais dentro do movimento pietista” (GODOY, 2012, p. 161).

Considera-se o início do Pietismo em 1675, com o lançamento da obra de Spener, “Pia Desidéria”, que apenas alcançou o auge com sua morte, já em 1705. Nas palavras de Godoy, a obra fazia menção a seis propostas que possibilitariam o reencontro com a fé do cristão e em razão de sua importância, Godoy afirma que foram para o Pietismo o que os escritos de Lutero foram para a Reforma:

- 1) divulgação da Palavra de Deus ao povo com maior abundância (Collegia Pietattis);
- 2) restabelecimento e prática assídua do sacerdócio geral de todos os crentes;
- 3) pregação na vivência da fé e não em mero conhecimento do cristianismo;

4) moderação nas controvérsias confessionais; 5) reforma da formação teológica e 6) o cerne do cristianismo deveria ser a nova maneira de se pregar o evangelho (GODOY, 2012, p. 162).

Sobre a obra de Spener, Rebekka Horlacher afirma que este defendia a piedade individual e continha um programa de reforma da igreja, que se mostrou necessário em razão do sentimento de que a fé dos crentes não era verdadeira. Com sua obra, Spener não pretendia modificar a igreja em si, pois na verdade tinha o objetivo de alterar o pensamento, a mentalidade dos fiéis. Sua intenção era ser ouvido a partir de uma discussão sobre os textos bíblicos.

Claudia Ribeiro Calixto e Julio Groppa Aquino explicam que Spener instituiu a prática de grupos de leitura e oração, realizados em sua casa, os quais foram chamados de *collegia pietatis*. Tratavam-se de reuniões realizadas por cristãos leigos que tinham a pretensão de trocar experiências e dedicar-se à oração em conjunto, sem seguir qualquer protocolo e dispensando-se as formalidades, pois não sofriam interferência da igreja tradicional (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 441).

Esclarecem os autores que, apesar de ser considerado continuação do luteranismo, o pietismo “lançou luzes para o processo de individualização e autonomização dos indivíduos, a reboque de formas mais flexíveis de conduta e do chamamento ao sentimentalismo”. Spener pregava que a salvação seria alcançada apenas por meio da fé, e também que os frutos dessa conduta seriam a vida piedosa e as boas obras. Conforme orientam os princípios do Pietismo, o homem encontraria na fé a obra divina que os faria renascer de Deus (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 441).

Explicando o comportamento dos pietistas, Godoy afirma que “não se entendiam apenas como santos, mas como pessoas que agiam de forma santa e santificada”, pois pautavam sua vida pelo sentimento, pela vivência e operação da santidade em seu dia a dia. Essa conduta

ensejou o surgimento de críticas pelos iluministas, que utilizando da racionalidade que norteava o Iluminismo, criticavam a emoção com que os pietistas regiam suas vidas (GODOY, 2012, p. 162).

Prosseguindo, Godoy abordou a relação entre o pietismo e o iluminismo, explicando que o movimento religioso não se tornou apenas um aliado do movimento iluminista, mas a própria base de seu surgimento:

Ideais pietistas que foram abarcados dentro do movimento iluminista alemão consistiram na forte resistência à doutrina escolástica da Ortodoxia dogmática, na liberdade do ser para discernir sobre a sua consciência e na vivência de uma fé visível e não apenas teórica. De forma que o Iluminismo encontrou, no então contra movimento ortodoxo dogmático do Pietismo, base para seu surgimento e, ao mesmo tempo, um aliado em sua discussão acirrada sobre a vivência da fé e não em uma dogmatização desta (GODOY, 2012, p. 166).

O responsável pelo diálogo entre o pietismo e o iluminismo foi August Hermann Francke, segundo Godoy, “foi o principal executor da expulsão de Wolff, iluminista alemão, quando o discurso iluminista de Wolff se distanciou daquilo que era a realidade pietista”. Sobre Wolff, esclarece o autor que “foi o principal deturpador dos ideais pietistas, pois foi quem utilizou de pensamentos pietistas para fundamentar aquilo que pressupunha” (GODOY, 2012, p. 166).

Contribuindo, Alexandre Alves também menciona o nome de August Hermann Francke relacionado a sua importância para o movimento pietista:

August Hermann Francke (1663-1727), professor de teologia na universidade de Halle, pode ser considerado o mais importante teólogo do movimento. Ele atribuía ao conceito de *Bildung* uma função pedagógica, tendo fundado uma série de instituições educacionais com base em suas concepções. A ideia central da pedagogia pietista era que a criação podia ser aperfeiçoada

por meio do esforço disciplinado direcionado à formação da interioridade e ao autodesenvolvimento espiritual do indivíduo (ALVES, 2019, p. 04).

Ao explicar o Pietismo sob o enfoque da pedagogia do esclarecimento, Renato Gross afirma que o movimento religioso influenciou profundamente a mentalidade prussiana e alemã, inclusive porque o sofrimento ocasionado pela Guerra dos Trinta Anos levou à percepção de que os métodos coercitivos adotados pela piedade cristã eram extremamente fúteis. Nesse contexto, afirma que “é impossível separar o pietismo de sua obra educativa”, sendo que escolas pietistas foram instaladas em diversos países e estão vinculadas à origem de universidades (GROSS, 2005, p. 57).

Ringer, citado por Gross, afirma que “os pietistas tinham uma percepção aguda do valor e da santidade da alma individual. Para eles, a educação significava o máximo desenvolvimento possível dessa alma, o cuidadoso desdobrar do potencial único de salvação de cada criança” (RINGER *apud* GROSS, 2005, p. 59). Ainda que o pietismo atribuisse grande importância à educação, seus ideais eram divergentes daqueles almejados pela *Bildung*, que tinha como meta a formação integral do homem, desvinculado da religião, aliás, “mesmo entre os pietistas o conceito de *Bildung* ainda tinha uma conotação estritamente religiosa” (ALVES, 2019, p. 04).

A partir disso, de forma mais específica após meados do século XVIII, inicia-se a secularização do conceito de *Bildung*, ou seja, passa a ser interpretado sem conotação religiosa. “Em sua significação clássica, portanto, *Bildung* se apresenta como secularização de elementos religiosos presentes no pietismo alemão do século XVII”, no entanto, sob influência do iluminismo, assume sentido voltado à pedagogia (ALVES, 2019, p. 08).

Percebe-se, portanto, que a *Bildung* e o pietismo estão em consonância acerca da relevante função da educação na formação do ser humano, diferenciando-se, todavia, em seus elementos, pois ao tempo que o pietismo mantinha suas origens na emoção e na religiosidade, a *Bildung* apropriou-se do racionalismo do iluminismo. O ideal da *Bildung* era a formação completa do homem, permitindo que se tornasse independente para fazer suas escolhas, independentemente dos privilégios de seu nascimento.

A INFLUÊNCIA DO ILUMINISMO⁴ ALEMÃO PARA A FORMAÇÃO DA *BILDUNG*

O conceito de *Bildung*, no que diz respeito ao desenvolvimento do homem a partir do investimento em si, ocorreu no final do século XVIII, conforme já mencionado anteriormente, em razão de inúmeras situações, diferentes entre si, que ocorreram à época. Como exemplo, Rebekka Horlacher cita a ocorrência do já estudado pietismo, movimento religioso de renovação da fé cristã na Alemanha, cujo objetivo era a defesa da renovação da piedade com base no estudo da Bíblia e na oração (HORLACHER, 2015, p. 18).

Ainda sobre os fatos que ocorreram no século XVIII, Guilherme Costa Garcia Tommaselli afirma que a expressão *Bildung* era utilizada em referência à produção exterior. No entanto, foi com a secularização do cristianismo, no contexto iluminista, que passou a ser relacionada com a ideia de esclarecimento. Dessa forma, passou-se a utilizar o termo para tratar da construção interior do ser humano (TOMMASELLI, 2017, p. 94).

4 Diante dos inúmeros desdobramentos que o assunto permite, destaca-se que nesta dissertação serão expostas apenas breves considerações a respeito do tema.

A contribuição do pietismo para o surgimento do iluminismo mantém relação com o fato de que importantes iluministas eram ligados ao pietismo, dentre os quais merecem destaque Immanuel Kant, Christian Wolff e Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Kant, juntamente a outros pensadores, acreditava que apenas a razão teria condições de afastar o homem da “dogmatização espiritual que levou a atrocidades e ingenuidades apavorantes (GODOY, 2012, p. 171).

Ao escrever sobre o tema, Renato Gross explica que as novas concepções da Europa no século XVIII eram voltadas à ciência, à razão, à libertação, à tecnologia e à modernidade. A instrução e a educação seriam o meio para que a humanidade pudesse progredir, abandonando a ignorância (GROSS, 2005, p. 04).

A “Aufklärung” (Esclarecimento) permaneceu sempre restrita a um grupo pequeno de “esclarecidos”, dentro das pequenas universidades alemãs. A luminosidade da Razão era aquela dos intelectuais e filósofos que aderiram à utopia de melhorar o homem e o mundo mediante a luz da Razão. A instrução e a educação do homem fariam a humanidade progredir. Era o primado da inteligência, da teoria, do saber pelo saber, desinteressado da prática requerida pelas tarefas cotidianas. É o formalismo levado às últimas consequências: além do método do conhecimento, ele é também uma regra de vida moral, um estilo de viver e de pensar (GROSS, 2005, p. 52).

Além dos já mencionados Kant e Hegel, Gross indica como importantes nomes para o pensamento alemão nesse período os filósofos Gotthod Ephraim Lessing e Johann Gottlieb Fichte, pois todos registraram em suas obras a relevância do esclarecimento para a educação, “deixando clara a relação entre saber e liberdade, situando-a simultaneamente, como fim e meio do desenvolvimento do saber” (GROSS, 2005, p. 55).

Em um breve resumo acerca dos principais ideais iluministas, é possível identificar a semelhança e, então, o porquê de sua

influência para a construção da *Bildung*. Sem maior aprofundamento, especificamente no que se refere ao processo de educação do homem, o Iluminismo defendia a progressão da humanidade a partir da ciência e da razão. Acreditava-se que o pensamento racional deveria sobrepor-se à influência religiosa, sendo que os ideais iluministas orientavam-se pela educação e pela pedagogia.

Para Junior Felipe de Godoy, “a perspectiva iluminista, em suma, era influenciada por um otimismo humanitário. O ser humano seria responsável pela estabilidade e instalação de um mundo melhor e justo, formado pela autonomia humana”. Prossegue afirmando que a razão seria a alternativa utilizada para identificar ou desvendar o mundo que se pretendia alcançar (GODOY, 2012, p. 16).

Alexandre Alves reforça o sentido pedagógico do termo *Bildung*, a partir dos ideais iluministas, mencionando expressamente a perfectibilidade e o progresso.

Reinterpretado à luz do iluminismo, o conceito adquire um sentido nitidamente pedagógico e passa a se associar às ideias iluministas de *perfectibilidade* e de *progresso*. Ele designa uma promessa de salvação pela educação e a ascensão da humanidade a um estágio superior, em que ela se liberta das tutelas dogmáticas e se determina a si mesma de maneira refletida e autônoma (ALVES, 2019, p. 08).

Nesse contexto, no final do século XVIII e início do século XIX a *Bildung* estava ligado à ideia de independência da igreja, do Estado, de partidos e outras instituições. Além disso, conforme já exposto nos autos buscava-se a formação geral, capaz de fazer surgir uma nova sociedade, desvinculada das facilidades e prerrogativas de nascimento. “O objetivo era libertar as pessoas dos papéis predeterminados pela ordem dos estamentos e corporações. [...] Acreditava-se que a educação libertaria o indivíduo para escolher livremente sua ocupação” (ALVES, 2019, p. 09).

Outro nome apontado como relevante para a formação do conceito e dos ideais da *Bildung*, e que contribuiu com a demonstração das ideias iluministas para a sua formação, é o do filósofo alemão Moses Mendelssohn. Este explica em sua obra que, em resposta a um questionamento feito por Johann Friedrich Zollner, pastor berlinense, sobre o que era o movimento iluminista, o filósofo iniciou seu esclarecimento mencionando que os termos Iluminismo (*Aufklärung*), *Kultur* e *Bildung* tratavam-se de inovações no vocabulário alemão. Para o filósofo, todos os termos indicados não tinham, até então, um fato histórico a que dissessem respeito.

Especificamente sobre a *Bildung*, o filósofo afirmou que costumava ser empregada para situações específicas em relação a disciplinas isoladas e, naquele período, passou a ganhar interpretação diversa, abrangendo a questão pedagógica com maior amplitude. Nesse teor, Rebekka Horlacher considera que Moses Mendelssohn se posicionou acertadamente quando afirmou que a expressão era utilizada de forma desigual e não possuía um referencial em comum.

Da obra de Moses Mendelssohn extrai-se:

As palavras *Aufklärung*, *Kultur*, *Bildung* são recém-chegadas em nossa linguagem [Sprache]. Elas pertencem, por enquanto, apenas à linguagem literária [Büchersprache]. O vulgo em geral [Die gemeine Haufe] quase não as compreende (MENDELSSOHN *apud* LEMOS, 2015, p. 42).

Para o filósofo, as expressões *Aufklärung* e *Kultur* faziam parte do conceito de *Bildung*, pois a primeira reportava-se ao conceito de conhecimento teórico ou racional, enquanto o segundo mantinha relação com as habilidades práticas. Considerando que tudo que abrangia habilidades práticas e encontrava fundamento teórico na razão era visto como “culto”, a junção de ambos os termos passou a ser empregada no sentido de “nação educada” ou “pessoa educada”.

En opinión de Mendelssohn, *Kultur* y *Aufklärung* eran partes de *Bildung*. Colocaba el concepto de *Kultur* en relación con las destrezas y habilidades prácticas [...], mientras que *Aufklärung* era el concepto que reservaba para el conocimiento teórico o racional. De la unión de *Kultur* y *Aufklärung* surgían, entonces, conceptos como los de «nación culta», «lengua culta» y «persona culta». Según esta visión, era «culto» (*gebildet*) todo aquello que lograra hacer concordar las habilidades prácticas con la reflexión teórica apoyada en la razón (HORLACHER, 2015, p. 16).

É importante esclarecer que Moses Mendelssohn não relacionava a *Bildung* à educação em si, mas tão somente à capacidade do ser humano de possuir habilidades práticas relacionadas ao conhecimento teórico. Também entendia que a expressão estava ligada à ideia de cultivar ou estilizar a existência do homem. Nesse sentido, considerava a expressão uma tentativa da sociedade de se ajustar às necessidades de seu tempo.

Mas independentemente disso e considerando que apesar produzir reflexos na educação, a *Bildung* diz respeito à formação do homem, compreende-se o porquê do filósofo acima mencionado ter contribuído para esse conceito.

Compreendido o alcance do termo *Bildung*, interessante avaliar, ainda que de forma breve, alguns traços do Iluminismo alemão para identificar a relação existente entre ambos. Alencar Buratto Zeni escreveu sobre educação e iluminismo e logo de início destacou que dentre os ideais do movimento iluminista estão a autonomia, a educação e a liberdade, destacando-se assim a semelhança com os propósitos da *Bildung* (ZENI, 2010, p. 01).

Cambi observa que no século XVIII a questão da educação é colocada no centro da vida social, sendo sua função construir a consciência individual do homem e promover a emancipação universal, afastando os cidadãos do preconceito e irracionalidades.

[...] à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais) (CAMBI, 1999, p. 326).

Não é difícil entender o porquê da contribuição do Iluminismo alemão para a *Bildung*. Os pensadores iluministas buscavam a renovação da educação, tanto no que diz respeito aos métodos quanto às instituições de ensino, a fim de promover a formação do homem moderno e, como consequência, efetivar o progresso universal e a liberdade de pensar (ZENI, 2010, p. 05). Nessas circunstâncias, percebe-se ser esse o momento propício para o desenvolvimento da *Bildung*, com o propósito de alcançar a formação completa do homem.

Em seguida, trar-se-ão apontamentos sobre a filosofia de Jean Jacques Rousseau, pensador francês que antecede o iluminismo alemão.

A FILOSOFIA DE JEAN JACQUES ROUSSEAU

No tocante à contribuição do filósofo Jean Jacques Rousseau como influência para a formação da *Bildung*, ocorreu de forma indireta, lembrando que se trata de um pensador francês que antecedeu o iluminismo. Seus princípios orientaram a atuação de Immanuel Kant, em especial a partir do conteúdo da obra *Emílio*, que apesar de ser originariamente um romance, passou a ser adotado pela história da educação como um orientador da pedagogia moderna.

Especificamente sobre o entendimento de Rousseau, Priscilla Stuart da Silva avaliou a relação da obra *Emílio* com os ideais da

Bildung, no bojo do qual Rousseau associou a educação com a experiência do homem, abordando também a natureza como sua força formadora, ao tempo em que desprezava o conhecimento teórico quando desvinculado da vivência do ser humano (SILVA, 2017, p. 138). A abordagem da autora aponta relevantes preceitos que culminaram na elaboração dos métodos de educação.

Para Rousseau, o processo de educação passava por diferentes processos na infância e durante a juventude, pois acreditava que o comportamento costumeiramente adotado pelos jovens exigia posicionamento mais rígido por parte de seu educador, já que uma característica comum dessa faixa etária é o temperamento instável. Se não fossem devidamente orientados, poderiam levar experiências negativas para a vida adulta e é nesse sentido que, durante a juventude, o processo de educação deve ser diferenciado daquele aplicado às crianças.

Nas palavras do filósofo, “o homem, em geral, não foi feito para permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo indicado pela natureza, e esse momento de crise, embora muito curto, tem longas influências” (ROUSSEAU, 2009, p. 286). A partir dessa constatação, compreende-se, de acordo com o pensamento de Rousseau, a infância é uma fase peculiar na formação do homem, pois é o período em que agregará conhecimento e experiências que nortearão sua conduta durante a vida adulta, o que justifica a especial atenção que afirma ser necessário destinar a essa fase.

Priscilla Stuart da Silva descreve a compreensão de Rousseau a respeito do ser humano em si e a influência da educação em sua formação, já que sustenta a ideia de “natureza humana”, portanto, defende que as virtudes devem ser fortalecidas durante o processo até a vida adulta. O filósofo acredita, por exemplo, que desde seu

nascimento o indivíduo possui piedade, ou seja, é uma característica inerente ao próprio ser humano, virtude essa que deve ser exercitada e reforçada durante sua formação, cuja responsabilidade atribui ao responsável pela educação (SILVA, 2017, p. 139).

Assim como a piedade, Rousseau acreditava que eram naturais ao ser humano a bondade, a humanidade, a comiseração e a beneficência, por isso, tais virtudes também deveriam ser estimuladas durante o desenvolvimento do ser humano, já que o homem teria uma tendência natural a praticá-las, o que colaboraria para que levasse valores positivos para a vida adulta. Em outras palavras, o educador deveria impedir o surgimento de sentimentos contrários àqueles naturais ao homem e, obviamente, negativos a sua conduta em geral, a exemplo da inveja e do ódio.

Nesse aspecto, Rousseau assevera que a criança naturalmente tende para a benevolência, pois vive em um meio onde todos estão dispostos a ajudá-la, portanto, identifica a situação como favorável a sua espécie. Todavia, conforme suas relações se expandem, também suas necessidades e dependências se ampliam e começam a surgir as preferências (ROUSSEAU, 2009, p. 289).

Assim, a criança inclina-se naturalmente para a benevolência, pois vê que tudo o que a rodeia dispõe-se a ajudá-la, e dessa observação ela toma o hábito de um sentimento favorável a sua espécie; mas, à medida que amplia suas relações, suas necessidades, suas dependências ativas ou passivas, o sentimento de suas relações com o outro desperta e produz o dos deveres e das preferências. Então a criança torna-se imperiosa, ciumenta, enganadora e vingativa (ROUSSEAU, 2009, p. 289).

A partir disso, percebe-se que a educação do ser humano está relacionada também à forma como lida com questões externas e como interpreta situações e consegue lidar com elas. Ainda que os primeiros

sentimentos que experimenta tendem a serem positivos e o mantenham voltado à bondade, vivenciará também ocasiões que o desagrade e é preciso que tenha condições de resolver com sabedoria. A formação de seu caráter nesse contexto está relacionada à educação de forma geral.

O filósofo também defende que o que torna o homem bom é a existência de irrisórias necessidades, além da não comparação aos outros, pois a partir do momento que muito se compara e passa a ampliar suas necessidades, passa a ser essencialmente mau. Sendo assim, entende que é possível direcionar a criança para o bem ou para o mal, muito embora o aumento das relações facilite o surgimento de novas necessidades e, conseqüentemente, a depravação do coração humano (ROUSSEAU, 2009, p. 290).

Além disso, na obra de Rousseau, *Emílio*, identificam-se alguns elementos que devem ser considerados como responsáveis por algumas experiências e lições do ser humano. São eles: a juventude, a formação e as viagens. Especificamente sobre as viagens, sua contribuição com o processo de formação do homem justifica-se na afirmação de que “o século XVIII é o período no qual a ideia de viagem como formativa e como fonte de inspiração poética emerge e se fortalece no espírito ocidental” (SILVA, 2014, p. 19).

Durante essa época, fortaleceu-se a ideia de liberdade na humanidade, acompanhada do interesse na busca pelo novo. Por isso, nesse processo de desbravar, as novas experiências ocorrem de forma automática, pois independentemente do resultado encontrado, o próprio interesse e as ações praticadas são formadores da conduta e personalidade do ser humano e, conforme orienta o pensamento de Rousseau, servirão como norte para a vida adulta.

Como justificativa para que o ser humano se submeta ao processo educacional, Jean-Jacques Rousseau asseverou que “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade

e assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, nos é dado pela educação”, posicionamento esse que será posteriormente assumido por Kant (ROUSSEAU, 2004, p. 302). Percebe-se que a educação é abordada de forma ampla, indo além do simples ato de aprender, englobando também a formação do ser humano por meio de todos os seus princípios.

Ao abordar a educação do jovem, no sentido de direcionar seu caráter à bondade, Rousseau defende que é preciso não despertar o orgulho, a vaidade e a inveja, por meio da imagem da felicidade dos outros. Não se deve expô-los à pompa das cortes, ao luxo dos palácios e aos atraentes espetáculos, nem mesmo mostra-lhe as grandes sociedades quando não puder experimentá-la por si mesmo (ROUSSEAU, 2004, p. 302).

Nas palavras do próprio Rousseau, “mostrar-lhe o mundo antes que ele conheça os homens não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo” (ROUSSEAU, 2004, p. 302). Ao nascer, o homem não traz consigo nenhum título, não é rei, nem nobre, nem rico e nem artesão, todos nascem sujeitos as mesmas possibilidades, às misérias da vida, dores e necessidades. Com isso, tem-se que o que realmente pertence ao homem é aquilo que ninguém está isento.

A percepção de Rousseau estimula o desenvolvimento da ideia de não oferecer ao jovem o que nem sempre estará ao seu alcance. As facilidades da vida devem ser conhecidas apenas quando estiverem ao seu alcance, pois antes disso servirão somente para alimentar a inveja, a ganância, além de outros maus sentimentos.

A partir da compreensão sobre o pensamento de Rousseau, é possível relacionar sua contribuição para a *Bildung*. Isso ocorre porque o conceito de *Bildung* é deveras abrangente, pois envolve o contexto de formação do ser humano de forma ampla, indo ao

encontro dos ideais de Rousseau, que doutrinava pela realização de vivências para que o ser humano fosse devidamente preparado para a vida adulta. Em resumo, o sentido de *Bildung* não pode ser compreendido “apenas por meio da educação, mas algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se” (BOLLE, 1997, p. 17).

Em uma interessante síntese a respeito da percepção de Rousseau sobre as viagens como meio de formação do ser humano, tem-se que:

Como um bom representante desse espírito de *homo viator*, Rousseau dedica-se ao tema da viagem no Livro V de *Emílio*, abordando não só os passeios a pé – prática frequente no século XVIII –, mas também a própria viagem em si, como uma etapa importante na educação do jovem *Emílio* antes de seu casamento com *Sofia*, como dito acima. Apesar de falar de duas maneiras distintas sobre o mesmo tema, percebe-se que há um ponto em comum profundamente notável sobre a concepção da viagem como uma forma de educação: a aquisição da experiência em contraposição à instrução pelos livros, ou seja, o que consta em suas reflexões é uma crítica ao aprendizado em busca de uma erudição vazia e sem vínculo com a vida. A experiência da viagem funciona, portanto, como bússola da existência, indicando limites e sugerindo caminhos virtuosos a serem delineados pela vontade humana (SILVA, 2017, p. 141).

É perceptível a preocupação de Jean-Jacques Rousseau com a formação do homem, no sentido de crescer e evoluir como ser humano, mantendo bons princípios e comportando-se em conformidade com valores que deveriam nortear o ser humano em todas as suas condutas. O interesse pela formação moral permite compreender, com maior facilidade, as distintas fases em que separa o processo de educação, dedicando especial atenção ao período da juventude.

O método educacional aplicado a *Emílio*, personagem da obra, é chamado de “educação negativa”, a qual consiste, antes de

ensinar valores, proteger a alma contra os males – esse conceito foi posteriormente disciplinado por Kant. Percebe-se que há preocupação quanto à possibilidade de o ser humano corromper-se na trajetória até a vida adulta, fazendo sentido, portanto, a preocupação especial com a fase da juventude, quando o comportamento do ser em formação costuma ser mais desafiador.

Oportunamente, considerando que Rousseau influenciou Kant, Vaysse, *apud* Iracema Dimaria Evangelista Batista, observa a respeito da “educação negativa” para Kant:

As disposições naturais precisam de uma disciplina, e é por isso que o objetivo da educação é transformar a animalidade em humanidade. Sua função é puramente negativa, impedindo que o homem seja desviado de sua destinação, que é a da humanidade, por seus pendores animais. A parte positiva é a instrução. (VAYSSE *apud* BATISTA, 2012, p. 1440).

Retomando para as obras de Rousseau, são bastante claras quanto a sua percepção sobre o que acredita ser essencial para que o homem chegue à vida adulta com sua integridade preservada e, além disso, com experiência suficiente para que possa ser útil ao mundo. Busca reintegrar o homem à natureza, estimulando o cultivo de valores originários do meio em que vive e proporcionar seu desenvolvimento a partir da exposição aos fatos da vida.

Em um trecho de sua obra, afirma que “vossos filósofos sedentários estudam a história natural em seus gabinetes; têm miniatura e conhecem nomes, mas não têm ideia da natureza. Mas o gabinete de Emílio é mais rico do que o dos reis: é a terra inteira” (ROUSSEAU, 2009, p. 604). A partir de colocações como a exposta, fica claro que o filósofo apresenta a experiência como item mais importante que o conhecimento teórico no processo de educação.

Ainda que resumidas, as colocações a respeito da obra já citada revelam a contribuição de Rousseau para o conceito de *Bildung*. O filósofo busca um modelo de educação que sai do padrão de “formação teórica” e aplica a ideia de educação de forma ampla, considerando principalmente as vivências do ser humano como necessárias para o processo de conhecimento.

Nesse sentido, refere-se às viagens, além de outros elementos, como contributivas para que o ser humano esteja preparado para enfrentar a vida adulta. Inclusive, ao concluir sua obra, afirma que Emílio está preparado para o casamento, em razão da experiência que conquistou durante suas andanças, quando visitou diversos lugares e conheceu diferentes seres humanos, seguindo as orientações de seu preceptor.

Ainda sobre a obra de Rousseau, traz-se seu entendimento a respeito das viagens, as quais afirmou serem uma parte da educação e, assim, deve ter regras. Asseverou ser errado simplesmente viajar por viajar, sem propósito e sem qualquer pretensão. Leia-se colocação do filósofo em suas próprias palavras:

Tudo que se faz com razão deve ter suas regras. Consideradas como uma parte da educação, as viagens devem ter as suas. Viajar por viajar é errar, ser vagabundo; viajar para instruir-se ainda é um objeto muito vago, a instrução que não tem um alvo determinado nada é. Eu gostaria de dar ao jovem um interesse sensível em instruir-se, e esse interesse bem escolhido também determinaria a natureza da instrução. Foi ainda a sequência do método que procurei aplicar (ROUSSEAU, 2009, p. 672).

O filósofo reforça sua tese de que as experiências proporcionadas ao ser humano, em especial ao jovem que se encontra na fase de transição para a vida adulta, são necessárias para a formação de sua percepção sobre o mundo e seu adequado desenvolvimento. A partir

de suas próprias vivências poderá chegar à fase adulta com plena liberdade, independência e autonomia.

Está presente na obra de Rousseau a ideia de perfectibilidade, a qual se trata de uma qualidade que distingue o ser humano e que não pode ser contestada. A respeito da perfectibilidade, consistente na possibilidade de se aperfeiçoar, que com o auxílio das circunstâncias, desenvolve outras possibilidades (ROUSSEAU, 1978, p. 248).

Em seu estudo sobre a perfectibilidade em Rousseau, Dalbosco esclarece que à sobrevivência do homem, circunstâncias naturais fortuitas criaram obstáculos que o obrigaram a desenvolver forças – capacidades humanas – para enfrentá-las. Nesse sentido, defende que “o ser humano pode desenvolver progressivamente suas capacidades porque dispunha de uma capacidade maior, a capacidade das capacidades, que ele denomina *perfectibilité*” (DALBOSCO, 2018, p. 02).

Rousseau considera a perfectibilidade a qualidade que efetivamente distingue o ser humano e que não deve ser contestada. Em complemento, afirma se tratar de uma disposição que o permite orientar-se por diversas direções, portanto, trata-se de uma faculdade do indivíduo – não de forma individual, mas da espécie humana – que o leva a desenvolver outras diversas faculdades (ROUSSEAU, 1978, p. 243).

A partir da ideia de que a perfectibilidade se encontra na espécie e não em indivíduos determinados, Dalbosco afirma que “faculta a todo o ser humano a possibilidade de romper com seus próprios limites e barreiras, impulsionando o desenvolvimento de suas outras disposições (capacidades), para direções diversas” (DALBOSCO, 2018, p. 03).

Em outras palavras, a ideia de perfectibilidade está relacionada à convicção de que se trata do principal elemento que permite o aperfeiçoamento. De acordo com Dalbosco, trata-se de uma noção neutra que não atribui ao ser humano uma única direção, portanto, não determina o que cada um deve ser. O autor afirma ainda que “a

perfectibilidade justifica a noção de pluralidade da condição humana numa dupla perspectiva: por ser inerente à condição humana, não se restringe a este ou àquele gênero, a esta ou àquela raça; por assinalar a maleabilidade da condição humana, concebe-a como aberta e indeterminada, podendo se desenvolver nas mais diferentes direções” (DALBOSCO, 2018, p. 04).

A partir da ideia de que a perfectibilidade está relacionada à busca do indivíduo pelo seu desenvolvimento em diversos aspectos e não em uma única direção, é possível compreender também a ideia da educabilidade em Kant – que será abordada adiante. Com a capacidade de se autodeterminar por meio de seu conhecimento, identifica-se o processo de educabilidade.

Diante das breves ponderações sobre a forma como Rousseau influenciou a *Bildung*, conclui-se que inspirou Kant a respeito de alguns posicionamentos, o que se torna evidente em razão da utilização, por Kant, de exemplos utilizados por Rousseau em sua obra *Emílio*, além de ter mencionado expressamente a obra (GOMES; VERAS, 2018, p. 100). Indo além, a relação entre ambos é percebida também na relação existente entre os conceitos que trabalharam, perfectibilidade e educabilidade.

O estudo da perfectibilidade em Rousseau e o da educabilidade em Kant, permite associar ambos os conceitos ao pensamento de Humboldt e, em especial, à concretização da reforma educacional por ele idealizada – tema que será devidamente abordado nos capítulos seguintes – e, conseqüentemente, à reforma educacional. De forma geral, todos desenvolvem seus conceitos a respeito da importância da educação abordando a formação integral do ser humano.

Apenas é possível falar em educação e formação, de forma completa, quando o homem torna-se dono de si, capaz de orientar-se por meio de seu conhecimento, o qual é adquirido a partir do

interesse em ir além, extrapolar limites e tornar-se maior do que era. Para Dalbosco, “a perfectibilidade torna possível a educabilidade, a qual se define, no projeto iluminista educacional de Rousseau, como capacidade de autodeterminação, ou seja, como poder do sujeito de dirigir-se a si mesmo” (DALBOSCO, 2018, p. 05).

Tem-se, portanto, que a disposição do homem em evoluir e se aperfeiçoar (perfectibilidade) é necessária para o êxito de seu processo educacional (educabilidade). Portanto, tem-se que juntos os mencionados conceitos contribuíram com o desenvolvimento da reforma educacional promovida por Humboldt.

A FILOSOFIA DE IMMANUEL KANT

Conforme explanado nos tópicos anteriores, dentre os pensadores que marcaram o período iluminista germânico e incentivaram o processo da educação, traz-se à análise alguns apontamentos que tipificam o pensamento filosófico de Immanuel Kant, para quem o esclarecimento era única escolha do homem que poderia levá-lo ao crescimento. Defendia a ideia de que apenas seria possível sair do conforto, ou da “menoridade”, se buscasse o aprimoramento de sua força, pois apenas o estímulo da inteligência humana e o “pensar por si mesmo” possibilitariam a evolução (KANT, 2005, p. 02).

A partir dessa colocação identifica-se o processo de educabilidade, um dos pilares da *Bildung* e que pode ser considerada uma herança kantiana. De acordo com Dalbosco e Muhl, a educabilidade está diretamente relacionada com a formação, que igualmente encontra-se na base da *Bildung* (DALBOSCO, “no prelo”, p. 01).

Nesse contexto, Kant defende que o homem é o único ser que precisa ser educado e é a partir dessa colocação que o diferencia dos animais irracionais. Ao tempo que os animais agem por instinto, o homem deve ser submetido à instrução e necessita de cuidados, portanto, a formação une a disciplina e a instrução, o que é dispensado pelos animais.

O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução. Nenhum animal, quanto saibamos, necessita desta última, uma vez que nenhum deles aprende dos seus ascendentes qualquer coisa, a não ser aqueles pássaros que aprendem a cantar (KANT, 1996, p. 14).

De acordo com Almiro Schulz, a visão de Kant sobre educação pode ser entendida como um projeto, pois busca-se o desenvolvimento das disposições naturais por meio de diversos estágios que tem o próprio homem como meta final. O processo de educação não está limitado ao individual, pois estende-se a toda espécie e tem como propósito alcançar o esclarecimento e a moralização (SCHULZ, 2016, p. 660).

A respeito do esclarecimento, Kant, em sua obra intitulada *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento?”*, define o termo “esclarecimento” e, em síntese, afirma que se trata da saída do homem da menoridade pela qual ele é o responsável e, para isso, deve utilizar-se de seu próprio entendimento (KANT, 1974, p. 100).

Sobre menoridade, a reflexão kantiana a vê como a incapacidade de utilizar o entendimento sem auxílio de outrem, ainda, entende que o próprio homem é culpado por essa condição, se não tiver coragem para reger-se por seu próprio entendimento.

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!* Tem

coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*) (KANT, 2005, p. 63).

O pensamento de Kant orientava-se no sentido de que a educação seria o meio que possibilitaria o desenvolvimento do ser humano, notadamente em relação à capacidade e coragem para buscar a maioridade, o que lhe proporcionaria esclarecimento e autonomia. “Para Kant, o conceito de esclarecimento pode ser entendido como este desenvolver a própria capacidade individual de pensar por si, tendo em vista alcançar a capacidade de suprir suas limitações na condição da pessoa humana, de modo que possa chegar ao ápice de sua autonomia” (BRITO, 2017, p. 201).

Em contrapartida, maioridade é o esclarecimento em si, “a junção do uso da razão e do esclarecimento é vista como a melhor maneira de vencer a ignorância e construir um mundo baseado no progresso e na liberdade”. Considerando que o homem não nasce esclarecido, precisa ser educado para então adquirir esclarecimento (BRITO; LIMA, 2017, p. 201).

Essa necessidade de educar o indivíduo, diferenciando-o dos animais irracionais, corresponde ao processo de educabilidade defendido por Kant, lembrando que para ele a educação é a única forma pela qual o homem pode efetivamente se desenvolver e evoluir como ser humano. É por meio da disciplina e da instrução – ou seja, da educação – que desenvolve suas disposições e, conseqüentemente, tem condições de deixar a menoridade em busca da maioridade.

Corroborando com a explicação, Celso Pinheiro também aponta a educação como a responsável para que o homem se aproxime da ideia de perfeição:

A educação tem, como tarefa própria, encaminhar o homem em direção ao fim último que é a sua ideia de perfeição. Assim uma educação que atinja sua finalidade cumpre ao mesmo tempo, a

finalidade da filosofia moral e política. O homem moral é o ideal a ser seguido no processo de educação (PINHEIRO, 2007, p. 15).

Outra colocação do autor diz respeito ao fato de que diferentemente dos animais, o homem não é norteador por instinto, por outro lado, é o único dotado de razão. No entanto, para que a razão cumpra sua finalidade no sentido de permitir que o homem, por si só, possa se orientar, precisa ser lapidada, por meio da educação. Com essa colocação, Celso Pinheiro explica o porquê a educação tem especial importância na obra de Kant, já que sem ela a razão não se desenvolveria.

Segundo podemos perceber na sequência das afirmações de Sobre a Pedagogia, a razão cumpre a tarefa de diferenciar o homem dos outros seres; entretanto, ela não vem acabada, pronta. É necessário um longo caminho para que a razão possa cumprir a totalidade de sua tarefa. Por isso, a educação encontra um espaço tão importante na filosofia de Kant, já que o mais importante fator diferencial do homem, a razão, necessita de um processo educacional para seu desenvolvimento (PINHEIRO, 2007, p. 33).

Para que o esclarecimento fosse alcançado, Kant preconizava que o ser humano deveria ser educado desde a infância. Nesse sentido, preconizava que “o ser humano não consegue atingir o esclarecimento se não for educado, desde a tenra idade, mesmo que ainda criança esteja ele inflamado à liberdade” (KANT, 1999, p. 13). Possui o mesmo objetivo quando afirma que “o homem não se pode tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1999, p. 15).

Nas palavras de José Wilson Rodrigues de Brito e Francisco Jozivan Guedes de Lima, para Kant a educação da criança começa desde “seu ninar”, pois é importante que desde cedo inicie a vida educacional, para que tenha condições de orientar todo seu futuro a partir do conhecimento. Nesse contexto, a educação por meio da disciplina e instrução ganham espaço (BRITO; LIMA, 2017, p. 202).

Em outras palavras, se a educação é o fator que diferencia o homem de outros seres, é necessário nela investir. O homem tornar-se-á um ser orientado pela disciplina quando efetivamente for submetido a meios educativos, pois assim desenvolverá sua capacidade de pensar e tornar-se-á esclarecido, como consequência, automaticamente diferenciar-se-á dos seres não pensantes.

No tocante aos conceitos de “disciplina” e “instrução”, Danilo Rodrigues Pimenta, ao escrever a respeito da obra de Kant “Sobre a pedagogia”, explica que o filósofo defendia a educação da humanidade, em que uma geração educa a outra, por isso, a formação era constituída pelos seguintes elementos: disciplina, instrução e cuidado.

A disciplina é o que permite a transformação da animalidade em humanidade, ou seja, impede que o lado animal do homem não o deixe chegar à humanidade. Nesse sentido, tem-se que a disciplina será sempre negativa, além disso, a educação deve iniciar logo cedo, pois se mais desenvolvido, dificilmente será possível mudar o homem. Por sua vez, instrução é a aquisição de cultura, ao tempo que cuidado são as medidas que os preceptores devem ter para que a criança não utilize suas forças de forma prejudicial (PIMENTA, 2013, p. 350).

O incentivo para a educação desde a infância corrobora com as afirmações presentes em todos os seus escritos, no sentido de que apenas assim o indivíduo terá condições de nortear toda sua formação e direcionar sua vida. Aquele que tem condições de pensar por si, conseqüentemente terá maior facilidade para diferenciar o certo do errado e então não se distanciar de seu propósito.

Compreende-se que para Kant, apenas a educação pode formar um cidadão íntegro, pois consiste em um processo que atua em diferentes esferas na construção do ser humano. Neste sentido, prega a ideia de que, quando for educado, o homem terá condições de compreender a si mesmo, identificar a realidade do mundo e então

enfrentá-la, compreender o valor da humanidade, e ainda, direcionar sua conduta de forma disciplinada e ética.

De acordo com a obra “Sobre a Pedagogia”, na educação o homem deve ser disciplinado, sendo que por disciplinado compreende-se que deve impedir que a “animalidade prejudique o caráter humano” (KANT, 1999, p. 25) o que significa dizer que a disciplina está relacionada com a ideia de amenizar a selvageria. Além disso, também por conta da educação o homem deve ser culto, destacando que entende-se por cultura a criação da habilidade, sendo que algumas formas de habilidade sempre são úteis, como por exemplo ler e escrever, ao tempo que outras têm utilidade apenas em determinadas situações, como é o caso da música (KANT, 1999, p. 25).

Uma terceira função da educação é cuidar para que o homem seja prudente, no sentido de permanecer em seu lugar perante a sociedade e ser influente, é o que se chama de civilidade. Para que seja civilizado, deve o homem apresentar bons modos e ser gentil. Por fim, está relacionada à ideia de educação também a moralização do homem, ou seja, deve ter condições de escolher sempre pelo bem (KANT, 1999, p. 26).

Kéberson Bresolin afirma que “o conceito de pedagogia, ou educação, de Kant, além de se conectar com a filosofia moral, liga-se também à sua filosofia da história – principalmente com a lei de progresso – e com a antropologia pragmática – principalmente com a ideia de construção de caráter” (BRESOLIN, 2016, p. 69). Abordando a questão do caráter do ser humano a partir da educação, visualiza-se o porquê é considerada um pressuposto para nortear a atuação digna do homem, que a partir de si e de seu conhecimento, tem condições de pautar sua conduta diante de seus iguais.

Atribui-se à educação, na perspectiva moral, o meio de repassar ao ser humano em formação os valores considerados ideais para

conduzir sua vida em sociedade, de forma geral. Partindo-se da premissa de que a educação é uma construção contínua, compreende-se a afirmação de que quanto mais cedo for iniciada, mais fácil a assimilação e aplicação dos valores, “mesmo que a criança ignore o sentido moral e sua existência, bem como ainda não seja possível fazer com que ela já entenda esse sentido de modo imediato” (BRITO; LIMA, 2017, p. 212). Como consequência dessa continuidade, deve o homem buscar dia após dia os meios para que continue em constante progresso.

Nesse contexto, percebe-se que Kant defende a educação como a alternativa para que o homem saia da menoridade por meio do esclarecimento, no entanto, cabe a ele utilizar-se de seu conhecimento, utilizando-se da educação que lhe foi dada. Conforme mencionado no parágrafo anterior, a educação é o meio pelo qual se repassam valores ao homem para que possa adequadamente conduzir sua vida, no entanto, é preciso que o homem oriente-se de acordo com os valores que lhe foram repassados.

Nesse teor também se sobressai a função exercida pelo educador, em especial quando se trata da educação para crianças. Na condição de responsável por direcionar o comportamento e inculcar valores e referências no preparo de uma criança para a vida adulta, o educador torna-se referência, inclusive por fazer parte do meio social em que o infante estará inserido e logicamente o ambiente externo e as relações próximas têm especial contribuição para a formação do caráter.

Recorre-se novamente às constatações de José Wilson Rodrigues de Brito e Francisco Jozivan Guedes de Lima, que com bastante propriedade abordaram o tema e demonstraram de forma bastante prática a função do educador no processo educacional. Explicando Kant, observam que “o ensinar” consiste em um instrumento

necessário para a educação, portanto, deve direcionar-se em busca da dignidade, sem humilhação, submissão ou “coisificação” do homem.

Sobre o caráter, Kant afirma que às crianças é preciso “ensinar-lhes, da melhor maneira, através de exemplos e de regras, os deveres a cumprir. Estes deveres são aqueles costumeiros, que as crianças têm em relação a si mesma e aos demais” (KANT, 1999, p. 95). Mencionados deveres “em relação a si” permitirão a preservação da dignidade do homem, o que leva à compreensão de que a educação é o meio para que o indivíduo saiba nortear sua conduta, utilizando corretamente a razão.

Percebe-se que os ideais aplicados por Kant ainda no século XVIII podem facilmente ser aplicados ao mundo de hoje, mediante o incentivo da ética e da honestidade, características típicas do ser humano com caráter. O mesmo ocorre em relação ao incentivo à educação e à afirmação de que apenas quando submetido ao processo de educação o homem terá melhores condições de reger sua vida, determinando-se de acordo com seu entendimento e estabelecendo-se de forma mais segura.

Ultimando a abordagem sobre as convicções da filosofia kantiana no que interessa à educação, reporta-se a sua própria afirmação a respeito da influência de um homem em relação aos seus sucessores, quando afirma que “[...] ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos [...]” (KANT, 1999, p. 95). Em decorrência dessa sucessão de informações a serem repassadas, percebe-se que a educação vai além de uma satisfação pessoal, pois as concepções do ser humano refletem no mundo externo e de alguma forma orientam a atuação de seus semelhantes.

As considerações até então apresentadas a respeito do entendimento e da orientação de Kant sobre a educação, tanto no que diz respeito aos métodos quanto aos resultados que acarreta, revelam grande semelhança com a filosofia de Jean-Jacques Rousseau. Ambos conferem especial importância ao processo educacional na formação do cidadão de bem, apto a lidar com as situações da vida, e a partir disso, contribuir com o crescimento da sociedade em geral.

Outra semelhança foi observada por Cláudio Dalbosco, quando escreveu a respeito do desenvolvimento do ser humano ainda na infância e da educação como crescimento. Nas palavras do autor, "subjacente à noção de educação como crescimento [...] está o ideal iluminista moderno da autonomia que, no sentido de Rousseau, implica a ideia da criança como rainha de si mesma; de Kant, como *sapere aude*, ou seja, como coragem de fazer uso de seu próprio entendimento [...]" (DALBOSCO, 2018, p. 13).

Na condição de filósofo iluminista, Rousseau defendia que a educação era a única alternativa para que o homem se tornasse independente para dominar-se a si mesmo, bem como que era essa a melhor forma de resolver a falta de polidez do homem. Esse mesmo pensamento foi futuramente adotado por Kant, "o pensador alemão que se inspirou fortemente nas ideias educacionais de Rousseau para preparar suas aulas de pedagogia oferecidas na Universidade de Königsberg durante vários semestres" (ROMANI; RAJOBAC, 2011, p. 104).

Não pode causar surpresa a semelhança entre o entendimento de ambos, já que Kant declarou abertamente a influência de Rousseau em sua linha de pensamento, notadamente por meio da obra "Emílio". Corroborando com o exposto acima, Hamilton Cezar Gomes Gondim e Roberto Pereira Veras afirmam que as obras de Kant que influenciaram na pedagogia encontram sua base nos ensinamentos de Rousseau, que inclusive é nominalmente citado na obra *Sobre a pedagogia*, a qual

também traz diversos exemplos extraídos de “Emílio”, título de Jean-Jacques Rousseau (GOMES; VERAS, 2017, p. 100).

A partir de seus ideais que orientavam no sentido de ser a educação a alternativa para que o homem pudesse corretamente se utilizar da razão, a obra de Kant teve grande contribuição para a formação da *Bildung*, que apesar de não possuir um conceito exato, refere-se à amplitude da formação humana considerada ideal.

A FILOSOFIA DE HEGEL

Dentre os nomes cuja contribuição com a formação da *Bildung* merece destaque, tem-se também o do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que apesar de não tratar do assunto com profundidade em sua obra, ocupou diversos cargos relacionados à educação, sendo relevante a sua contribuição para o tema. Hegel não costuma ser estudado em pesquisas relacionadas à Educação, mas sim à Filosofia Política, até mesmo porque em sua obra não apresenta o desenvolvimento da pedagogia. Neste estudo será abordado de forma breve, visto que sua obra é bastante extensa.

Para Hegel, “não há sociedade que se sustente sem a educação, pois ela é a expressão da razão que busca estabelecer a liberdade e implantá-la enquanto prática corrente” (NOVELLI, 2001, p. 65).

A proposta de Hegel em relação à educação foi estudada por Pedro Geraldo Novelli, o qual explica que o filósofo alemão laborou na atividade docente como preceptor, professor, diretor de ginásio, conselheiro escolar, professor e reitor universitário e, ainda, como consultor do governo para assuntos educacionais. Nessa função, acompanhou de perto a mudança que a Alemanha enfrentou no

sistema educacional, tanto em relação ao ginásio como também na universidade (NOVELLI, 2001, p. 69).

Na visão de Hegel, o homem é o resultado de suas ações e atividades; é o que ele faz de si mesmo, e não é totalmente determinado pela natureza. Neste sentido, considerando a ideia do homem como a junção da formação que recebe, Hegel enxerga-o como o resultado de sua própria educação. Assim, apesar de não escrever sobre o assunto, sempre se preocupou com a formação humana.

Sobre o trabalho de Hegel, Armindo Quillici Neto afirma que “defendeu uma formação calcada nos princípios da *Bildung*, termo que revela o pensamento da educação de seu tempo. A *Bildung*, entendida como o princípio da formação, trata do processo de superação do estado de natureza em que o homem está no mundo, sendo que a educação é exatamente o ‘espírito alienado de si’” (QUILLICI NETO, 2018, p. 04). Nesse contexto e conforme já mencionado, Hegel é um dos responsáveis pela inserção do contexto de *Bildung* no cenário educacional da Alemanha.

Para explicar a sua contribuição para o processo de formação cultural e, considerando que pouco escreveu a respeito da educação, Armindo Quillici Neto faz uma retrospectiva sobre o exercício profissional de Hegel, sendo que sua colaboração com esse movimento se deu precipuamente a partir de suas experiências no exercício de cargos na docência (QUILLICI NETO, 2018, p. 05).

Sua iniciação profissional na docência ocorreu em 1793, quando trabalhava como preceptor, e estendeu-se até 1796. Com o falecimento do pai, foi para Jena e atuou como livre-docente e, após, foi nomeado professor extraordinário da Universidade de Jena. Já em 1808 tornou-se Reitor do Liceu, na cidade de Nuremberg, destinada ao ensino secundário e pré-universitário, especialmente latim e grego. Em 1816 foi nomeado professor titular de filosofia na Universidade de

Heidelberg e em 1818 foi indicado para lecionar filosofia em Berlim, sendo esse o ápice de sua carreira universitária, sendo posteriormente, em 1829, nomeado reitor da universidade.

Diante do reduzido número de obras sobre a pedagogia, a herança de Hegel para a educação se deu por meio do reflexo de suas atividades na docência e de acordo com estudiosos que se dedicaram a seu legado, trabalha com a ideia de que o homem é o centro de todo o sistema. Sobre suas publicações, destaca-se a *Fenomenologia do Espírito*, um grande tratado de metafísica que tratava das meditações sobre questões políticas.

Dentre as considerações sobre os ensinamentos de Hegel a partir de sua função, destaca-se:

A dignidade da função docente, os métodos de ensino, a escola como instituição, a importância do ensino da cultura clássica, a formação ética dos jovens, a avaliação, a relação entre a escola e o meio, as relações entre a formação geral e a formação profissional. (HEGEL, 1994)

Hegel diferenciava as bases do ensino secundário e do ensino universitário. Sobre o ensino secundário, a autora sustenta que o objetivo era atender e apoiar individualmente cada aluno para a aprendizagem de conhecimento já adquirido pela ciência, ou seja, deveria ocorrer por meio das aptidões, conhecimento e princípios morais. Já na Universidade o objetivo era lecionar sobre questões científicas. (HEGEL, 1994)

Por sua vez, Pedro Geraldo A. Novelli analisou a obra de Hegel a partir de seu entendimento sobre a participação do Estado no processo de educação. Afirma que “essa parece ser, para Hegel, a tarefa da educação, isto é, introduzir a criança, o jovem, na vida do Estado, que ele concebe como a forma mais elevada da vida em comum” (NOVELLI, 2012, p. 189)

Esclarecendo, o autor afirma ainda que para Hegel o Estado introduz a criança e o jovem sua vida por intermédio da educação,

não fazendo qualquer menção ao adulto, possivelmente porque se esse ainda não faz parte da vida do Estado, houve falha quando deveria ter atuado. Isso ocorre porque acredita que o Estado que permite que um adulto não participe de sua vida, é contra sua própria natureza, pois deixa de educar voltado à universalidade, além de que, ao abandonar um de seus particulares perde até mesmo a característica de Estado e passa a ser tão somente uma comunidade.

Especificamente em relação à obra *Fenomenologia do espírito*, Hegel abordou questões relacionadas ao desenvolvimento da consciência, deixando em segundo plano o estudo do seu surgimento. De acordo com a filosofia hegeliana, a *Bildung* está relacionada ao processo pelo qual o espírito se forma. Nas palavras de Silva, “o processo histórico-dialético, no qual o espírito se move é, então, o progredir do educar-se do espírito: o desenvolver-se cada vez mais em uma subjetividade mais elevada” (SILVA, 2013, p. 15).

Para Hegel, a ideia de *Bildung* consiste na elevação do ser natural ao espiritual, para que possa conquistar sua autonomia e, em suas palavras, assevera que “o homem deve nascer duas vezes, enquanto natural e enquanto espiritual”. A educação das crianças para serem pessoas autônomas deve ser considerada como ‘o segundo nascimento das crianças’ (HEGEL *apud* MONTALVANI, 2011, p. 44). Em outras palavras, sugere que o homem já faz parte de um mundo devidamente formado, composto pela cultura, pelos costumes, pelo idioma, entre outros. Assim, para que se possa falar em formação do ser (*Bildung*), utiliza-se desses elementos já existentes para formar o seu espírito subjetivo.

De forma contrária aos ideais iluministas, Hegel entendia a educação como “estágio de unidade natural primitiva para um estágio de alienação e externação, e daí para um estágio de harmonia reconciliação (Versöhnung)” (INWOOD, 1997, p. 86). De acordo com

sua teoria, a formação do ser humano (*Bildung*) ocorre por meio da transformação da natureza no mundo humano, pois para ele, cultura é a dimensão do mundo que se forma por objetos e relações determinadas pelos sentidos do homem que vive em sociedade.

Especificamente sobre a *Bildung*, Nicolau expõe que “para Hegel uma educação promotora da *Bildung* é a que promove a formação da totalidade do humano, o que além da capacitação técnico-científica, envolve formação política, ética e estética”. Continuando, observa que na compreensão do filósofo “o espírito universal requer que cada indivíduo se ultrapasse enquanto vivente, enquanto desejo impulsionado pela natureza, que ele também é, mas deve superar (*Aufhebung*), para vir a ser espírito completo, universal, que sabe quais são as suas necessidades e, por isso, sabe conter-se, limitar-se” (HEGL *apud* NICOLAU, 1994, p. 14).

No que diz respeito aos ensinamentos de Hegel, quando estava à frente do Ginásio de Nuremberg, afirmou que, para o adequado funcionamento dos povos dois ramos deveriam ser observados, quais sejam, uma boa administração da justiça e bons estabelecimentos de ensino. Em momento posterior, atribuiu também à família a responsabilidade pela educação dos filhos, quando afirmou que “os tesouros interiores que os pais dão aos filhos, através de uma boa educação e pela utilização de estabelecimentos de ensino, são indestrutíveis, e mantêm o seu valor em todas as circunstâncias” (HEGEL, 1994, p. 27).

O entendimento de Hegel a respeito da educação é no sentido de que a teoria da educação deve ter por objetivo a formação cultural para que possa tornar o homem um ser que vai além do natural e alcança o cultural ou ético. Com base nesse entendimento, tinha a preocupação de formular um modelo de escola que atendesse essa necessidade, até mesmo porque, afirmava que “a escola encontra-se, de fato, entre a

família e o mundo efetivo e constitui o elemento mediador de ligação, de passagem daquela para este” (HEGEL, 1994, p. 61).

Em seu estudo, Nicolau assevera que a formação cultural deve ser vista como uma tarefa universal, já que está diretamente relacionada à condição humana. De forma contrária, a teoria da educação é elaborada dentro de um sistema escolar específico e atende aos objetivos do governo, a partir das diretrizes que se aplicam ao sistema educacional. Assim, o estabelecer um modelo de escola voltado à formação cultural, é preciso levar em consideração a realidade do povo local, abordando elementos sociais, históricos, linguísticos, além de outros diretamente relacionados a um determinado povo.

Esse entendimento foi extraído da obra de Herder, pois ao repassar a ideia de que cada povo possui suas próprias características e, como consequência, tem uma identidade cultural única, fez com que os estudiosos do século XIX obtivessem a base para um historicocentrismo, que apresenta Hegel como um de seus herdeiros (NICOLAU, 2013, p. 102).

Quando assumiu o Ginásio de Nuremberg, o trabalho realizado por Hegel foi considerado o espaço para a consolidação da proposta neo-humanista de reforma educacional que assumiu. Essa compreensão é necessária para demonstrar que não se tratou de uma possibilidade para testar suas teorias, já que, para falar efetivamente em Formação Cultural, é preciso que a instituição escolar seja a receptora de uma estrutura escolar pensada e organizada, pronta para ser aplicada, e não um espaço para testar eventuais teorias educacionais.

Ainda que as teorias aplicáveis à instituição de ensino devam passar pelo período de formação, estudo e organização, o momento de aplicá-la como método na instituição deve ter passado pelos segmentos que garantam a condição de ensino-aprendizagem. Em um breve resumo, Hegel indica três esferas que formam a instituição

escolar e destinam-se à concretização do ideal de formação cultural (HEGEL, 1994, p. 61).

A primeira esfera define que a escola deve efetivamente garantir a educação, zelando pelo princípio da publicidade do saber. Para Hegel, a escola está a serviço daqueles que até então não tiveram melhores oportunidades, portanto, todos devem ter acesso aos meios para aprender tudo que for necessário e útil para sua condição social. Assim, afirma que a escola tem parcela de responsabilidade também quanto à estruturação social do Estado, pois acredita que a Escola é responsável pela formação dos funcionários públicos.

A escola não fica apenas por este efeito geral; ela é também um estado ético particular em que o homem se demora e no qual adquire uma formação prática, habituando-se a relações efetivas. É uma esfera que tem uma matéria e um objeto próprios, os seus castigos e recompensas e que constitui, efetivamente, um degrau essencial no desenvolvimento do caráter ético no seu todo (HEGEL, 1994, p. 61).

Já na segunda esfera, que complementa a função da primeira, orienta-se que a escola deve garantir o ensino das ciências e a consecução de habilidades e práticas mais elevadas aos indivíduos em formação. Significa dizer que é função da escola promover a formação científica dos cidadãos de forma efetiva, para que possa ter participação na vida social, mesmo que não cheguem ao ensino superior.

Considerando a possibilidade de nem todos os indivíduos chegarem, de fato, à universidade, deve-se garantir que a formação no ginásio forneça a base necessária para que os alunos tenham conhecimento suficiente, de modo a garantir a oferta de oportunidades de crescimento. Esse ensino mais aprofundado dificilmente é disponibilizado em casa, portanto, cabe à escola garantir que todos tenham acesso.

Hegel defende a necessidade de todos os cidadãos compreenderem as bases repassadas pela escola, pois enxerga que a ciência está diretamente atrelada à vida, ou seja, é intrínseca à natureza do homem, que precisa conhecê-la para poder conviver em sociedade. A partir desse entendimento, afirma ser necessário o estudo das ciências por todos os cidadãos, fazendo parte, portanto, de um modelo de escola.

Já a terceira esfera diz respeito ao estudo das línguas antigas. Hegel entende que a formulação do currículo escolar deve oferecer aos alunos a oportunidade de aprender os fundamentos do espírito absoluto, portanto, importante o conhecimento da cultura greco-romana onde a ciência ocidental fixou suas bases. Nesse contexto, a escola deve ensinar aos alunos o estudo das línguas clássicas.

Apesar de as três esferas serem complementares uma da outra, é possível considerá-las de forma individualizada e perceber a importância de cada uma delas. Exemplo disso é a afirmação de que há possibilidade de nem todos os indivíduos chegarem à universidade e, portanto, a formação no ginásio deve garantir aos alunos conhecimento suficiente para que possam crescer e ter oportunidades. Em outras palavras, as três esferas trabalhadas por Hegel sugerem a estruturação ideal da instituição escolar, capaz de formar o indivíduo de forma adequada. No entanto, é preciso que cada uma delas receba a atenção necessária para garantir ao aluno a aprendizagem que se espera.

Em que pese estar claramente delineado qual era o modelo ideal de escola e os ensinamentos que deveriam obrigatoriamente repassar aos alunos, no século XIX a realidade era diversa, pois o sistema educacional encontrava-se bastante defasado. Na realidade, o número de escolas era reduzido e, além disso, os poucos estabelecimentos igualmente contavam com número ínfimo de alunos.

Essa situação já havia sido verificada por Kant, que em sua obra “Sobre Pedagogia” fez menção à situação escolar da Alemanha:

Na verdade, são caríssimos e a simples montagem desses colégios acarreta grandes despesas [...] Os edifícios necessários, o pagamento dos diretores, dos supervisores e dos serviçais, absorvem metade do orçamento [...] Por isso também é difícil conseguir que outras crianças, que não as dos ricos, participem nesses institutos (KANT, 1999, p. 30).

Explicando a colocação acima, Nicolau afirma que a insatisfação de Immanuel Kant refere-se ao aspecto seletivo que a educação institucional na Alemanha apresentava no final do século XVIII e início do século XIX. Ciente da mencionada dificuldade e como a preocupação com a educação sempre orientou sua conduta profissional, Hegel apresentou, durante os anos de 1811 e 1815, algumas diretrizes para promover melhorias no sistema educacional.

Dentre as alternativas que estabeleceu destacam-se o recebimento de auxílio governamental oriundo de impostos e o recebimento de doações filantrópicas para a manutenção e formação de acerto e instalações, bem como de um fundo para auxílio a alunos que necessitassem. A ideia de auxiliar alunos necessitados espelha um dos ideais da escola de Hegel, pois sua ideia era que o espaço fosse destinado às várias camadas da sociedade.

Sob um outro aspecto, a comunidade escolar organizada por Hegel abordava fatos relacionados ao comportamento da criança como integrante de um grupo. Portanto, deveria respeitar os demais, pois apesar de estranhos em um primeiro momento, eram igualmente dignos de respeito e de confiança. Se no ambiente familiar as relações domésticas orientavam-se pelo amor da família, nas dependências da escola a criança, como ser humano em formação, deveria comportar-se com base no respeito e na lei.

Percebe-se, nesse contexto, a presença da ideia de formação moral, que diz respeito à convivência do aluno em comunidade. Ao assumir relações que ultrapassam os vínculos familiares, a criança deve compreender a necessidade de respeitar regras e limites, além disso, é o momento que seu caráter deve ser orientado de modo a fazer escolhas corretas e assumir posturas responsáveis.

Sob essa perspectiva, Hegel explica que a escola é responsável pela passagem do homem do círculo familiar para o mundo; é o ambiente onde a criança passa a determinar sua conduta com seriedade e em respeito às regras estabelecidas, o que deverá fazer em busca de um objetivo. O filósofo refere-se a esse momento como uma oportunidade para que o aluno possa “ganhar a confiança em si mesmo na sua relação com eles – os outros educados -, e, deste modo, a iniciar na formação e na prática das virtudes sociais (HEGEL, 1994, p. 62).

O método de ensino proposto por Hegel faz com que as disciplinas sejam interligadas umas às outras. Dessa forma, não pode o aluno aprender uma ou outra disciplina. É preciso que tenha conhecimento de todas as ciências e artes lecionadas para que possa efetivamente compreendê-las, visto que a abordagem isolada impede a assimilação das demais.

Habitamo-nos em demasia a considerar cada arte e ciência particular como algo de específico; aquela a que nos dedicamos apresenta-se como uma natureza que, então, nós possuímos; as outras a que não nos conduzem, nem a nossa destinação nem uma formação anterior [apresentam-se-nos] como algo de estranho, em que a nossa natureza já não consegue penetrar (HEGEL, 1994, p. 44).

Compreende-se que essa ideia vai ao encontro do ideal de Formação Cultural a partir de um estudo interdisciplinar, o que não seria possível se consideradas disciplinas isoladas, pois incompletas.

Um ser humano culto precisa ser submetido ao estudo complexo das disciplinas, o que lhe tornará apto para a vida em sociedade.

E nesse contexto, Hegel defendia ainda o estudo dos clássicos, pois faz com que os alunos desenvolvam disciplina e reflexão crítica, o que significa dizer que não se trata de um mero exercício de leitura, já que tem verdadeiro reflexo na formação como ser humano. Em razão de sua convicção acerca da importância da leitura dessas obras, é bastante crítico em relação àqueles que sugerem a eliminação dos estudos clássicos do currículo escolar.

Com a finalização deste primeiro capítulo, dedicado à exposição e ao estudo do pensamento de filósofos que contribuíram significativamente para a formação da *Bildung*, entende-se que há esclarecimentos que permitem compreender as ações de Wilhelm von Humboldt. Assim, ao tempo que nesse primeiro momento abordaram-se questões relacionadas ao desenvolvimento do ser humano, no capítulo seguinte serão apresentados relevantes aspectos a respeito de Humboldt.

Conforme será demonstrado, a trajetória de Wilhelm von Humboldt na educação e as funções que desenvolveu no governo da Prússia foram relevantes para que desenvolvesse seu interesse pelo sistema educacional. Como consequência, é possível afirmar que suas próprias experiências de vida e a iniciação precoce nos estudos contribuíram para que se dedicasse à formação do ser humano.



**WILHELM VON
HUMBOLDT COMO
INFLUENCIADOR
DA BILDUNG**

Apesar de ser possível compreender em que consiste a *Bildung*, não há consenso sobre seu conceito, já que não são poucos os estudiosos que se dedicaram ao seu estudo e as diversas percepções trazem posicionamentos que divergem entre si. Além disso, a nomenclatura é reconhecida por si só, seja qual for o idioma, pois nenhuma outra língua apresentou termo capaz de abranger seu alcance, que vai além de uma simples tradução e relaciona-se à evolução do ser humano de forma completa, o que causou grande impacto no sistema educacional, em especial na Alemanha.

Enquanto o primeiro capítulo tinha a pretensão de compreender o que foi a *Bildung* a partir da exposição de diversas contribuições para entender o conceito clássico do termo, esse capítulo tratará da influência e contribuição de Wilhelm von Humboldt, funcionário do governo da Prússia e fundador da Universidade de Berlim, que teve seu nome relacionado à ideia de universidade moderna. A princípio, serão expostos alguns fatos sobre sua trajetória, em especial sua estreita ligação com os estudos e a educação, pois bastante úteis para compreender seus objetivos em relação ao sistema educacional e, também, serão abordados tópicos relacionados ao estudo da linguagem e seu histórico político.

Apesar de diversos filósofos estarem relacionados com a *Bildung*, Humboldt possui grande destaque especificamente quanto à reforma educacional realizada na Prússia, que resultou na criação da Universidade de Berlim, o que será abordado no capítulo seguinte. A partir dos resultados obtidos com os ideais humboldtianos, outros países da Europa inspiraram-se naquele método, que se destinava à formação “completa” do ser humano, isso porque, a organização do sistema de ensino não se limitava ao repasse do conteúdo pedagógico, pois o objetivo era preparar o ser humano para o mundo e, conseqüentemente, para ser útil à nação.

Como será visto, a significativa contribuição de Humboldt com a educação alemã encontrou fundamento tanto em sua vasta experiência política, quanto em sua educação privilegiada, já que ainda com tenra idade teve acesso a renomados professores, que facilitaram seu acesso à literatura, ao estudo das línguas, além de aproximá-lo de grandes estudiosos.

Dessa forma, serão expostas considerações sobre a trajetória de Humboldt e seus ideais em relação à educação. Para tanto, necessário entender o estudo da linguagem e seu envolvimento político.

A HISTÓRIA E TRAJETÓRIA DE WILHELM VON HUMBOLDT

No capítulo anterior, além dos conceitos de *Bildung* formulados por diversos autores, fez-se uma breve menção sobre a colaboração de alguns filósofos para sua formação. Dentre os nomes que se destacam, está o de Friedrich Christian Karl Ferdinand Wilhelm von Humboldt, fundador da Universidade de Berlim.

Wilhelm von Humboldt nasceu no dia 22 de junho de 1767, em Potsdam. Seu pai, Alexander Georg von Humboldt, foi major do exército da Prússia, enquanto seu irmão mais novo, Friedrich Heinrich Alexander von Humboldt, foi um geógrafo que ganhou notoriedade por conta de suas aventuras pela América do Sul e pelas descobertas que fez no mencionado continente e nos oceanos (MILANI, 2006, p. 309).

Sua história foi marcada pela dedicação aos estudos, sendo que em 1787, aos 21 anos, finalizou sua primeira obra, denominada *Sokrates und Plato uber die Gottheit, uber die Vorsehung und die Unsterblichkeit*, precursora de outras publicadas posteriormente (MILANI, 2012, p. 09). Alguns anos depois, em 1789, iniciou os

estudos de Direito em Frankfurt-am-Oder, quando conheceu sua futura esposa, Carolina von Dachenrode, e também Schiller, que se tornou seu correspondente (MILANI, 2006, p. 310).

Sobre a relevância de Humboldt para sua época, tem-se que é considerado um dos “gênios criados pela arte do pensamento” que participou de importantes eventos históricos, a exemplo da Revolução Francesa de 1789, das guerras napoleônicas, das guerras franco-prussianas, dentre outras. Além disso, participou da elaboração de uma Constituição do governo da Prússia e da fundação de universidades, dentre as quais se destacam a Universidade Livre de Berlim (MILANI, 2008, p. 25).

Sobre sua obra, é dividida em duas fases, a primeira vai até 1818 e está relacionada com sua vida política, pois conforme já mencionado e como será melhor abordado adiante, exerceu importantes funções perante o governo prussiano. A segunda fase, posterior a 1818, quando deixou a vida política, aborda seus estudos sobre linguagem – o que também será tratado com mais ênfase em momento posterior (MILANI, 2008, p. 25).

No que diz respeito a sua iniciação na filosofia, ocorreu com Johann Jakob Engel, que o inspirou com ideias wolffianas e inseriu em um clima iluminista e ilustrado. Christian Wolff era adepto do racionalismo, ou seja, considera a razão como o principal elemento da filosofia, ao tempo que afasta conceitos relacionados ao sobrenatural. Quando Wolff conheceu Humboldt, em 1792, incentivou-o a estudar história, notadamente as línguas clássicas (MILANI, 2006, p. 310).

Em relação a sua obra – de grande valia para a educação alemã, bem como para o estudo da pedagogia de forma geral – pode ser dividida em duas fases, a primeira refere-se ao período que esteve envolvido com a política, quando trabalhou no governo da Prússia (até 1818) e, a segunda, após 1818, período em que se dedicou ao

estudo da linguagem (MILANI, 2008, p. 25). Uma das características do pensamento de Humboldt está relacionada à ideia de diminuir a interferência do Estado na sociedade, possibilidade que o homem tenha mais liberdade.

Na primeira fase de sua obra, período em que se dedicou à política, principalmente à política de relações exteriores, expressa o desejo de liberdade e modernidade que caracterizou os movimentos libertários pós-Revolução Francesa. Os escritos políticos que redigiu, sobretudo entre 1793 e 1800, são marcados por ideias de um Estado menos autoritário e um cidadão mais livre e protegido (MILANI, 2008, p. 25).

Especificamente sobre o envolvimento de Humboldt com a educação e o interesse pelo conhecimento, são pontos característicos de sua trajetória, nunca esquecidos pelos autores que se dedicaram a estudar sua história, o que possivelmente se deve ao fato de ser o responsável por importante reforma educacional realizada na Alemanha.

Nesse sentido, Sebastião Elias Milani refere-se ao filósofo como um “nobre prussiano rico”, cuja inteligência e persistência contribuíram para que se tornasse dono de uma cultura praticamente universal, em especial no que diz respeito à linguística. Essa condição também permitiu que tivesse contato com relevantes nomes, aos quais Milani chama de “as mentes mais atuantes de seu tempo” (MILANI, 2012, p. 18).

As ponderações de Sebastião Elias Milani a respeito de Humboldt, consideram como relevantes para sua formação as condições em que viveu, afirmando que eram “excelentes condições sociopolíticas e econômicas”. Esclarece que contou com os melhores instrutores da Prússia, o que possibilitou que estudasse história, línguas e adquirisse importantes hábitos científicos. Apesar de não desmerecer sua capacidade intelectual, o fato de ser nobre e rico automaticamente o inseriu no seletivo grupo de pessoas que tinha a oportunidade de buscar aperfeiçoamento intelectual (MILANI, 2012, p. 14).

Neste mesmo sentido, Ana Agud, responsável pela tradução em espanhol do texto intitulado “Sobre a diversidade da estrutura da linguagem humana”, escrito por Humboldt, mencionou no prólogo as condições favoráveis que desde cedo a ele foram oportunizadas. De forma resumida, cita que assim como seu irmão, Alexander von Humboldt, recebiam em sua casa renomados professores, o que contribuiu para a formação de um elevado nível de ensino antes mesmo de adentrarem na universidade (HUMBOLDT, 1990, p. 12).

Outra contribuição sobre o processo de educação pessoal de Humboldt é trazida por Ricardo Ribeiro Terra, que igualmente faz menção à educação privilegiada que os irmãos receberam ainda em casa, com o auxílio de professores particulares (TERRA, 2019, p. 137). Scurla também considera a precoce iniciação educacional de Humboldt como fator importante para sua exitosa trajetória. Corroborando com os fatos expostos anteriormente, menciona que ainda antes da faculdade já falava grego, latim e francês, além de conhecer a grande maioria dos clássicos da literatura (SCURLA, 1976, p. 21). O conhecimento adquirido, por certo, refletiu posteriormente em suas obras e em sua marcante jornada política.

Quando de sua ida para a universidade, os irmãos poderiam optar por Halle ou Königsberg, todavia, por conta das preferências de seu tutor, foram para a Universidade de Frankfurt-am-Oder, onde um antigo tutor lecionava e poderia auxiliá-los (TERRA, 2019, p. 137).

Neste ponto, destaca-se que Humboldt dedicou-se ao estudo da língua e da diversificação linguística, o que fez com que se tornasse um importante nome para a pedagogia. A partir do estudo da língua, apresentou estudos sobre sua influência com o pensamento, com a relação do homem em sociedade e, também sobre a forma como contribuiu com o desenvolvimento da nação.

No entanto, apesar de ingressar na universidade em setembro de 1787, apenas sete meses depois, em abril de 1788, Wilhelm deixou Frankfurt e ingressou na Universidade de Göttingen e lá permaneceu até julho de 1789. Nos meses que se seguiram mudou-se para Paris, em seguida para a Alemanha e, por fim à Suíça. De acordo com Ricardo Ribeiro Terra, citado no parágrafo anterior, a experiência em ambas as universidades contribuiu para a formação do pensamento de Humboldt acerca das universidades de sua época.

Seja por conta das condições em que viveu, ou não, o que se sabe é que Humboldt ocupou papel de destaque na história da pedagogia alemã, expandindo-se também para outros países. Em razão de suas ideias inovadoras a respeito do ensino e desenvolvimento pessoal do homem, seu nome está relacionado ao início de uma nova era, cuja relevância justifica-se pela ligação entre linguagem, educação e política, pois além de sua trajetória dedicada aos estudos – e também em decorrência do conhecimento que adquiriu – ocupou importantes cargos no governo da Prússia (LEMOS, 2012, p. 214).

Por oportuno, a respeito da importância das línguas para Humboldt, Sebastião Elias Milani explica que considerava um reflexo das características externas do indivíduo, que por sua vez interfere em seu comportamento e em suas questões individuais. Para ele, indivíduos que vivenciam fatores iguais, também reagem de forma igual e a partir dessas vivências e reações, torna-se possível identificar características em comum, utilizadas para firmar a identidade comum entre os membros de um mesmo grupo (MILANI, 2012, p. 23).

Na mesma obra, o autor traz a seguinte colocação no tocante à língua em relação a uma determinada nação e, também, individualmente em relação ao indivíduo:

Humboldt assinala que o pensamento produzido é o fruto do espírito nacional, das forças que emanam da alma dos indivíduos. A língua é o molde ao qual o pensamento se adapta para sair e é o primeiro produto da sua criação. A partir desse conjunto, a língua é a imagem do espírito nacional: ela reflete tudo o que está na alma dos indivíduos de uma nação; ao mesmo tempo, é através dos indivíduos e de seus pensamentos que a língua se refaz constantemente e se renova no espírito nacional presente nos indivíduos (MILANI, 2012, p. 23).

Humboldt pregava a essencialidade do estudo das línguas pelo povo, para que também a nação pudesse melhor se desenvolver, pois acreditava que o aperfeiçoamento linguístico contribuía com o aprimoramento do pensamento, além de que os recursos linguísticos favorecem a exteriorização de ideais. Nesse contexto, justifica que a inteligência do povo é o que a nação tem de melhor, assim, é preciso incentivar e proporcionar o estudo da língua.

Compreende-se, assim, que o estudo da linguagem está relacionado ao crescimento pessoal do ser humano para que a partir do desenvolvimento de seu pensamento possa contribuir de forma efetiva com o progresso da nação. Nesse contexto, relaciona-se com clareza a percepção de Humboldt com os ideais da *Bildung*, que igualmente propagava a ideia de que o progresso da nação dependia diretamente do desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.

Já no que tange à política, Fabiano Lemos destaca a passagem de Humboldt no governo e atribui sobremaneira a isso o reconhecimento pela sua expressiva contribuição com a educação, até mesmo porque, afirma que sua dedicação exclusiva a trabalhos teóricos ocorreu apenas a partir de 1830, ou seja, 5 anos antes de sua morte. Nesse contexto, sugere que sua experiência política possui maior relevância do que os escritos que deixou, até mesmo porque, importante parte de sua obra apenas foi publicada após sua morte (LEMOS, 2012, p. 219).

O trabalho filosófico mais representativo da ideologia que orientou a atuação pública de Humboldt – e que pode ser lido como a propedêutica política de sua filosofia da educação, já que é ali que o conceito de *Bildung* aparece desenvolvido de forma mais extensa pela primeira vez – foi publicado, como boa parte de sua produção intelectual, incluindo a presente carta a Hardenberg, apenas postumamente. Suas Ideias para uma tentativa de determinar os limites da ação do Estado [Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen] escritas em 1792, só puderam ser lidas pelo grande público em 1851, para logo após esta data, tornar-se “parte do cânone do pensamento liberal alemão” (LEMOS, 2012, p. 220).

A respeito de sua vida pública, Humboldt foi nomeado conselheiro da Legação e anexado ao Supremo Tribunal de Berlim. Apesar de a nomeação datar de 1790, já em 1791 renunciou aos cargos e passou os próximos 10 anos dedicando-se a viagens, atividades literárias, entre outros. A partir de 1802, por seis anos residiu em Roma, onde exerceu a função de Privado Conselheiro da Legação e Embaixador da Corte Papal. Após desistir de seus compromissos diplomáticos, em 1808 foi nomeado Conselheiro de Estado Privado e na função de Ministro de Adoração e Instrução Pública, foi considerado um dos mais ativos membros do Ministério da Reforma da Prússia, no entanto, em 1810 foi demitido (HUMBOLDT, 1854, p. IV).

Em 1813, Humboldt foi plenipotenciário no Congresso da Paz de Praga e, posteriormente, no Congresso de Viena. Seguindo no governo, em 1818 foi nomeado para o Ministério do Interior, no entanto, seus ideais de liberdade constitucional não estavam em conformidade com os esquemas de alguns gabinetes e do próprio Ministério da Prússia (HUMBOLDT, 1854, p. IV).

Em complemento, Fabiano Lemos afirma que mesmo após o rompimento com o Ministro, Humboldt continuou participando do governo de forma intensa e variada. Em 1819 foi Ministro das Questões Governamentais; em 1829, Presidente da Comissão de

Regulamentação dos Museus Estatais; e, por fim, em 1830 integrava o Conselho do Estado. Como mencionado, a partir de 1830 dedicou-se apenas à teoria, situação que se estendeu até 1835, ano de sua morte (LEMOS, 2012, p. 219).

Foi durante a passagem de Humboldt pelo governo que começou a rearticular o sistema de ensino, em conformidade com os preceitos da *Bildung*. A seção que dirigia era responsável pelas questões religiosas e pelo sistema de educação, portanto, poderia contemplar em suas ações a formação dos indivíduos e da nação alemã, destacando-se que seu ideal era afastar o Estado da condução do ensino, impedindo-o de ditar as regras em relação à educação (TERRA, 2019, p. 139).

Quem é frequentemente conduzido, acaba por sacrificar o resto de sua auto-atividade voluntariamente. Acredita-se dispensado do cuidado que ele deixa em mãos estranhas, e pensa fazer o bastante quando espera pelo direcionamento alheio e o segue (HUMBOLDT *apud* BAPTISTA, 2009, p. 62).

Nessa perspectiva, pautou sua atuação no sentido de que ao Estado caberia proporcionar meios para otimizar a educação, incentivando e facilitando o crescimento individual. No entanto, a busca pelo desenvolvimento deveria partir de cada indivíduo, a partir de suas particularidades, o que ia ao encontro do ideal *Bildung*, no sentido de que a evolução individual do ser humano contribuiria com o crescimento da sociedade como um todo, já que o indivíduo instruído tende a cooperar com o desenvolvimento da nação.

Também foi nesse período, mais precisamente em 1808, que uma das ações mais marcantes de Humboldt para a reforma educacional foi efetivada, a saber, foi-lhe confiada a organização de uma nova universidade, cuja necessidade decorria da precariedade das até então universidades prussianas, bem como da perda do ducado de Magdeburg pela Prússia, por conta de tratado celebrado com a França, o que levou automaticamente à perda da Universidade de Halle.

Além da situação precária de algumas universidades prussianas, outro motivo para a fundação de uma Universidade em Berlim foi o tratado de Paz de Tilsitt (julho de 1807) celebrado pela Prússia com a França napoleônica, pois, com esse tratado, a Prússia perdia o ducado de Magdeburg e, assim, sua mais importante universidade em Halle. Os professores da Universidade de Halle solicitam então sua mudança para uma cidade em uma região não ocupada pelos estrangeiros, e Friedrich Wilhelm III pronuncia a célebre frase: “O Estado tem de substituir por forças espirituais o que perdeu em forças físicas”, e já em setembro de 1807 encarrega o ministro <Kabinettsrat> Beyme de fundar uma universidade em Berlim. O caráter nacional alemão está, pois, fortemente presente desde o início nos planos da fundação de uma universidade renovada na Prússia (TERRA, 2019, p. 139).

A princípio, alguns intelectuais foram consultados a respeito da nova universidade e, dentre eles e das diversas propostas apresentadas, prevaleceu a de Schleiermacher, com o seguinte texto: “Pensamentos ocasionais sobre universidades no sentido alemão”. Para a organização da universidade, ao final de 1808 indicou-se Humboldt, o qual foi influenciado pela ideia de autonomia de alunos e professores, além de nortear sua função de forma a garantir que a universidade fosse minimamente dependente do governo.

Foi assim que o filósofo chegou ao ápice de sua atuação, com a criação da Universidade de Berlim, cuja abertura ocorreu no dia 10 de outubro de 1810, quando Humboldt não mais ocupava o cargo no governo, pois sua carta de demissão havia sido aceita em 14 de junho de 1810 (TERRA, 2019, p. 139). Registra-se que o texto estatutário escrito por Humboldt quando fundou a Universidade – *Ueber die innere und äussere Organisation de höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* – ainda é considerado um exemplo na modernidade educacional (MILANI, 2006, p. 313).

Especificamente sobre suas obras, o texto *Ensayo sobre las lenguas del nuevo continente América* data do período em que esteve

em Roma a serviço do governo da Prússia e entrou em contato com as pesquisas linguísticas dos jesuítas espanhóis que lá estavam exilados. Já em 1821 finalizou os três ensaios sobre a Espanha e o país Basco, cujo título é *Prüfung der Untersuchungen über die Urbewohner hispaniens vermittelt der vaskischen Sprache* e consistem em descrições de viagens, cartas e anotações sobre sua passagem pela Espanha. Os anos seguintes, 1822 e 1823, são as datas das obras *Ueber den Dualis* e *Über das Entsehen der grammatischen Forme, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung* (MILANI, 2006, p. 312).

Posteriormente, de forma mais específica entre 1823 e 1830, escreveu os seguintes textos: *Über den Zusammenhang der Schrift mit der Sprache* [Sobre a conexão da escrita com a língua], *sua Lettre à M. Rémusat sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier* [Carta ao Sr. Rémusat sobre a natureza das formas gramaticais em geral e sobre o espírito da língua chinesa em particular] e *sua Lettre à M. Jacquet sur les alphabets de la Polinésie Asiatique* [Carta ao Sr. Jacquet sobre os alfabetos da Polinésia Asiática] (MILANI, 2006, p.313).

A última obra, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, foi escrita entre 1831 e 1835 – ano de sua morte – e é considerada a mais importante. A obra foi é também conhecida como “Introdução aos estudos sobre a língua kavi da ilha de Java” (ROSENFELD, 2006, p. 314).

As informações a que se tem acesso, referentes à vida de Humboldt, demonstram que seu envolvimento precoce com grandes nomes da educação serviu como incentivo para que seguisse direção semelhante, tanto é que suas propostas para o Estado estavam diretamente relacionadas à importância da educação, de forma efetiva. Conforme será explanado adiante, acreditava que os métodos de ensino apenas seriam eficazes quando desvinculados da influência do governo.

De forma conclusiva, extrai-se de sua obra *Os Limites da Ação do Estado* pequenas considerações a respeito da trajetória de Wilhelm von Humboldt. No capítulo introdutório à educação brasileira da obra, escrito por Denis Rosenfield, foi mencionado que se trata de “uma ave rara” cultura da Alemanha. Foi fortemente influenciado por Rousseau e Goethe, o primeiro em relação à concepção da natureza humana e, o segundo, em razão de sua formulação a respeito da bondade do homem (ROSENFELD, 2004, p. 22).

W. Humboldt, sem dúvida, é uma ave rara na cultura alemã, fortemente marcada pela tradição estatal e, inclusive, pela coincidência entre o estatal, o público e o político. Se podemos dizer que o liberalismo político se torna quase senso comum no contexto da cultura inglesa, o verdadeiro, na Alemanha, seria o seu contrário ao privilegiar a coletividade política sobre os direitos individuais. O empreendimento não poderia ser, portanto, dos menos arriscados, pois ele confronta toda uma tradição, procurando, ao mesmo tempo, ancorar-se nessa mesma cultura. Assim, sua concepção da natureza humana é fortemente influenciada por Rousseau, e sua formulação da bondade originária do homem, pela filosofia da natureza de Goethe [...]. (ROSENFELD, 2004, p. 22).

Nesse sentido, serão expostas as características do sistema educacional formulado, cuja proposta tinha por objetivo proporcionar ao estudante uma formação completa, incentivando, principalmente, o seu desenvolvimento pessoal.

HUMBOLDT E A FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Nos tópicos anteriores, quando explanado a respeito da preocupação de Humboldt com o desenvolvimento e educação do homem, por acreditar ser um dos fatores que contribuem diretamente com a evolução da nação, fez-se menção à importância que atribuía ao

estudo das línguas. Conforme exposto, quando apresentou a ideia de reforma do sistema educacional, uma de suas principais orientações foi a necessidade de incentivar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades, pois assim teria condições de ser melhor para o mundo.

É nesse sentido que aplica o estudo da língua como um facilitador para a evolução do homem, tanto em suas relações pessoais quanto no meio em que vive. De acordo com Milani, “a língua é a imagem do espírito nacional: ela reflete tudo o que está na alma dos indivíduos de uma nação; ao mesmo tempo, é através dos indivíduos e de seus pensamentos que a língua se refaz constantemente e se renova no espírito nacional presente nos indivíduos” (MILANI, 2012, p. 25).

De acordo com Humboldt, qualquer um que tenha dedicado tempo ao estudo das línguas não poderá jamais afirmar que uma língua é apenas um conjunto de signos conceituais ou que se tornaram habituais por um acaso. Ao contrário, as diversas línguas constituem o modo peculiar de uma determinada nação, sendo que os aspectos fundamentais das línguas não surgiram de forma arbitrária, pois se trata de sons articulados que surgiram da natureza humana e foram preservadas e produzidas em uma determinada comunidade (HUMBOLDT, 1991, p. 61).

No que diz respeito ao estudo da linguagem como meio de evolução do homem em sociedade, Humboldt explica que mesmo em sua individualidade o homem está sempre em relação com a sociedade. Independentemente do ponto de vista que considere sua vida, o indivíduo está sempre vinculado a uma sociedade, por isso considera-se que a linguagem é um facilitador para a socialização, pois possibilita o entendimento e viabiliza a realização de negócios (HUMBOLDT, 1990, p. 52).

Indo além, afirma que é preciso compreender que seja qual for o estágio de conhecimento do homem, é sempre impulsionado por

um espírito de nação (HUMBOLDT, 1990, p. 54). Em outras palavras, a estreita relação que existe entre o homem, em sua individualidade, com o meio em que vive, torna necessário o aperfeiçoamento da linguagem, pois apenas assim poderão se comunicar de forma adequada e desenvolverem-se também como coletividade.

Em uma abordagem direcionada para a contribuição de Humboldt com o estudo da língua, Denise Gomes-Dias afirma que em uma viagem para a França em 1789, aos 22 anos, Humboldt deparou-se com ruínas da Bastilha, percebidas nas ruas, hospitais, orfanatos e asilos. Após isso, passou a considerar a experiência viva de cada ser humano, diante de suas histórias, sua cultura, sua língua e sua organização social, como a verdadeira fonte de conhecimento (GOMES-DIAS, 2019, p. 325).

A afirmação de que para Humboldt a experiência de vida de cada indivíduo traduz-se no conhecimento, vai ao encontro de seus ideais quando esteve à frente da organização da Universidade de Berlim. Quando estabeleceu as diretrizes a serem seguidas, priorizou o respeito às condições e interesses pessoais de cada ser humano, afastando-se a interferência do Estado, pois se assim acontecesse, não haveria espaço para que o homem buscasse seu desenvolvimento de acordo com sua necessidade e interesse.

A partir da ligação que afirma existir entre o pensamento e a língua, Milani explica que o pensamento só existe se houver elementos linguísticos, da mesma forma que a língua só existe por conta do pensamento. Em sua obra, afirma que a língua “oferece discursos para o pensamento” e quanto mais elevada for a capacidade linguística do homem, maior será sua capacidade de compreender e pensar, independentemente de conhecer um assunto específico.

As formas do pensamento são as formas gramaticais e de linguagem. Com o despertar da capacidade de pensar, existindo já recursos linguísticos, e levado pela necessidade, o

pensamento passa a criar mecanismos que elevam a precisão da mensagem, criando recursos que determinam o local do discurso e como os objetos linguísticos devem ser empregados e entendidos (MILANI, 2012, p. 26).

Com a percepção de que o aperfeiçoamento da língua e do pensamento estão diretamente relacionados, compreende-se com maior clareza a ideia de Humboldt, ao incentivar o estudo das línguas para que o homem evolua, pois “quanto mais perfeitos forem os recursos gramaticais existentes em uma língua, mais capazes serão seus falantes de criar” (MILANI, 2012, p. 26). Essa colocação de Milani retrata a visão de Humboldt em relação à educação do homem, já que defende o incentivo à criação, à formação do conhecimento, em vez de aceitar a informação pronta.

A compreensão acerca da importância que Humboldt atribuía ao estudo da linguagem, permite entender a reforma educacional que propôs. Conforme esclarecido, o aperfeiçoamento da língua mantém relação com o desenvolvimento do homem de uma forma geral.

Considerando que uma nação é formada por seus indivíduos – e é justamente por isso que Humboldt mantém seu foco na necessidade de formação individual – tem-se que quanto mais instrução cada um deles receber, mais apto estará para conviver em sociedade e compreender os fatos que o cercam. A partir dessa lógica, incentivar um a um dos indivíduos a buscarem aperfeiçoamento, é também uma forma de contribuir para o fortalecimento da nação de forma geral.

A literatura tende a ser o registro das ideias que atingem os homens em larga escala, e, dessa maneira, a língua e o pensamento se aperfeiçoam. Nessa troca de recursos, pode-se ter uma ideia exata da importância do aperfeiçoamento linguístico do povo para qualquer nação. É imensurável o quanto ganha a nação quando o povo, de um modo geral, domina todos os recursos da língua. E é neste sentido que está a importância do ensino da língua materna para o povo. A expressão das ideias somente é possível quando há recursos

linguísticos. Na sua ausência, o pensamento não se forma, e a nação estará perdendo o que tem de melhor: a inteligência do seu povo. Línguas com melhores recursos facilitam o trabalho do pensamento: quanto mais precisas forem as formas gramaticais de uma língua, mais fácil e melhor será o trabalho do pensamento (MILANI, 2012, p. 27).

Na relação do homem com o meio em que vive, Humboldt entende que sua visão de mundo depende da forma como sua língua lhe apresenta o mundo. Por outro lado, a língua que fala orienta seu pensamento, ao tempo que o pensamento também leva ao aperfeiçoamento da língua, o que significa que ambos fazem parte de um mesmo conjunto (MILANI, 2008, p. 26).

Considerando que o homem pertence à sociedade em que vive, toda evolução que passa em sua individualidade resulta também em um crescimento para a nação. Esse entendimento está atrelado à ideia de que as línguas têm uma forma nacional e por meio delas as nações tornam-se criadoras de uma certa autenticidade (HUMBOLDT, 1990, p. 55). Por meio da linguagem é possível orientar a atividade do homem e modificar influências externas (HUMBOLDT, 1990, p. 57).

Desde modo, Humboldt defende que quanto mais intensa for a colaboração mútua em relação à linguagem, mais benefícios haverá, até mesmo porque o homem só se compreende na medida em que há inteligibilidade em suas palavras. Quando a palavra é transmitida a outro, há uma associação entre a linguagem humana, pois cada um carrega consigo as modificações que se somam por meio da convivência em sociedade (HUMBOLDT, 1990, p. 77).

A ideia de Humboldt em ensinar a língua materna ao homem, não tinha como única finalidade fazer com que compreendesse os signos em si, mas principalmente, incentivar a cultura, a literatura e fortalecer o pensamento. Quanto maior seu envolvimento com a língua, mais facilidade terá para se expressar e, ainda mais relevante, terá mais recursos para desenvolver seu pensamento.

Nesse contexto, compreende-se que quanto mais conhecer sua própria língua, o indivíduo terá melhores condições de pensar e materializar suas ideias. Para Milani, o desenvolvimento da língua leva até o indivíduo o conhecimento da cultura existente no mundo em que vive. Além disso, “o indivíduo que conhece melhor a língua que fala se expressa melhor; e, como o pensamento funciona por meio da língua, o indivíduo pensa melhor quanto melhor for a língua que fala” (MILANI, 2012, p. 27).

É certo que, quanto mais o indivíduo estuda sua língua, mais recursos seu pensamento tem para se desenvolver e desenvolver a própria língua. Isso vai além desse círculo, quando se pensa que tudo que se materializa no universo das coisas foi primeiramente materializado em forma de linguagem: o pensamento elabora uma ideia em forma de linguagem, e para esse processo de ideação basta um único indivíduo; no momento, porém, em que ela já esteja formalizada como linguagem, outros indivíduos têm acesso a ela, tornando possível que essa ideia se transforme num objeto material, na dependência apenas do fato de esse objeto ser ou não materializável com matéria não-linguística (MILANI, 2012, p. 28).

A respeito da diversidade da língua, Milani explica que em razão da individualidade do homem, traçam caminhos diversos entre si e a língua traduz exatamente a individualidade do ser humano, “por isso a língua é sempre individual e coletiva ao mesmo tempo. Toda produção é individual pertence ao indivíduo que a produziu. Esse indivíduo, porém, só produz segundo o espírito coletivo lhe permite, pela razão de fazer parte do coletivo” (MILANI, 2012, p. 145).

Sobre as formas linguísticas, não é de hoje que se percebe a existência de uma sucessão, sendo que uma substitui a outra, sem que haja explicações para seu surgimento, do mesmo modo que não é possível identificar sua forma originária. O que se percebe é que a partir de um determinado método surgem novos, mas não é possível fragmentá-los para entendê-los de forma individualizada (MILANI, 2008, p. 05).

Sobre a mencionada forma originária da linguagem, Humboldt entendia que era improvável haver “uma língua originária e que, provavelmente, as línguas da antiguidade clássica teriam uma origem semelhante às línguas neo-latinas” (MILANI, 2008, p. 26). Tal colocação está relacionada ao fato de que o sânscrito era uma língua indo-europeia que auxiliava os ocidentais a voltarem ao passado, era a prova de que “havia um passado desconhecido, anterior às nações europeias e médio-orientais antigas” (MILANI, 2008, p. 26).

Utilizando-se das palavras de Milani, “línguas originárias são suposições” e nem mesmo às mais recentes é possível encontrar uma explicação para sua origem (MILANI, 2012, p. 37). Em relação às línguas românicas, por exemplo, percebe-se diversas transformações em relação às línguas anteriores, sem qualquer explicação. Surgem novos métodos, mas as modificações são observadas apenas em conjunto, não sendo possível identificá-las de forma isolada.

No período de nascimento das línguas românicas, pode-se observar um grande número de transformações na língua anterior que não podem ser explicadas. Novos métodos discursivos se instalaram, surgidos do método anterior, e isso é uma constatação retirada do todo, sendo impossível a observação em partes, o que tornaria explicáveis tais transformações. A língua emana da força espiritual que determina os sentimentos, os pensamentos e os desejos. Isso coloca o indivíduo no núcleo do conjunto que compõe a nação, atrelando-se a tudo o que é individual e total (MILANI, 2006, p. 37).

Sobre a importância de Humboldt para o estudo da linguagem, considera-se que sua obra pode ser utilizada como o ponto de partida, pois “estudou universalmente a linguagem e ao lado do caráter não especializado de sua obra está o pioneirismo de seu trabalho em todos os campos de estudo sobre a linguagem” (MILANI, 2006, p. 321).

De acordo com Milani, Humboldt provou, por meio de seus estudos, que há fatores externos, aliados a comportamentos internos

do ser humano, que contribuem para a diversificação linguística. Como exemplo, cita guerras, unificações territoriais, movimentos intelectuais etc. Segundo Humboldt, a evolução gramatical das línguas parte de dois conceitos, quais sejam, o conceito de forma gramatical e o fato de que as línguas consistem na matéria que apresenta o pensamento e estabelece como o conceito veiculado pelos sons deve ser formado nas frases (MILANI, 2012, p. 21).

Humboldt era considerado um homem “envolvido nos assuntos de seu tempo”, sendo que a filosofia indiana foi um dos assuntos que marcou seu trabalho. De acordo com Milani, “o sânscrito foi apresentado em sua obra como o espécime linguístico a ser observado e ‘imitado’: essa é a língua que, para ele, revela do melhor modo o mundo para o homem e a que melhor o ajuda a pensar” (MILANI, 2012, p. 26).

Milani sustenta que de acordo com Humboldt, “o homem vê o mundo do modo como sua língua lhe apresenta esse mundo; e a língua e o pensamento do indivíduo são partes de um conjunto: a língua que o indivíduo fala o ajuda a pensar e, conforme ele pensa, mais perfeita fica sua língua” (MILANI, 2008, p. 26). Utilizando-se novamente das já mencionadas formas gramaticais, reitera que servem como medida para avaliar o grau de desenvolvimento da capacidade de criar-pensando dos povos que falam uma certa língua (MILANI, 2012, p. 22).

Ao tratar das obras de Humboldt no que diz respeito ao estudo da linguagem, Sebastião Elias Milani inicia com algumas considerações a respeito da Prússia, local ao qual o filósofo dedicou grande parte de seu trabalho, em especial no que se refere à educação. Milani explica que à época a Prússia possuía duas classes sociais bastante distintas, a aristocrática e a dos cidadãos comuns, sendo que à primeira pertenciam os filósofos e à segunda os cidadãos que viviam em estado de miséria (MILANI, 2008, p. 25).

Foi com a Revolução Francesa que surgiram ideias de um Estado mais democrático. Nesse período destacaram-se Schiller e Goethe na poesia; Victor Hugo e Patrik Süskind com seus romances; e, em relação à linguagem, havia o Racionalismo de Christian Wolff, os discursos sobre a razão de Kant e as ideias de Herder, que serviram como considerável influência para as pesquisas de Humboldt (MILANI, 2008, p. 25).

Já há neste estudo menção a respeito da contribuição de Wilhelm von Humboldt para o estudo das línguas. Ao estudar a respeito, Antonio Ianni Segatto afirma que o filósofo propõe uma compreensão da linguagem como efetiva atividade e não apenas como um sistema acabado. Nessa compreensão de linguagem como atividade, “seu aspecto criador comparece tanto em um ponto de vista semântico quanto em um ponto de vista pragmático” e isso é o que torna suas reflexões importantes também para a filosofia contemporânea (SEGATTO, 2009, p. 194).

O assunto foi também explicado por Cristina Lafont, citada por Segatto, quando afirma, em relação à linguagem, que a mudança de paradigmas a partir de Humboldt afeta a filosofia. Ademais, tal mudança ocorreu em duas dimensões, quais sejam, cognitivo-semântica, que consiste em ver a linguagem como algo relacionado à atividade de pensar, e comunicativo-pragmática, que considera o caráter constitutivo da linguagem como a atividade de falar e, portanto, condição de entendimento entre falantes.

A respeito das dimensões mencionadas no trecho acima, Segatto afirma que em relação à primeira, a linguagem como atividade está relacionada à criação de novos conceitos e conteúdos, por meio dos quais “o mundo se faz acessível”. Já no que se refere à segunda dimensão, “a compreensão da linguagem como atividade revela-se na ideia da unificação através do diálogo”. Para Segatto, ambas as dimensões devem ser consideradas como complementares, pois uma não se sobrepõe à outra (SEGATTO, 2009, p. 195).

Humboldt defende que para obter êxito no estudo das línguas deve-se estudá-las, de fato, como algo em movimento e não estático. Isso porque, sustenta que também o espírito humano está sempre em movimento, sendo que as línguas são regidas pelo espírito e um grupo de espíritos expostos a circunstâncias semelhantes determinam os aspectos da língua falada em um mesmo grupo, sendo que nascem da decomposição de um espírito que definiu e apesar de suas particularidades, trazem reflexos do anterior (MILANI, 2006, p. 319).

As línguas são regidas pelo espírito, que se realiza a partir da língua que lhe é peculiar. Um grupo de espíritos submetidos a circunstâncias externas iguais gera um espírito grupal que determina os aspectos da língua falada no grupo. As línguas nascem da decomposição de um espírito que definiu. Desse espírito definido surge um outro, dotado de aspectos particulares, mas que refletem os do anterior. Assim, as línguas se agrupam em uma unidade espiritual, que pode ser reconhecida numa comparação e à qual se chama de “tronco linguístico”; por esse prisma, vai-se até o ponto de partida inicial para todas as línguas, o que é hipotético, evidentemente (MILANI, 2006, p. 320).

Milani, ao tratar da evolução das línguas, afirma que “o indivíduo é sempre produto e reflexo daquilo que foram as gerações anteriores, pois uma geração se opõe a outra, sempre na tentativa do avanço espiritual”. Isso ocorre porque o ser humano, com a ideia de se opor à geração anterior, gera uma nova individualidade, que somada aos demais indivíduos, resulta em um movimento coletivo (MILANI, 2007, p. 03).

Em sentido semelhante, destaca-se que o ser humano é vinculado a um conjunto e junto com outros indivíduos compõem uma nação, portanto, sempre que for estudado, sob qualquer de seus aspectos, estará vinculado à sociedade. Nas palavras de Milani, “durante sua existência, o homem sempre se unirá a outros e, para que haja o entendimento, ele utiliza a língua, por meio da qual, exclusivamente, é possível qualquer desenvolvimento espiritual, em qualquer lugar” (MILANI, 2012, p. 35).

A identificação entre os valores individuais de uma mesma geração relaciona-se ao fato de que todos foram submetidos às mesmas condições culturais das antigas gerações. Assim, os indivíduos têm em comum a influência das gerações anteriores e o interesse pela mudança, o que resulta na progressão de um conjunto (MILANI, 2007, p. 03). Sobre a importância das gerações no curso da humanidade, sustenta que é medida com base nos valores que as anteriores têm para as posteriores (MILANI, 2007, p. 04), sendo que “a língua está sempre nutrida por uma noção de conjunto” (MILANI, 2006, p. 321).

Prosseguindo com a explicação sobre o estudo da linguagem e as gerações, Milani afirma que será sempre moldada “conforme a nação encare a necessidade e o prazer da reflexão e do pensamento abstrato, e/ou prefira o intercâmbio com outros povos, etc.”. Na primeira situação, o desenvolvimento do pensamento corresponde à perfeição dos conceitos expressos e à precisão do discurso, enquanto na segunda, é certo que grande parte da composição da língua não se desenvolverá, principalmente em relação à arte e à ciência, gerando uma indisposição para o desenvolvimento destes recursos para as gerações futuras (MILANI, 2012, p. 35).

Milani ainda afirma que apenas é possível explicar uma geração quando já estiver no passado e, como exemplo, cita a arte literária, já que apenas é possível compreender um movimento literário quando for substituído. Nesse contexto, o autor menciona que Humboldt exemplifica a situação com o sistema educacional de sua época, em oposição ao que era adotado na Antiguidade Clássica. A respeito da influência das gerações em relação à língua, afirma que seriam muito diferentes se tivessem sido influenciadas pelo sânscrito e a cultura da Índia antiga. (MILANI, 2007, p. 04).

Somente por aquilo que uma geração impõe e faz nascer na outra é que se pode medir aquilo que dela foi feito pelas gerações anteriores e só se consegue explicar uma geração

quando ela está no passado, e sempre por aquilo que as gerações posteriores fizeram. A arte literária é o exemplo: só é possível ter uma idéia do conjunto de um movimento literário quando esse já foi substituído. Humboldt exemplifica a questão com o sistema educacional de sua época em oposição ao da Antiguidade clássica. Vale notar que Humboldt afirma que nossas línguas atuais seriam muito diferentes caso tivessem recebido como influência principal o sânscrito e a cultura da Índia antiga. A mesma coisa se poderia dizer da Península Ibérica, que poderia ter substituído a língua latina pela árabe; se isso tivesse acontecido, as Américas (isso é quase divagação) falariam variantes do árabe medieval.

É válido chamar a atenção para o exemplo exposto, o qual relaciona a importância e a influência das gerações com o sistema de educação desenvolvido por Humboldt. Considerando a mudança educacional pela qual foi responsável – e que será abordada no capítulo seguinte – compreende-se a ligação existente entre a evolução das gerações e sua contribuição em relação às futuras, no sentido de que também o sistema educacional foi influenciado pelas gerações anteriores.

Nesse contexto, Humboldt considera que a língua é um elemento histórico e passa “por fases, nascimento, desenvolvimento e definhamento”. Para estudar o tema, busca justamente seus aspectos históricos, a saber, a relação com outras línguas, com o caráter da nação que a adotou e com as línguas descendentes. Aqui, percebe-se novamente a relação do estudo e evolução das línguas com a importância que atribui às gerações e com o desenvolvimento do espírito com reflexos de seus antecedentes (MILANI, 2006, p. 320)

Inclusive, Humboldt assevera que até mesmo as línguas consideradas mais pobres contêm material que deve ser considerado na evolução dos homens no que diz respeito a sua evolução pela escrita. Isso porque, a alma do ser humano é o berço, a pátria e a casa de todas as línguas (HUMBOLDT, 1991, p. 65). Com essa afirmação

percebe-se que a atenção às línguas é de forma geral, pois mesmo que aparentemente não sejam consideradas relevantes, em algum momento todas as línguas que fizeram parte da história de uma nação tiveram uma contribuição para sua evolução.

De forma mais aprofundada, Milani menciona que Humboldt estudou a tipologia das línguas e tinha por objetivo trabalhar com a diferença de formalização entre as línguas com o intuito de estabelecer modelos linguísticos. No entanto, tais modelos dificilmente acontecem, pois cada língua possui um tipo individual que se resume em sua fórmula (MILANI, 2008, p. 26).

A respeito dos mencionados modelos linguísticos, seriam os seguintes: flexional, aglutinante e isolante, sendo que o flexional teria como espécime linguístico o sânscrito, ao tempo que o isolante teria como espécime o chinês. Em relação ao aglutinante, entende que se constitui em um tipo de flexão, mas menos perfeito que o flexional. No entanto, “na verdade, na humanidade existem dois tipos ou sistemas linguísticos, que se colocam com total distinção: o flexional e o isolante” (MILANI, 2008, p. 26).

O sânscrito, língua da Índia antiga, é considerado o modelo flexional mais bem acabado dentre todos os modelos conhecidos. Por sua vez, em relação ao modelo isolante, caracteriza-se por “separar os sentidos em formas que são sempre distintas, que jamais se juntam. Nesse modelo, então, todas as formas se comportam como se fossem um radical”. (MILANI, 2008, p. 26).

A partir dessas considerações, Humboldt defende que o sânscrito e o chinês são línguas que não se utilizam de nenhuma outra fórmula, portanto, mesmo que não sejam consideradas perfeitas, são as que mais se aproximam desse conceito, pois afastam qualquer mistura.

Segundo Humboldt, então, existem dois modelos linguísticos que se colocam nos extremos da tipologia. Ambos são perfeitos

porque não misturam em sua fórmula nada que não tenha sua forma, ou que proceda de uma outra fórmula. Isso não significa, nos termos humboldtianos, que o chinês e o sânscrito sejam línguas absolutamente perfeitas. São elas, todavia, aquelas que mais se aproximam dessa perfeição modelar, porque abandonam qualquer mistura, ou qualquer forma, cuja origem não pertença à escolhida pela língua em sua origem (MILANI, 2008, p. 27).

Quando se fala em perfeito, significa dizer que é o que melhor apresenta o pensamento da nação e melhor ajuda o indivíduo a pensar, “é aquele em que suas formas, através do exercício intelectual, se cristalizaram e estão completamente afinadas com o pensamento”. Em outras palavras, é considerado perfeito o modelo que deixa o indivíduo livre para criar por meio do pensamento abstrato (MILANI, 2008, p. 27).

Importante destacar que a utilização da palavra “perfeito” não se aplica no sentido contrário de imperfeito, até mesmo porque nenhuma língua é considerada imperfeita, pois apresentam a fórmula que o povo possui como capacidade de abstração intelectual e quanto mais perfeito o pensamento – o uso da inteligência por um povo – melhores recursos a língua terá para auxiliá-lo a desenvolver o pensamento. Para Humboldt, “quanto mais o indivíduo pensa, melhores recursos ele tem para pensar” (MILANI, 2008, p. 27).

É o pensamento do povo que aperfeiçoa a forma da língua, e a língua do povo favorece o desenvolvimento das ideias na medida da capacidade de língua que os indivíduos têm de produzir linguagem. Então, quanto mais o indivíduo pensa, melhores recursos ele tem para pensar, uma vez que o pensamento se realiza em forma de língua (ou linguagem). Consequentemente, do desenvolvimento do pensamento ocorre o desenvolvimento da língua, que, por sua vez, se coloca à disposição do pensamento para que ele se desenvolva (MILANI, 2008, p. 27).

Mais uma vez identifica-se a presença da preocupação com o “desenvolvimento” no pensamento de Humboldt. É bastante marcante em toda a sua obra – tanto na política quanto no estudo da linguagem

– a presença da ideia de propiciar ao homem a possibilidade de se desenvolver. Nesse contexto, é bastante visível a existência dos ideais da *Bildung* na obra de Humboldt, em especial no que diz respeito à disponibilização de meios para o crescimento e capacidade de pensar do ser humano.

Nesse sentido, Milani assevera que “não se poderia deixar de falar na importância que Humboldt atribui ao ensino da língua materna para o povo: quanto mais culto, ou melhor, quanto mais e bem o povo souber sua língua, mais capaz de criar-pensando ele será” (MILANI, 2008, p. 27). Não basta conhecer, é preciso que o homem entenda e refaça o que não está bom. Enfim, há estreita ligação entre o estudo da língua e o pensamento, pois aquele que melhor conhecer sua língua, também terá melhores condições de pensar, pois quanto mais estudá-la, mais recursos seu pensamento tem para se desenvolver.

Relacionando o estudo da linguagem à formação do homem, Pedro Goergen explica que na busca pela fundamentação da teoria da formação, Humboldt direcionou suas abordagens para o estudo da linguagem, pois considerava esse o “grande poder de intermediação entre o homem e o mundo”. Para ele, “mediante a linguagem o mundo torna-se um mundo humano, e, nesse sentido, a aprendizagem da língua significa o autoaperfeiçoamento e a conquista do mundo ao mesmo tempo”.

O texto já mencionado anteriormente, “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlin”, ainda que diretamente focado no papel da universidade, traduz o conceito de “formação humana”, assumido por Humboldt. Nele encontram-se as ideias de conhecimento, autonomia, liberdade, progresso e cooperação. Dimensões estas que se congregam em torno do objetivo de construção do Estado-Nação, condição essencial para a superação do absolutismo político. A educação, não apenas a de nível superior, estava sendo convocada para prover as mudanças políticas com o substrato cultural, epistêmico e moral dos

indivíduos e da sociedade. Humboldt enuncia os elementos teórico-educacionais que deveriam dar sustentação humana ao projeto político de construção do Estado alemão, em atraso frente aos outros Estados europeus (GOERGEN, 2017, p. 443).

Com isso, identifica-se a relação entre o estudo da língua e a formação do ser humano, o que refletiu na reforma educacional que propôs. Justamente por atribuir grande importância ao aprendizado da linguagem, Humboldt defendia que se tratava de uma necessidade, já que se trata de um dispositivo para o aperfeiçoamento das capacidades humanas, inclusive, conforme mencionado acima, entendia que o conhecimento da língua favorecia a intermediação entre o homem e o mundo em que vive.

Por fim, com os breves apontamentos a respeito do estudo da língua e da importância que Humboldt dedica ao tema, percebe-se um reflexo de sua trajetória, que conforme mencionado no decorrer deste estudo, desde a infância foi marcada pelo contato com o estudo e com o conhecimento. Além de suas obras, os ideais de Humboldt caracterizaram sua vida política e sua colaboração com a sociedade, que perpetuou seu ensinamento por meio de um sistema de educação que se mostrou eficaz quando implantado e inspirou as universidades que surgiram posteriormente.

O ENVOLVIMENTO POLÍTICO DE HUMBOLDT

Conforme já explanado, a importância de Humboldt para a educação tem também um viés político, já que sua expressiva contribuição está relacionada com o serviço prestado ao governo da Prússia – até 1818 – e por isso é necessário compreender de que forma aconteceu, de fato, seu envolvimento com a política. Destaca-se que a vida política é retratada na primeira fase de sua obra, destacando-

se que se dedicou com maior afinco à política de relações exteriores, quando “expressa o desejo de liberdade e modernidade” característicos dos movimentos libertários que se seguiram à Revolução Francesa. (MILANI, 2008, p. 25).

É importante destacar que além dos relevantes serviços prestados ao Estado, Humboldt também debateu a respeito do real sentido da política e das instituições estatais, especialmente no que se refere a sua contribuição para o desenvolvimento do ser humano.

Tratava-se, para ele, de repensar o sentido do político, do estatal e do público, à luz de uma concepção do homem, da natureza humana e do social, voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo e fortemente ancorada na noção clássica de cultura, de formação (*Bildung*) (ROSENFELD, 2004, p. 21).

A propósito, tem-se que os escritos políticos de sua autoria, especialmente entre os anos de 1793 e 1800, são caracterizados por ideias de “um Estado menos autoritário e um cidadão mais livre e protegido” (MILANI, 2008, p. 25). A respeito, quando se comparam os sistemas políticos mais prestigiosos entre si, afirma-se que é surpreendente ver o assunto ser tratado de forma tão pouco precisa. Quase todos os que estudaram sobre os problemas das reformas políticas trataram exclusivamente da intervenção que corresponde à nação ou a alguma de suas partes no governo, na forma como esse se divide, no entanto, é importante também compreender a parte da nação que impõe determinações e aquela chamada a obedecer (HUMBOLDT, 1943, p. 87).

Nesse teor, tem-se também que a imposição do Estado em relação aos indivíduos acaba transcendendo a vida privada, pois determina até que ponto o cidadão é livre para agir sem obstáculos (HUMBOLDT, 1943, p. 88). Conforme será visto adiante, é justamente quanto a esse fator a oposição de Wilhelm von Humboldt, quando defende a não intervenção do governo na vida privada dos cidadãos.

No que diz respeito à intervenção do Estado na vida dos cidadãos, Humboldt afirmava que “qualquer interferência do Estado em assuntos particulares – em que não ocorra qualquer violência aos direitos individuais – deveria ser absolutamente condenada” (HUMBOLDT, 2004, p. 153). Nesse sentido, afirma que o Estado busca que os indivíduos assemelhem-se entre si, situação que ocorre justamente mediante a interferência estatal (HUMBOLDT, 2004, p. 157).

Em sua obra, afirma que o Estado possui duas metas, a saber, promover a felicidade ou prevenir males que derivam de causas naturais ou do próprio homem. Quando se limita a evitar males, há, na realidade, preocupação com a segurança. De acordo com Humboldt, os diversos meios adotados pelo Estado podem ser aplicados na tentativa de moldar a vida do cidadão no sentido de evitar condutas contrárias ao interesse estatal. Além disso, também é possível que tente influenciar o pensamento e sentimento do homem, para que igualmente se mantenham em conformidade com sua vontade (HUMBOLDT, 2004, p. 154).

Quando o Estado passa a exercer grande influência e controle sobre o homem, seu modo de pensar, agir e raciocinar é automaticamente orientado pelo próprio Estado, ou seja, perde-se a autonomia e molda-se o caráter de acordo com o interesse estatal. Com isso, percebe-se a criação de uma sociedade de cidadãos que mantém estrita relação com o Estado, até mesmo uma dependência, em vez de membros que, entre si, vivam em comunidade.

Também neste ponto Humboldt retoma a ideia de que o homem precisa de variedade e atividade – tal como mencionado anteriormente – pois apenas assim desenvolverá seu caráter de forma diferenciada. Em sua concepção, “não poderia haver alguém tão degradado a ponto de preferir, para si mesmo pessoalmente, conforto e prazer à grandeza” (HUMBOLDT, 2004, p. 157). Com essa colocação, sugere não ter sentido que o indivíduo escolha viver comodamente sob as orientações

do Estado, a buscar seu crescimento pessoal, que certamente lhe trará maiores oportunidades.

O autor também afirma que as instituições estatais acabam enfraquecendo a vitalidade de uma nação e, neste sentido, trata especificamente do sistema de educação. Humboldt considera que o próprio homem é responsável pela busca da compreensão e para tanto deve utilizar-se de seus próprios meios. Quando há intervenção do Estado, há incentivo para que o homem busque meios externos em vez de evoluir por si mesmo e, assim, não se optará pelo melhor meio de educação (HUMBOLDT, 2004, p. 158).

O cultivo da compreensão, assim como qualquer outra faculdade do homem, é em geral levado a cabo por sua própria atividade, sua própria engenhosidade ou seus métodos próprios de manipular as descobertas dos outros. Por outro lado, as medidas do Estado implicam mais ou menos coerções e, mesmo ali em que tal não seja diretamente o caso, acostumam os homens a procurarem instrução, orientação e assistência vindas de fora, em lugar de dependerem de seus próprios expedientes. O único método de instrução de que o Estado talvez possa valer-se consiste em declarar o melhor curso a seguir, como se esse fosse o resultado de suas pesquisas. Mas se ele coage o cidadão por meio de algum dispositivo compulsório, diretamente pela lei ou indiretamente por outros meios – ou por sua autoridade em forma de recompensas, ou ainda outros incentivos que lhe são atraentes, ou ainda, por fim, por meros argumentos, isso sempre se desviará bastante daquele que seria o melhor sistema de educação (HUMBOLDT, 2004, p. 158).

Quando fala em “melhor sistema de educação”, Humboldt refere-se à autonomia e capacidade do homem em ter condições de fazer suas próprias escolhas, como exemplo, refere-se à capacidade de “descobrir a solução por si mesmo, a partir de uma cuidadosa consideração de todas as objeções” (HUMBOLDT, 2004, p. 158). Em outras palavras, considera que o homem deve ser incentivado a

ser independente e ter condições de tomar decisões por seu próprio conhecimento, sem depender de opiniões externas.

Neste ponto, é importante relacionar o pensamento de Humboldt ao ideal da *Bildung*, no sentido de tornar o homem um ser capaz de pensar por si mesmo. Explica-se, considera-se que o homem é suficientemente instruído quando consegue deparar-se com determinada situação e por seu próprio entendimento compreender a melhor forma de agir. A partir do momento em que o ser humano depende de um posicionamento externo para se orientar, já não se pode falar que possui instrução adequada.

Ao criticar a interferência do Estado na educação, Humboldt faz menção à situação cômoda que o homem se coloca quando aceita as limitações que lhe são impostas. Nesse sentido, afirma que o cidadão deixa de buscar o mérito por suas ações, pois conforma-se com a ideia de que eventuais deficiências podem ser atribuídas a quem o colocou em determinada posição, no caso o Estado, com isso, afasta de si uma possível culpa e responsabilidade pela falta de sucesso. Ademais, vê-se desobrigado de buscar aperfeiçoamento por esforço pessoal, além do que o Estado lhe exige. Indo além, afirma que o homem chega a temer novas oportunidades, pois o Estado poderia tirar vantagem disso (HUMBOLDT, 2004, p. 160).

Quando o Estado lida com os cidadãos por meio de imposições genéricas, impede o desenvolvimento da individualidade, ou seja, o homem não aperfeiçoa suas próprias aptidões, apenas se contenta com o que lhe é imposto. Como consequência da intervenção estatal, o homem tem sua liberdade limitada e, neste ponto, tal atuação vai de encontro ao que Humboldt defende como imprescindível à adequada formação do homem, a saber, a liberdade e a diversidade de situações.

Em verdade, Humboldt questionava as efetivas vantagens acarretadas à sociedade e aos indivíduos por meio das ações

costumeiramente praticadas pelo Estado. Nas palavras de Denis L. Rosenfield, “não seria a sociedade mais eficaz na resolução de seus problemas se não delegasse ou transferisse ao Estado tarefas que ela mesma poderia realizar com mais propriedade, com menores custos e melhores resultados?” (ROSENFELD, 2004, p. 25).

No capítulo de introdução à versão brasileira da já citada obra *Limites da Ação do Estado*, Denis L. Rosenfield apontou interessante exemplo vivenciado atualmente no Brasil, que permite compreender os questionamentos de Humboldt a respeito dos demasiados poderes atribuídos ao Estado, ao tempo em que a sociedade permanece em posição secundária. Nesse contexto, questiona-se a razão pela qual se transfere ao Estado o dever de cuidar de idosos, quando tal ação pode ser realizada pela própria família, já que a concentração de recursos nas mãos do Estado não é garantia de efetivação do interesse público.

Não há, por exemplo, por que transferir ao Estado o cuidado de idosos, salvo dos manifestamente carentes, que pode ser perfeitamente equacionado no interior da família, ou concentrar nas mãos do Estado uma política de distribuição de recursos na área da cultura que poderia ser perfeitamente realizada via uma lei de incentivos fiscais pela própria sociedade. Devemos, portanto, evitar identificar a busca do interesse coletivo a recursos cada vez mais concentrados e controlados pelo Estado. Uma grande concentração de recursos nas mãos do Estado não é nenhuma garantia de que o interesse público será evidentemente implementado (ROSENFELD, 2004, p. 23).

Muito embora o trecho exposto não mantenha relação direto com a interferência do Estado na formação do ser humano, trata-se de um argumento atual apresentado pelo professor Denis L. Rosenfield que demonstra como as instituições estatais efetivamente possuem atribuições que lhe permitem exercer funções que poderiam facilmente ser realizadas pelos indivíduos. O mesmo ocorre com a formação, pois quanto mais intervenção do Estado nas escolhas do homem, menores suas possibilidades e conseqüentemente sua liberdade.

Especificamente sobre a natureza do homem, o que a caracteriza é “a formação mais alta e harmoniosa possível de suas forças em direção a uma totalidade completa e consistente”. (ROSENFELD, 2004, p. 27). Com isso, pretende dizer que a soma dessas forças pressupõe a liberdade que o homem precisa, sendo que a liberdade está relacionada à “atividade espontânea” presente em todos os indivíduos (ROSENFELD, 2004, p. 28).

As potencialidades do homem estão diretamente relacionadas a sua liberdade, pois apenas quando for livre estará fora do alcance do controle exercido pelo governo. Em outras palavras, “a liberdade não se encontra do lado do governo, isto é, do Estado, mas do que a ele se contrapõe, enquanto este consiste numa atividade real de controle da sociedade, do indivíduo e, neste aspecto, da liberdade” (ROSENFELD, 2004, p. 29).

Ao criticar o controle que o Estado passa a exercer sobre o homem quando detém a capacidade de orientá-lo a seguir padrões, Humboldt, de acordo com Rosenfield, considera que há como resultado uma uniformidade social. Explica-se, a interferência estatal na vida privada reduz a diversidade humana, pois deforma as propriedades essenciais da natureza do homem transformando-o em uma mera “máquina” e, quando assim ocorre, há um enfraquecimento do poder e dos recursos da nação, o que traz como consequência a violação do interesse público (ROSENFELD, 2004, p. 31).

Neste ponto, interessante a afirmação de que “o interesse público é ferido”, além da preocupação com o “bem coletivo”, isso porque, hodiernamente a atuação da Administração Pública – ou seja, do Estado – é pautada justamente na supremacia do interesse público. Inclusive, sabe-se que é esse o principal princípio orientador da atuação dos órgãos estatais, cuja observância é obrigatória.

Para auxiliar na compreensão acerca da grandeza do pensamento e da visão de Humboldt a respeito da atuação do Estado, interessante expor algumas breves considerações sobre a aplicação do mencionado princípio da supremacia do interesse público. De acordo com Hely Lopes Meirelles “a primazia do interesse público sobre o privado é inerente à atuação estatal e domina-a, na medida em que a existência do Estado justifica-se pela busca do interesse geral, ou seja, da coletividade; não do Estado ou do aparelhamento do Estado”. (MEIRELLES, 2016, p. 113).

Na colocação acima, assim como naquela anteriormente exposta, extraída do comentário de Rosenfield, publicado na obra *Os Limites da Ação do Estado*, há menção à necessidade de fazer prevalecer o bem coletivo em detrimento do interesse Estatal. Quando se fala em bem coletivo, certamente não se refere ao interesse individual de um único indivíduo, mas no interesse de forma geral, voltado à sociedade e não ao que interessa ao governo.

Novamente é possível relacionar a ideia de desenvolvimento pessoal com a formação do homem por meio da educação, nos termos propostos pela *Bildung*. O homem será considerado íntegro e apto a contribuir com sua nação a partir do momento que não for um “fantoche” do Estado, manipulável em conformidade com os interesses estatais. Desse modo, para que possa pensar por si, sem depender de influências externas, é necessário que desenvolva suas aptidões e, para isso, é interessante que se submeta a um sistema educacional que lhe ofereça essa possibilidade.

Nesse aspecto, interessante colocação foi feita na obra *Os limites da Ação do Estado*, quando Humboldt afirma que “aquele homem que é facilmente conduzível torna-se por vontade própria disponível para sacrificar o que resta de sua capacidade para sua ação espontânea” (HUMBOLDT, 2004, p. 159). Compreende-se que a aceitação das imposições do Estado pelo homem o tornam, pouco a

pouco, desprovido da capacidade de reger sua própria vida, já que se torna dependente da orientação estatal.

As críticas de Humboldt em relação às medidas estatais estão relacionadas ao grau de dependência que impõem ao homem, pois quando apresentadas em um grau maior de controle, podem “destituir o cidadão de sua capacidade de iniciativa, como se ele fosse um menor, incapaz de se guiar por si mesmo”. As ações que incentivam o homem a buscar instrução em meios externos, em vez de desenvolvê-las de forma espontânea, mecanizam o ser humano, fazendo com que sigam um padrão já estabelecido. (ROSENFELD, 2004, p. 31).

Quando os homens tornam-se seres mecanizados, passam a depender do Estado para buscar soluções para suas demandas, considerando-se incapazes de resolvê-las. Humboldt acredita que essa situação enfraquece não apenas as potencialidades internas do indivíduo, mas enfraquecem inclusive seu juízo moral, pois quando repassam a terceiros a sua capacidade de se orientar, também resulta em confusão quanto a sua capacidade de diferenciar o certo e o errado, o bom e o mau, o justo e o injusto (ROSENFELD, 2004, p. 32).

Se os homens buscam orientação fora de si, eles adormecem ou mesmo sufocam a sua própria interioridade, aquilo que está contido dentro deles mesmos. Humboldt vai, inclusive, além nesse seu argumento, sustentando que esse enfraquecimento das potencialidades internas do indivíduo resulta num esmorecimento do próprio juízo moral, pois aquele que transfere aos outros a sua capacidade de orientar-se no mundo, na verdade, a sua própria capacidade de julgar, termina por confundir as noções de certo e de errado, de justo e de injusto, de bom e de mau, não sabendo mais distinguir o que deve ser elogiado do que deve ser condenado (ROSENFELD, 2004, p. 32).

Com o estudo da obra de Humboldt, percebe-se claramente sua preocupação em dotar o homem de capacidade de ser suficiente por si mesmo, a partir de suas próprias conclusões. Sua crítica à ação

controladora do Estado mantém relação direta com o sistema de educação que propõe – o qual será abordado no próximo capítulo – no sentido de que defende o desenvolvimento do homem para tornar-se livre e apto para tomar decisões sem precisar de fatores externos.

Por mais solícito que o Estado se mostre quando externa preocupação com o bem-estar do cidadão, resulta, na verdade, no resultado contrário, já que estimula a submissão, tornando o homem um ser passivo. Quando permite que o homem permaneça na dependência dos “favores” estatais, automaticamente desestimula seu desenvolvimento e, como consequência, cria-se uma sociedade conformada em receber em vez de conquistar.

De acordo com Humboldt, o homem que se acostuma a depender do Estado também não possui grandes esperanças em relação ao seu destino. Do mesmo modo, o interesse em lutar contra diversidades diminui, mas apesar de reduzirem os infortúnios, as calamidades e expectativas frustradas, as dificuldades acabam sendo maiores (HUMBOLDT, 2004, p. 161).

Concluindo esse tópico, menciona-se relevante colocação no sentido de que é preciso buscar “um modo de vida que seja harmônico em relação a esse caráter cultivado, o que só pode ocorrer por intermédio de uma sociedade civil ativa, capaz de tomar em mãos o seu próprio destino, não se subordinando ao Estado e não recorrendo a ele para a resolução de suas dificuldades” (ROSENFELD, 2004, p. 34).

É notória a preocupação com a capacitação do homem de forma individualizada, livre das manipulações internas, pois apesar de aparentemente facilitarem a vida do cidadão, resultam em uma sociedade orientada a seguir padrões já estabelecidos. Para que assim seja feito, é necessário que seja disponibilizado ao homem um sistema educacional que lhe propicie o auto-desenvolvimento.



**O NOVO MODELO
DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO
A PARTIR DA FILOSOFIA
HUMBOLDTDIANA E
DO LEGADO DA BILDUNG**

Quando expostas considerações sobre o conceito de *Bildung*, a abordagem do pensamento de Humboldt demonstrou que atribuía às universidades o dever de contribuir com a formação do ser humano, por meio da facilitação e promoção da educação. Neste viés, para que o sistema educacional fosse efetivo, acreditava que deveria se desenvolver sem qualquer interferência política e de forma individualizada, considerando as peculiaridades de cada indivíduo e sem obrigação de seguir determinações padronizadas.

Antes mesmo de adentrar na análise das colocações de Humboldt, serão abordados pontos articulados aos capítulos anteriores, o que se mostra importante, pois serão apresentados alguns tópicos a respeito dos métodos de educação que se destinam justamente a formar o indivíduo da forma mais completa possível. De acordo com Cláudio Almir Dalbosco e Eldon H. Muhl, “formação é um dos conceitos mais polissêmicos e, por isso mesmo, mais difíceis do campo filosófico e educacional, sem o qual não seria possível pensar a educabilidade humana”. (DALBOSCO, “no prelo”, p. 01).

Dalbosco e Muhl expõe que etimologicamente, formação origina-se da palavra *formatio*, a qual está relacionada com o desenvolvimento das capacidades ou disposições humanas. Por sua vez, o substantivo *formatio* está ligado à Paideia grega e ambas se relacionam à *Bildung*. (DALBOSCO, “no prelo”, p. 01).

Explanando de forma mais específica sobre a *Bildung*, afirmam que assim como a Paideia, origina-se de várias fontes culturais e tem como solo histórico a Alemanha do século XVIII e XIX – o que já foi estudado – e influenciou o pensamento filosófico, artístico e pedagógico da época. Exemplificando com Kant, Dalbosco e Muhl explicam que a ideia de formação está relacionada com a coragem do homem de pensar por conta própria, deixando de lado a covardia e a preguiça (DALBOSCO, “no prelo”, p. 04).

Assim como a *Paideia* e a *Humanitas*, também a *Bildung* origina-se de várias fontes culturais, preservando em seu interior a pluralidade e conflitividade de sentidos. Seu solo histórico inicial é a Alemanha dos séculos XVIII e XIX, influenciando decisivamente o pensamento filosófico, artístico e pedagógico da época. Em uma de suas formulações clássicas, que aparecem nos escritos menores de Immanuel Kant (1988), formação refere-se à coragem humana de pensar por conta própria, colocando-se tal exigência como condição da maioridade humana. Ter a coragem de pensar por si mesmo, abandonando a covardia e a preguiça que caracteriza a condição humana, é o lema que Kant põe tanto ao educador como ao educando e que caracteriza a formação esclarecida voltada à maioridade humana e à vivência democrática na República habitada pelo cidadão do mundo. A partir dessa formulação kantiana, a noção de formação vincula-se nitidamente aos ideais políticos da liberdade humana indispensáveis à participação autônoma do sujeito no espaço público da República democrática (DALBOSCO, “no prelo”, p. 04).

Sobre a aplicação da *Bildung* por Wilhelm von Humboldt, os autores afirmam que coube a ele trazê-la para o “terreno das instituições formais de ensino, colocando-a na base da grande reforma educacional que liderou na Alemanha de sua época”. Explicam que Humboldt viu nas instituições de ensino, notadamente na Universidade, o local para o ser humano desenvolver suas capacidades e alcançar o aperfeiçoamento espiritual progressivo. De acordo com Dalbosco e Muhl, “talvez seja nesse autor, mais do que em qualquer outro, que se encontra claramente a ideia de formação como lugar privilegiado de desenvolvimento, por meio do ensino e da pesquisa, de todas as capacidades, forças e disposições humanas, em todas as direções” (DALBOSCO, “no prelo”, p. 05).

A pretensão de Humboldt era bastante clara no sentido de que não deveriam os interesses do Estado interferir na educação, pois acreditava que o homem apenas alcançaria autonomia e desenvolveria a capacidade de se autodeterminar se os centros educacionais não fossem dependentes do governo, caso contrário, seriam disciplinados

para atender às necessidades do Estado. Confirmando seu ideal, defendia que o conteúdo pedagógico das instituições de ensino deveria ser de responsabilidade tão somente dos professores, afastando-se possíveis intenções externas (HUMBOLDT *apud* BRITTO, 2012, p. 223).

Inclusive, a ideia de autonomia das faculdades foi exposta quando, em atendimento a pedido do governo, Humboldt elaborou relatório com as diretrizes administrativas que deveriam orientar a fundação da Universidade de Berlim, cuja criação lhe foi confiada. Dessa forma, dotadas de autonomia, já que era esse um dos principais critérios a serem observados, o conteúdo pedagógico-científico ficaria a cargo apenas das universidades, livres de determinações externas (BRITTO, 2012, p. 223).

É importante assinalar que o fato de que essa exigência se tornou efetiva, que as diretrizes de Humboldt foram escolhidas como projeto organizacional da nova faculdade e que a Universidade de Berlim logo se tornou uma referência na Europa no que se refere à autonomia dos professores, indica que tipo de liberdade política precisou preceder o neo-humanismo, e, ao mesmo tempo, como o seu surgimento procurou radicalizá-la de acordo com uma ideia precisa de cultura e de *Bildung*. (BRITTO, 2012, p. 224).

Corroborando, ao definir as diretrizes para fundamentar a Universidade de Berlim, Humboldt esclareceu:

O conceito das instituições científicas superiores convergem em eixos que são tudo o que é imediato para a cultura [*kultur*] moral da nação; baseados no fato de se determinarem a si mesmos, de tratar a ciência no sentido mais profundo e amplo da palavra, e de fornecer o propósito da formação espiritual e moral [*der geistigen und sittlichen Bildung*] não de acordo com nenhuma perspectiva senão a que esteja de acordo com seu conteúdo específico (LEMOS, 2012, p. 218).

Para o filósofo, o desenvolvimento ideal do indivíduo apenas seria alcançado se o Estado – por ele visto como uma “entidade

artificial” – contribuísse com sua liberdade e com sua formação, para que então, em sociedade, pudesse se expressar e desenvolver de forma natural. Humboldt acreditava que a formação era o “verdadeiro fim do homem”, mas para que fosse alcançada havia duas condições, a primeira delas é a liberdade, a segunda, a diversidade de situações (HUMBOLDT *apud* ALVES, 2019, p. 06).

Além da liberdade, o desenvolvimento das forças humanas ainda requer algo diferente, embora proximamente unido à liberdade, a multiplicidade de situações. Mesmo o homem mais livre e independente, posto em situações uniformes, se forma inferiormente (HUMBOLDT *apud* MÖLLMANN, 2011, p. 64).

Sobre a liberdade, condição imprescindível para a *Bildung*, afirma Roland Reichembach:

Essa liberdade é um ato produtivo porque ela não acha, ela inventa, nem ela acha o *self*, nem acha a norma ou a lei, mas, antes, ela os inventa, não arbitrariamente ou não em qualquer situação, mas em situações de necessidade nas quais a pessoa experiencia que seu sabe-como, seu sabe-aquilo, aquilo que ela aprendeu, aquilo que ela sabe e com o que ela concorda etc. são insuficientes para lidar com a situação ou parecem questionáveis ou até duvidosos. Liberdade, nesse sentido, é liberdade para inventar o que resolve a necessidade (REICHENBACH *apud* MÖLLMANN, 2010, p. 206).

Explicando o pensamento de Humboldt, Alexandre Alves afirma que, para ele, o reconhecimento da diversidade e do individualismo dos homens deveria limitar a ação do Estado, no sentido de não desenvolver ações positivas com finalidade teoricamente úteis, pois em razão da particularidade de cada um, não é possível determinar o que lhe será, de fato, útil. Para o filósofo, caberia ao Estado apenas criar condições exteriores, possibilitando assim que o indivíduo se desenvolvesse por si mesmo (ALVES, 2019, p. 06).

Nas palavras de Alves, citado acima, “o Estado deveria se abster de intervir em tudo o que se refere à educação, à religião e à

moralidade, deixando aos cidadãos a mais ampla liberdade de ação nesses setores". O ideal da *Bildung* pensado por Humboldt – que refletiu diretamente na reforma educacional da qual participou – refere-se à necessidade do homem de buscar o cultivo de si e esforçar-se na conquista do aperfeiçoamento de sua personalidade.

Por meio da educação, o indivíduo desenvolveria o conceito ou a imagem da humanidade dentro de si. Mais do que instrução formal, a tarefa do cultivo de si era vista como um processo sem termo, a ser perseguido durante toda a vida como fim em si mesmo. Assim, estava acima das realidades práticas da existência cotidiana como trabalho, salário e vocação. A ideia é que o Estado e a sociedade são melhor servidos ao educar os indivíduos com total liberdade para desenvolver seu caráter único do que os sujeitando ao treinamento vocacional, que os tornaria apenas roldanas de um sistema mecânico (ALVES, 2019, p. 07).

A partir da percepção de Humboldt quanto à importância do desenvolvimento individual do ser humano, para que pudesse, por ele mesmo, desenvolver seu próprio caráter, a reforma educacional por ele promovida “marca uma das poucas instâncias em que uma antropologia filosófica formou a base explícita para um programa de mudança social bem-sucedido” (THOMAS, 1973, p. 219). Em suma, o homem livre para se desenvolver de acordo com suas particularidades e buscar qualificação e desenvolvimento a partir de suas aptidões, tornar-se-ia melhor para a sociedade.

O pensamento de Humboldt sobre a importância de incentivar o desenvolvimento individual do homem ganhou forma e maior visibilidade quando exerceu a função de Diretor da Seção de Culto e Educação do Ministério do Interior da Prússia. Suas ideias foram qualificadas por Flickinger como “Estado Cultural de Direito”, no sentido de que o Estado deveria garantir condições adequadas para que o homem encontrasse seu verdadeiro fim, sendo que tais condições seriam “em primeiro lugar a liberdade e, junto dela, a máxima multiplicidade de chances para

que os indivíduos possam de fato experimentar a vida em suas várias configurações e opções sociais e culturais” (FLICKINGER in ULLMANN, 1998, p. 422).

Em resumo, o homem, de acordo com as ideias da *Bildung* na visão de Humboldt, é quem deve buscar seu fortalecimento e desenvolvimento como ser humano, para que possa ter condições de tomar suas próprias decisões. É preciso conferir-lhe meios suficientes para pensar por si, sem depender do direcionamento de terceiros, muito menos exigir que siga as imposições do governo. Nesse sentido, a liberdade mostra-se, de fato, condição imprescindível para que o indivíduo alcance essa finalidade.

Nessa perspectiva, a partir do século XVIII, Humboldt contribuiu significativamente para que o termo *Bildung* esteja alinhado a alguns conceitos como o de liberdade, emancipação, autonomia, entre outros (KLAFKI *apud* MÖLLMANN, 2011, p. 20). Nessa concepção, os ideais por ele buscados tornam-se mais visíveis, já que claramente incentivava a liberdade do homem para que pudesse buscar seu desenvolvimento sem intervenção do governo, pois acreditava que apenas dessa forma, por meio da evolução individual e de acordo com suas aptidões pessoais, poderia progredir e tornar-se útil à sociedade.

Ao abordar a *Bildung* a partir da ideia de desenvolvimento do homem, Klafki faz considerações que refletem as colocações de Humboldt, quando diz que o indivíduo apenas encontra a razão, a autodeterminação e a liberdade, quando se permite sair de sua subjetividade em direção ao mundo. Esse processo de confronto e troca com o mundo obriga a pensar, raciocinar e agir, consistindo, portanto, na própria *Bildung*.

Razão, capacidade de autodeterminação, liberdade do pensar e do agir, o sujeito apenas as adquire em processos de apreensão e discussão com uma interioridade, que, por primeiro, não provém dele mesmo, mas da objetivação da atividade cultural humana

até então no sentido mais amplo da palavra, objetivação de atividades, cujas possibilidades de autodeterminação humana, de desenvolvimento da razão humana, de liberdade humana ou também de seu contrário tomaram forma. São conquistas civilizatórias de satisfação das necessidades, conhecimentos sobre a natureza e o mundo humano, constituições políticas e ações, ordens morais, sistemas normativos e agir moral, formas de vida sociais, produtos estéticos, isto é, obras de arte, interpretações de sentido da existência humana nas filosofias, religiões e visões de mundo (KLAFFKI *apud* MÖLLMANN, 2011, p. 21).

A ideia de que o indivíduo apenas adquire razão, autodeterminação e capacidade de pensar e agir a partir de discussão com sua interioridade, fortalece o entendimento de que não cabe ao Estado interferir no sistema educacional estabelecendo padrões a serem observados. Isso porque, um mesmo paradigma não atende às especificidades de todos os indivíduos, o que impede que se desenvolva de forma efetiva e conquiste sua autonomia.

A atuação política, assim, não surge como o avesso mundano do ideal de educação, e quando Humboldt defende a diminuição da interferência do poder público no conteúdo curricular das universidades, ele está criticando duramente esse modelo que opõe cultura e política, presente nas instituições de ensino naquele momento. O modelo político-administrativo que ele procurou encarnar é, ao contrário, a extensão natural do espírito e da *Bildung* alemã (LEMOS, 2010, p. 06).

Em que pese a insatisfação com a interferência do Estado no sistema de educação e, como consequência, na formação do ser humano, ter sido evidenciada por Humboldt, Fabiano Lemos explica que há tempo essa condição já causava preocupação (LEMOS, 2010, p. 08). Desde a segunda metade do século XVIII, a única teoria pedagógica aceita era o *Philantropismus*, que enxergava a educação como uma atividade disciplinar, cujo objetivo era transformar o homem em cidadão, alguém útil à sua espécie.

Essa doutrina, que se orientava pela “disciplina e domesticação”, homogeneizava as diferenças sociais e nivelava os alunos, encarados

como passíveis de domesticação pelo poder imperial, sendo que o currículo pedagógico não possuía um objetivo cultural e era constituído basicamente pela cultura física por meio de exercícios. Em relação ao professor, nem mesmo se exigia demasiada formação, pois era visto como um mero disciplinador (LEMOS, 2012, p. 221).

Thomas Alexander apresenta um breve apontamento da situação da educação à época:

Se ele [o professor] pudesse ler um pouco mais que rudimentarmente, cantar os hinos da igreja mais conhecidos, repetir os cinco artigos do catecismo Menor, de Lutero, e se podia escrever, então ele já possuía todas as qualidades necessárias de um bom professor, e nada além era exigido dele (THOMAS, 1973, p. 273).

Compreendendo o funcionamento do sistema educacional em momento anterior à reforma proposta por Humboldt, percebe-se que a *Bildung* se orientava no sentido contrário. Conforme já esclarecido, havia verdadeira preocupação com a formação do homem de modo natural, a partir de suas características e condições pessoais. Nas palavras de Fabiano Lemos, no conceito de *Bildung* apresentado por Humboldt, “a cultura definia-se em função de sua capacidade de harmonizar os aspectos mais diversos que concorriam na formação dos indivíduos e dos povos como entidades unívocas” (LEMOS, 2012, p. 227).

No intuito de afastar o Estado da organização e desenvolvimento pedagógico das universidades, Humboldt também se esforçava para aproximar o pensamento teórico à realidade institucional da Prússia, clareando, dessa forma, o nexos existente entre ambos. Como consequência, obteve êxito em justificar a função social do professor e do homem de ciência na condição de “educadores da humanidade”, notadamente como educadores do povo alemão, tarefa que até então não havia sido concretizada.

A reforma do sistema escolar alemão, fundamentada nas ideias neo-humanistas, colocou a *Bildung* como a referência do sistema

educacional da Alemanha – posteriormente seguido por outros países. Meyer refere-se ao modelo de formação humboldtiano como um processo de melhoramento e enobrecimento do ser humano, em que os indivíduos se preocupam com a percepção do mundo e, partir disso, melhoram a si mesmos (MEYER *apud* NICOLAU, 2013, p. 24).

Nesse contexto, os preceitos que direcionam a Universidade de Berlim, fazendo surgir uma nova proposta de ensino, relacionada à ideia de “universidade de pesquisa”, orientam que não cabe à universidade limitar-se apenas a ensinar, mas também a pesquisar, ideia que foi adotada pelas demais universidades da Alemanha e, também, foi seguida por inúmeros outros países. Para Humboldt, a pesquisa científica, somada à formação humana, seria capaz de contribuir com o enriquecimento da cultura da nação (HUMBOLDT, 1997, p. 76).

O incentivo à pesquisa está relacionado à elaboração do conhecimento e à formação cultural, moral e intelectual do aluno, exigindo dele a efetiva busca pelo desenvolvimento, ideia totalmente contrária a que prevalecia até então, que apenas doutrinava o indivíduo em conformidade com o que era conveniente para o Estado. Sobre as tarefas das universidades (formação e pesquisa), nas palavras do Humboldt: “de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (HUMBOLDT, 1997, p. 79).

De acordo com Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Humboldt incluiu a pesquisa na universidade com o intuito de unir professores e alunos em relação ao cultivo da ciência, pois assim seriam estimulados a pensar a partir de princípios fundamentais, estimulando o desenvolvimento da reflexão crítica e da criatividade. Como consequência, promoveriam o avanço do conhecimento e identificariam soluções para os problemas da sociedade (PEREIRA, 2009, p. 34).

Humboldt creditava à pesquisa o ponto chave para diferenciar as universidades de outras instituições de educação superior. De acordo com seu entendimento, os membros de uma universidade deveriam encarar a ciência como algo que nunca seria inteiramente resolvido, exigindo, por isso, um esforço constante e infinito. Por sua vez, as escolas apenas transmitem o conhecimento que já existe (HUMBOLDT, 1997, p. 80).

Com a aceitação da *Bildung* como orientadora do novo sistema educacional, tornou-se necessária a elaboração de uma “teoria da formação” para apontar os fundamentos de uma ciência voltada a expressar o ser, o vir a ser e as determinações do ser humano. Como grande interessado e idealizador da remodelação da educação nesse sentido, Humboldt assumiu o compromisso de elaborá-la (GOERGEN, 2017, p. 440).

De acordo com seu entendimento, a teoria deveria considerar (a) a ciência dos princípios, expondo a possibilidade e a validade dos fundamentos da formação; (b) as teorias sobre as principais dimensões do humano no mundo, tendo como foco a ideia de “tornar-se humano”; e, também, (c) uma investigação empírica que revelasse os dados necessários para a transformação de cada indivíduo (GOERGEN, 2017, p. 443).

Compreende-se claramente nas lições de W. von Humboldt a relevância que atribui ao cultivo interior do ser humano, por meio do esforço pessoal e da busca e elaboração do conhecimento. Foi a partir desses conceitos que contribuiu sobremaneira para a renovação do sistema escolar alemão, inclusive com a criação da Universidade de Berlim, conforme já mencionado, seguido por muitos lugares no mundo, até mesmo porque a organização da Prússia tornou-se referência quanto à eficiência na educação.

Na proposta de Humboldt, a mudança no sistema de educação envolvia reorganização até mesmo da posição do Estado em relação aos estabelecimentos de ensino. Seu posicionamento coloca o Estado na condição de que esse é que serve à “formação cultural” e não o contrário. A propósito, a expressão “formação cultural” revela que o ideal buscado por Humboldt foi além de uma instituição formativa, pois está atrelada à ideia de civilização do homem (NICOLAU, 2016, p. 390).

De acordo com Nicolau, o programa reformador de Humboldt foi adotado por diferentes estados alemães e desenvolvido nos últimos séculos em um sistema de ensino geral. Foi o fato de formação do “espírito alemão” apresentado por Lessing e Herder. Tem-se, portanto, que Humboldt apresentou um plano de reorganização da educação pública que serviu como orientação para as reformas que vieram posteriormente. A ideia era uma educação que buscasse o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno (NICOLAU, 2016, p. 399).

Já foi mencionado que em razão do entendimento de que a reforma educacional, para que atingisse sua finalidade no sentido de tornar o ser humano capaz de agir por si mesmo e com condições de ser “melhor para o mundo”, não poderia se limitar às universidades, por isso, Humboldt apresentou um novo modelo do sistema educacional também para a educação secundária. Diante disso, as duas principais instituições a serem estudadas são a universidade e o *Gymnasium*.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO APÓS OS IDEAIS HUMBOLDTIANOS

Se antes de Humboldt as instituições de ensino destinavam-se a educar o homem em conformidade com os interesses do Estado, impedindo-o de se desenvolver de forma natural e em busca

de seus interesses, após as ideias humboldtianas a realidade da Alemanha passou por grande transformação. A reforma educacional operada por Humboldt fundamentava-se na ideia de liberdade do homem e interferência mínima do Estado, garantindo autonomia às instituições de ensino.

Ao abordar o assunto, Rebekka Horlacher afirma que o novo quadro que se formou na Alemanha após a fundação da Universidade de Berlim deveria servir de exemplo a todas as “universidades modernas”, no que diz respeito à relação entre ensino e pesquisa, bem como por conta da educação humana dispensada aos estudantes. A autora refere-se a Humboldt como um defensor do ideal da perfeição, justificando na teoria da educação por ele apresentada, segundo a qual o indivíduo deve fortalecer e aumentar as forças da natureza, para dar valor e duração a sua própria essência. (HORLACHER, 2015, p. 46).

A importância projetada no sistema educacional prussiano fez com que se tornasse modelo na introdução e aplicação da educação pública universal. Como exemplo disso, Rebekka Horlacher menciona que a Prússia enviou muitos professores, tanto iniciantes quanto ativos, para Yverdon, a fim de que completassem seu treinamento com Johann Heirinch Pestalozzi e contando com a possibilidade de que o método difundido auxiliasse a introduzir a educação elementar difundida.

Em uma breve apresentação a respeito do sistema educacional de Humboldt, aplicado na Prússia, Horlacher abordou resumidamente sua organização, com alguns apontamentos sobre cada um dos três níveis em que foi dividido, quais sejam, ensino fundamental, escolar e universitário. Sobre o *ensino fundamental*, esclareceu que se destinava à alfabetização e estudo dos números, mas poderia ser complementado com história e geografia, para os alunos que nesse nível concluíssem sua escolaridade (HORLACHER, 2015, p. 82).

O nível seguinte, *educação escolar*, consistia em uma introdução para o estudo universitário. Direccionava-se ao estudo de línguas, história, matemática e, também tinha como método fazer com que o aluno aprendesse de forma adequada, para que se tornasse capaz de adquirir conhecimento por contra própria, quando então estaria apto a ingressar na universidade.

Sobre o último nível, Humboldt estabeleceu que o estudo universitário orientar-se-ia pela pesquisa. Com a ideia de que professores e alunos deveriam esforçar-se na busca/repasse de conhecimento, o papel de ambos não deveria ser distinguido com evidência, ao invés disso, deveriam comportar-se como professores que apenas auxiliavam os alunos em suas pesquisas.

Ao estudar o projeto da *Bildung* institucionalizada, Marlon Tomazella Baptista explica que a percepção de que a Alemanha precisava de um novo método de educação, para que os homens se tornassem cidadãos com maior interesse pela defesa de seu país, levou ao nome de Wilhelm von Humboldt como indicado para assumir a Seção para o Culto e o Ensino no Ministério do Interior. No entanto, afirma que por conta de sua crítica em relação ao Estado, formada em uma experiência anterior, relutou a aceitar o convite, mas o fez com o intuito de interferir e modificar o processo educativo da nação, como de fato aconteceu (BAPTISTA, 2009, p. 68).

Para explicar a proposta de Humboldt diante da reforma educacional, Baptista relembra a ideia de liberdade das universidades, que deveriam ser livres da interferência do Estado, possibilitando-se, dessa forma, o desenvolvimento das habilidades individuais. Aplicando ainda as características do neo-humanismo, indica que outro ponto mentalizado por Humboldt era permitir o acesso de todos os cidadãos às escolas elementares, possibilitando o desenvolvimento harmônico de suas habilidades (BAPTISTA, 2009, p. 68)

Acreditava que, se a nação fosse responsável pela educação e as instituições de ensino funcionassem sem dependência do Estado, o desenvolvimento de seus membros ocorreria de forma mais homogênea e ocasionaria o estreitamento de vínculos, condição favorável à realização da *Bildung*. Para efetivar esse modelo, pretendia proporcionar o contato social entre indivíduos que em outra ocasião não se relacionariam. Como exemplo da pretensa interação, Sorkin explica que a intenção era que “futuros estudantes e futuros artesãos frequentassem a mesma escola” (SORKIN, 1986, p. 62).

Prosseguindo, Baptista menciona que as escolas elementares, denominadas *Elementarschule*, possuíam currículo voltado para a educação geral, composto por disciplinas como matemática, línguas clássicas (latim e grego) e história, para que o estudante desenvolvesse suas habilidades próprias. Nesse contexto, acreditava que educar o indivíduo para ser um homem livre resultaria na formação de um cidadão melhor, do que se fosse educado para ser tão somente cidadão.

A respeito do estímulo à liberdade proposto por Humboldt, Baptista apresentou apontamento semelhante àquele exposto acima, extraído da obra de Rebekka Horlacher, no sentido de que o desenvolvimento da força humana é necessário para a própria fortificação do Estado. (BAPTISTA, 2009, p. 69). Isso acontece porque o Estado composto por indivíduos que cultivem sua memória, seu entendimento e sua moral, terá um bom andamento.

Após a escola elementar, os estudantes seguem para o segundo nível, em que a formação será específica, em conformidade com suas habilidades, dividindo-se em *Gymnasium* e *Realschule*.

Inicialmente, como brevemente apontado acima, todos os cidadãos frequentavam a mesma escola, dividindo-se após os 12 anos, quando então, após análise das habilidades do aluno, eram direcionados para a escola de orientação técnico-científica, a

Realschule, ou para o *Gymnasium*, cujo foco era a formação humanista, principalmente por meio do estudo da língua grega, latim e alemão. Tanto em um quanto em outro, antes do ingresso definitivo, o aluno deveria ser submetido a um período preparatório e, então, aos 14 anos, iniciaria os estudos de forma definitiva.

Especificamente sobre o *Gymnasium*, apontado por Baptista com uma das instituições mais importantes, o estudo das línguas tinha como finalidade permitir que o aluno apresentasse mais facilidade para lidar com questões por toda sua vida, isso, porque, acreditava-se que o estudo das línguas era uma forma de aprimorar o conhecimento e lhes dava maiores perspectivas. Com isso, essa instituição era adequada para os estudantes que apresentassem melhores condições para atividades de cunho especulativo-intelectual.

Essa escala de ensino traduz o pensamento de Humboldt, que conferia ao estudo da língua grande relevância para o desenvolvimento do ser humano. Isso porque, acreditava que quanto maior o conhecimento sobre recursos linguísticos, maior facilidade o indivíduo teria para organizar e expor seu pensamento. No entanto, este ponto será abordado adiante com maior clareza.

Consoante Herbert Scuria, as metas da educação humanista eram a “totalidade na preparação das habilidades, universalidade do saber e harmonia da personalidade individual”, as quais não mantinham relação com posterior curso superior. (SCURLA *apud* BAPTISTA, 2009, p. 70). Na realidade, tratavam-se de questões cujo conhecimento pelo estudante era necessário para que, por si só, pudesse se utilizar de suas habilidades, conforme fosse preciso, diante de um caso concreto.

Manfred Fuhrmann abordou o assunto sobre outra perspectiva e afirma que o *Gymnasium* consistia em uma fase que antecederia o ensino superior e serviria para estimular o amadurecimento do aluno, mas sem a intenção de antecipar o estudo da universidade.

Assim, o plano de ensino deveria se restringir ao estudo sobre línguas, matemática e história, ou seja, pontos gerais de formação (FÜHRMAAN *apud* BAPTISTA, 2009, p. 71).

O tema foi objeto de estudo de Hegel, para quem além das línguas clássicas, os campos de estudo do *Gymnasium* abrangem ensino religioso, língua alemã juntamente com a familiarização dos clássicos nacionais, aritmética, álgebra, geometria, geografia, fisiografia, ciência filosóficas preparatórias, língua francesa, hebreu, desenho e caligrafia.

Ensino religioso, língua alemã junto da familiarização com os clássicos nacionais, aritmética, mais tarde álgebra, geometria, geografia, fisiografia (que abarca em si a cosmografia, a história natural e a física), ciências filosóficas preparatórias, além de língua francesa, o hebreu para os futuros teólogos, desenho e caligrafia (HEGEL *apud* BAPTISTA, 2009, p. 72).

Sintetizando o exposto, conclui-se que o *Gymnasium* destinava-se à formação do ser humano para que pudesse formar seu conhecimento e sua capacidade a respeito de questões cotidianas e práticas, sem incidência de uma área de formação específica. Pretendia-se dotá-lo de sabedoria que fosse além da teoria, mas que permitisse sua assimilação, de modo a repassar o aprendizado a terceiros e, ainda, aplicá-lo quando necessário.

Em outros termos, Fabiano de Lemos Britto refere-se ao *Gymnasium* como resultado da reestruturação das escolas preparatórias para posterior ingresso na universidade, o qual surgiu no século XIX, em decorrência da transformação promovida pelo governo da Alemanha. O surgimento do *Gymnasium* se deu simultaneamente à criação dos *lycées* na França e ambos adotavam semelhantes práticas de ensino, ideias e estrutura, muito embora o primeiro tenha despertado maior interesse dos demais países europeus, o que se deve ao fato de que na Alemanha a intenção de preparar o aluno para a universidade era visivelmente mais ampla (BRITTO, 2012, p. 226).

Ambos haviam sido projetados como instituição pública, humanista – na medida em que seu currículo incluía o estudo das línguas clássicas e a filosofia – e tinham por função social representar uma concepção de universalidade baseada, paradoxalmente, em moldes nacionais específicos. Ou seja, tanto o *Gymnasium* quanto o *lycée* ilustravam exemplarmente o compromisso do Estado com a educação, e deveriam fornecer a imagem de uma identidade cultural preocupada com a formação de cientistas, filósofos e artistas aptos a concorrer em igualdade com toda a inteligência europeia. É fácil perceber, por estas premissas, que não se tratava de uma instituição aberta ao povo em geral, ela se voltava para uma elite econômica e social de alunos capaz de comprometer cerca de nove anos de sua vida – duração estimada dos cursos nesse período – em função da obtenção de um grau que, pragmaticamente, tinha um valor quase tão apreciado quanto o outorgado pelas universidades (BRITTO, 2012, p. 226).

Por fim, constatou-se também que o *Gymnasium*, diferentemente dos *lycées* de Napoleão, acrescentou ao sentido humanista da educação um dos fundamentos da *Bildung*, qual seja, a percepção de que o processo de formação deveria ocorrer de forma contínua e justificado em si mesmo.

Sobre as universidades, era onde o estudo se direcionava para áreas específicas de conhecimento. Como fundador da Universidade de Berlim (1810), quando definiu as diretrizes da universidade, Humboldt defendia que deveriam as instituições superiores tratar tão somente de assuntos relacionados à formação, limitando-se, portanto, ao seu conteúdo específico, sem nenhuma interferência externa.

Na época em que foi fundada a Universidade de Berlim, a situação das universidades da Europa, de modo geral, não era satisfatória. Nesse período, mantinha-se o sistema de mero repasse de informações prontas do professor ao aluno, sem estímulo a discussões e a novas descobertas, portanto, nada era criado pelos alunos, que se

portavam apenas como espectadores e receptores do conhecimento (BAPTISTA, 2009, p. 77).

Especificamente sobre a universidade inglesa, era comandada pela Igreja e o método aplicado era a transmissão de conhecimento por meio de obras já reconhecidas. Em outras palavras, trabalhava-se com a ideia de que a verdade já estava dita, bastava aos alunos apenas aprendê-la, sem espaço para o exercício da criatividade e desenvolvimento, até mesmo porque cabia burguesia, em associações privadas, a realização de técnicas investigativas.

Igualmente insatisfatória era a situação da França, pois as 22 universidades antigas lá instaladas foram transformadas em escolas técnicas, cujo controle era exercido pela “Universidade Imperial”, instituição criada em 1806 por Napoleão. Influenciadas pelos ideais iluministas franceses, as instituições estavam sob controle do Estado e foi afastada a possibilidade de pesquisas investigativas, além de que não havia mais interesse com as disciplinas teóricas.

Por sua vez, também a Alemanha enfrentava situação semelhante, pois desde meados do século XVIII houve em seu território crescente instalação de escolas superiores de especialização técnica, em detrimento das universidades. Soma-se a isso a situação já narrada anteriormente, sobre a perda da Universidade de Halle, em razão da invasão das tropas de Napoleão, que resultou na assinatura do Tratado de Paz de Tilsitt, por meio do qual a Prússia perdeu o ducado de Magdeburg, onde estava localizada a instituição.

Como uma alternativa para reverter o cenário, pensou-se na possibilidade de criar instituições para o efetivo desenvolvimento da ciência, a partir da compreensão do saber humano em sua totalidade e relacionado entre si. A ideia era superar o modelo até então existente, que consistia em repassar informações tidas como verdadeiras, sem espaço para a investigação e criação do novo.

É neste sentido de unificação da multiplicidade do saber de forma sistemática, visando o saber pelo seu valor intrínseco por meio da pesquisa científica orientada pelo fundamento universalizante racional figurado na filosofia, que surge a universidade alemã moderna. Para além de uma reação cultural perante a realidade de uma nação derrotada, ou, nas palavras de Humboldt, de “um novo zelo e calor para o reflorescimento” da nação; entendia-se que seria a ciência que possibilitaria a conquista da liberdade, a qual, ao invés de se circunscrever ao cenário político como na França, proporcionaria o desenvolvimento completo do homem por meio da compreensão proveniente de um projeto filosófico que viabilizaria um tipo de formação em que a ciência – entendida no sentido alemão – mostrar-se-ia como o modo de determinação do saber e da moral dos homens em sua interioridade, de modo que eles tornar-se-iam muito mais aptos a buscarem, por si mesmos, suas autênticas metas e ideais, além de poderem trabalhar como educadores da humanidade (BAPTISTA, 2009, p. 77).

Quando mencionado, no presente estudo, o porquê foi atribuído a Humboldt a organização da nova universidade, fez-se breve menção ao fato de que quando idealizada sua criação, alguns estudiosos foram consultados e apresentaram propostas, dentre as quais prevaleceu a de Friedrich Daniel Ernst Schleimacher. Como orientador para a proposta da nova universidade, utilizou-se o texto intitulado *Pensamentos Ocasionais sobre as Universidades em Sentido Alemão*.

A proposta de Schleiermacher apresentava uma concepção mais liberal em relação à liberdade dos professores e alunos, portanto, Humboldt foi influenciado pela ideia de autonomia. Era notória a pretensão de que a dependência da universidade em relação ao Estado deveria ser mínima, sendo que o Estado deveria fornecer apoio financeiro à universidade e aceitar a independência de pesquisa e ensino em relação aos fins práticos imediatos (TERRA, 2019, p. 139).

Segundo Baptista, Schleimacher explica que a ciência deve ocorrer em comunidades científicas em que é possível que o indivíduo

perceba a dependência entre as áreas do saber, para que possa compreender, inclusive, a relação de sua área específica com as demais. Nesse mesmo sentido, afirma que os professores universitários devem conhecer também outras áreas de conhecimentos e não se limitarem apenas àquelas em que são especialistas. Desse modo, ao se depararem com assuntos diversos, teriam algo a debater a respeito.

Todo professor universitário deve às vezes realizar conferências referentes a outras áreas do saber, pois assim não se gestariam os conhecimentos puramente especializados que fariam daqueles que os estudam conhecedores somente de um específico campo, de modo a nada ter a dizer acerca de qualquer coisa que extrapole a limitação de sua especialização, pois 'todos os esforços científicos se atraem uns aos outros e querem se tornar uma coisa só' (BAPTISTA, 2009, p. 78).

Schleiermacher, em apoio às ideias de Humboldt, também ressalta que o verdadeiro objetivo da universidade vai além do acúmulo de conhecimento, é preciso ir além do que vem pronto, instigar o uso da razão, avaliar e comparar uma área e outra relacionando-as entre si. Para dominar uma área específica, é preciso desenvolver a habilidade em relação ao conhecimento geral, razão pela qual o ensino universitário deve ter por base elemento genérico e somente em um segundo momento direcionar-se para a área de interesse. Neste sentido, traz-se a ideia de que "tudo deve começar com a filosofia" (BAPTISTA, 2009, p. 79).

Schleiermacher, em seus estudos, refere-se à filosofia como sistema e fundamento do conhecimento científico. Como exemplo disso tem-se a afirmação de que o homem não precisa apenas de conhecimento, mas também de ciência, visto que a ciência propicia fundamentos mais compreensíveis e justificáveis para os procedimentos, comportamentos e afazeres, pois com conhecimento científico o cidadão terá condições de explicar suas ações (BAPTISTA, 2009, p. 78).

Ainda a respeito da dependência de uma área do conhecimento em relação às outras, Schleiermacher menciona a importância da ciência

nas comunidades, para que haja um trabalho conjunto no sentido de um indivíduo perceber sua dependência em relação ao saber que não domina, para que possa compreender adequadamente seu próprio conhecimento. Com essas colocações, explica que para fazer ciência é preciso que haja interdisciplinaridade (BAPTISTA, 2009, p. 78).

A importância atribuída às diversas áreas de conhecimento está relacionada ao fato de que, para que uma pesquisa seja adequadamente desenvolvida, é importante que o pesquisador conheça assuntos diversos. Um determinado estudo somente tem sentido quando suas consequências e fundamentos podem ser analisadas em um conjunto, ou seja, isoladamente, “não sustentam seu sentido de ser” (BAPTISTA, 2009, p. 78).

O sentido deste termo enquanto exigência para todo especialista [...] aponta para a necessidade de que ele tome parte em outras áreas do saber para que possa ser melhor desenvolvida a pesquisa que se faz quando consciente de que seu sentido só é conquistado ao ser percebido o lugar que ela ocupa numa suposta totalidade dos saberes que constituiria a universidade enquanto tal, dialogando com estas outras áreas e percebendo as relações necessárias a serem estabelecidas para que seja possível perceber as consequências e causas de determinados conhecimentos especializados, os quais, tomados isoladamente, não sustentam o seu sentido de ser (BAPTISTA, 2009, p. 78).

Para aqueles que se unem pela ciência, sua busca não se limita ao acúmulo de conhecimento, pois são unidos pela “consciência da necessária unidade do saber, das leis e condições de seu surgimento, da forma e do meio por meio do qual realmente cada percepção, cada pensamento seja um saber legítimo” (BAPTISTA, 2009, p. 78). Prosseguindo, tem-se que a ideia de unidade do saber é considerada a condição para alcance da verdade e da certeza, sendo que cada elemento, em sua individualidade, deve permitir que se visualize a totalidade a que remete. Resumindo, a necessidade de vincular

os diversos campos do conhecimento constitui o que há de mais importante em uma universidade.

Prosseguindo, Baptista afirma que “aquele que se formar (*sich bilden wollen*) deve sempre lidar com o particular nesta relação com o todo característico da unidade científica, porque os conhecimentos, quando mantidos isolados, são somente um ‘tatear incerto’ e de ‘valor passageiro’” (BAPTISTA, 2009, p. 79).

Neste sentido compreende-se que o estudo na universidade deve ser geral e apenas em um segundo momento, após a identificação das facilidades e preferências do indivíduo, adentre-se no campo de uma área mais específica do conhecimento. Em outras palavras, não basta que o indivíduo seja especialista em uma determinada área, pois deve também conseguir inseri-la em um todo, portanto, mais do que dominar um assunto específico, é preciso compreender toda sua extensão.

Sobre o estudo na universidade, esse conjunto é necessário para que atinja sua finalidade, pois a ausência de ligação entre a filosofia e a ciência compromete a própria razão da filosofia, que se restringiria a conceitos e fórmulas.

Isso se faz necessário para ser alcançada a abrangência total do saber a que se propõe a universidade, sendo que, se não houvesse a ligação entre a filosofia e as outras ciências, a própria razão de ser da filosofia estaria comprometida, pois se restringiria a leis lógicas e a um conjunto de “conceitos e fórmulas”; ao mesmo tempo que, por outro lado, não existe ciência sem o pensamento especulativo, pois, por mais intuitiva que seja a invenção de um procedimento, ela é dependente, “consciente ou inconscientemente”, de “um direcionamento especulativo da razão” (BAPTISTA, 2009, p. 80).

A partir das concepções de Schleiermacher a respeito da ciência, do estudo de áreas diversas do conhecimento e também de autonomia, percebe-se com maior facilidade a presença de seu

pensamento na idealização das reformas institucionais de Humboldt. Conforme já visto Humboldt defendia a ideia de liberdade e autonomia, desse modo buscou a liberdade das instituições de ensino, para que sofressem interferência mínima por parte do Estado.

Como explica Geisiane Gregório Verdieri, Humboldt se posicionou contra a dominação do Estado e pela “liberdade de indivíduos na construção e organização da sociedade no sentido mais amplo possível [...]”. Ressalta que sua ideia era resistir à intromissão do Estado, “com a preocupação latente acerca da liberdade e da igualdade humana no sentido individual e coletivo, público e privado, assumindo posicionamentos fundamentalmente – e prematuramente – *antiautoritários e anticapitalistas*. (VERDIERI, 2019, p. 47).

Hegel, por sua vez, defende que a filosofia deve fazer parte do componente educacional, que tem por objetivo guiar a formação e o exercício do pensamento. Sobre a relação da filosofia com as demais ciências, fez considerações no texto “Sobre a Conferência de Filosofia nas Universidades” (HEGEL *apud* BAPTISTA, 2009, p. 80). Conforme assevera Marlon Baptista:

A faculdade de filosofia dota as outras áreas do conhecimento de cientificidade por realizar este movimento de unificação, pois, diferentemente delas, ela não pode surgir de relações exteriores e nem se constituir originariamente de multiplicidades. Por causa disso todas as ciências têm suas raízes fincadas na filosofia, de modo que, a fragmentação a partir da qual é possível o surgimento de descobertas nas ciências positivas, remeta-se a ela enquanto pensamento fundamental que possibilita determinar regras de funcionamento, princípios lógicos e conceituais, definições elementares que não cabem às outras ciências, as quais trabalham com certas definições tidas como pressupostas e fornecidas pelo poder sistemático da razão figurado na filosofia (BAPTISTA, 2009, p. 80).

Para Hegel, independentemente da especialidade que o indivíduo pretende estudar na universidade, precisa encarar a filosofia

como ciência propedêutica, cujo objetivo é guiar a formação formal e o exercício do pensamento (BAPTISTA, 2009, p. 80).

Retomando para a universidade alemã criada por Humboldt, Baptista explica que tem como fundamento “a impossibilidade do conhecimento da totalidade sistemática dos fenômenos”. A isso, deve-se o fato de estar a ciência relacionada à ideia de progresso contínuo, portanto, é possível – e necessário – aperfeiçoar-se, mas sem a pretensão de se chegar a uma conclusão (BAPTISTA, 2009, p. 81).

Bastante oportuna, nesta ocasião, a colocação de Humboldt, quando afirma que “a ciência deve sempre ser tratada como um problema não totalmente e, por isso, mantendo-se sempre como pesquisa” (HUMBOLDT *apud* BAPTISTA, 2009, p. 81). Em resumo, a universidade alemã, baseada no conceito da *Bildung*, tem como foco a formação do homem em sua totalidade, para isso, se utiliza de fundamentos e objetivos que estimulem a busca pelo conhecimento, em vez de apenas recebê-lo, da mesma forma que prefere a construção de um fato a ser exposto, ao simples recebimento de constatação já comprovada.

Nessas circunstâncias, percebe-se a amplitude da proposta de Humboldt para que a educação alemã fosse ideal para a formação do homem. A organização do sistema tinha como objetivo fazer com que as instituições de ensino ensinassem mais do que o conteúdo que costumeiramente faz parte do componente curricular, era necessário ensinar o homem a determinar-se conforme suas pretensões e a criar conhecimento em vez de tão somente buscar o que já está pronto.

A organização de todos os níveis foi pensada com o objetivo de permitir que o estudante primeiro aprendesse o que se considerava imprescindível, independentemente de qual seria a área universitária que seguiria. Da mesma forma, o ensino universitário voltava-se ao incentivo à criação, à busca pelo conhecimento, em outras palavras,

mais do que aceitar as informações que lhe eram repassadas, deveria o homem criar informações.

Com essas considerações, compreende-se a base orientadora do sistema educacional da Alemanha e as características que ressaltaram e despertaram o interesse de outros países, tanto é que duas décadas após a formação da Universidade de Berlim, já havia se tornado a maior e mais reconhecida universidade alemã. Para concluir, apesar de o *Gymnasium* ter repercutido de forma bastante positiva, a verdadeira influência alemã sob os demais países é o ensino superior, sendo que, "sob esse aspecto, a reforma universitária do neo-humanismo é, historicamente, uma consequência lógica do sucesso alcançado pelas novas estruturas de ensino da escola secundária [...]" (BRITTO, 2012, p. 228).

Conclui-se, portanto, que tanto a escola secundária quanto o ensino superior mantêm relação, sendo que os bons resultados alcançados por um, decorrem do bom andamento do outro. Assim, ainda que a reforma universitária seja considerada a grande influência causada pela Alemanha, não é dissociada do sistema educacional em sua integralidade

III

CONSIDERAÇÕES
FINAIS

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram estudadas as obras de diversos filósofos que de algum modo contribuíram com a formação da *Bildung*. Especificamente sobre o tema, apesar de não ser possível chegar a um conceito exato, foi possível compreender a grandeza de seu significado e a importância para a relevante reforma educacional promovida na Prússia, em relação a qual há grande destaque para as ações de Humboldt.

Conforme exposto inicialmente, em atenção às hipóteses apresentadas, concluiu-se que os ideais da *Bildung*, adotados por Wilhelm von Humboldt, tiveram uma influência direta sobre o novo modelo pedagógico e educacional adotado na Prússia no início do século XIX. Isso porque, a ideia de Humboldt estava relacionada à formação do ser humano de modo a tornar-se capaz de se orientar sem influências externas, ou seja, o papel da educação era possibilitar que o ser humano estivesse apto a fazer escolhas e tomar decisões apenas com base em suas próprias compreensões.

A respeito da ideologia da *Bildung*, como foi visto, consiste em proporcionar ao ser humano sua formação completa e é neste sentido que se relaciona com a reforma do sistema educacional da Prússia. A ideia é que quanto mais completa a formação do ser humano, melhores condições ele terá para contribuir com o desenvolvimento de uma nação.

Percebe-se que para chegar ao modelo educacional proposto, Humboldt teve a contribuição de relevantes nomes, com destaque para Kant e Rousseau. Ambos entendiam que a educação era necessária para que o ser humano pudesse se desenvolver e com suas individualidades somaram para que elaborasse a reforma educacional na Prússia.

A respeito dos mencionados filósofos, não se ignora a particularidade de sua obra, no entanto, no que diz respeito à contribuição para a formação da *Bildung*, relacionam-se no sentido de que se

voltam a atribuir especial importância à educação, como alternativa para o crescimento e desenvolvimento do homem. As especificidades ressaltadas por cada um deles somaram-se ao ideal e à experiência de Humboldt para que moldasse o sistema educacional adequado.

Enfim, conclui-se que o crescimento pessoal do homem está diretamente ligado com o desenvolvimento de uma nação, afinal, um homem instruído, com condições de compreender o mundo, conseqüentemente está apto a contribuir com o meio em que vive. Neste sentido, a partir do momento que se proporciona ao indivíduo meios para se desenvolver interiormente, terá como consequência lógica o desenvolvimento de uma nação como um todo.

Nesse contexto, percebe-se que a reforma educacional promovida na Prússia, a partir de Humboldt, traz inúmeros aspectos da *Bildung* no que se refere à preocupação com a autonomia do homem. Procurou-se efetivar um sistema de ensino que fosse além do “repasso de informações”, mas que proporcionasse ao ser humano alternativas para não depender de orientações externas em suas decisões.

É importante destacar que toda a trajetória de Humboldt justifica suas ações e sua preocupação com o desenvolvimento do indivíduo. Conforme apresentado no bojo desta dissertação, desde tenra idade o filósofo teve acesso a uma educação privilegiada, o que certamente contribuiu para que futuramente aplicasse valores semelhantes no sistema educacional cuja reforma lhe foi atribuída.

Neste viés, chama-se atenção para as colocações de Humboldt a respeito da intervenção do Estado na vida do ser humano. O filósofo defendia que a interferência do governo deveria ser limitada, caso contrário, serviria para moldar o ser humano de acordo com seus próprios interesses, ou seja, estar-se-ia criando um indivíduo acostumado a depender do governo, retirando de si a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

A mesma ideia foi aplicada no sistema educacional, que prezava pela liberdade das instituições de ensino, que não deveriam ser vinculadas às pretensões do governo. A propósito, a ideia de liberdade faz parte do pensamento de Humboldt no que se refere à formação que considerava ideal, pois para ele, o homem precisava ter liberdade e ser exposto à diversidade de situações.

No que se refere à interferência estatal, acreditava também que o amplo poder atribuído ao Estado limitava o ser humano em todos os sentidos. Se por um lado lhe eram retiradas a culpa e responsabilidade por eventuais frustrações, também se eximia o indivíduo de se interessar por melhorias para si. Em outras palavras, criava-se uma situação cômoda, em que o ser humano se tornava dependente do Estado, ao tempo em que não era seu dever buscar o desenvolvimento de uma nação.

Não parece razoável esperar o crescimento de uma sociedade quando os membros que a compõem são direcionados a apenas seguir as regras que lhe são impostas, sem preocupação com as condições que devem seguir e sem almejar algo a mais. No entanto, quando o homem não possui conhecimento e nem experiências, certamente não se considera capaz de identificar o que é melhor para si e, de fato, é possível que não o seja.

O modelo para a reforma educacional apresentado por Humboldt, amparado nos ideais da *Bildung*, é favorável ao homem. O que se busca é o seu desenvolvimento, sua formação completa, para que tenha conhecimento e, conseqüentemente, condições de enfrentar adversidades, identificar e tomar decisões. Desse modo, percebe-se que apenas a educação possui condições de proporcionar ao homem o que é necessário para que possa, de fato, crescer e contribuir com o crescimento de sua nação.

Outro aspecto relevante é a compreensão da importância da linguagem para Humboldt. Conforme tratado no bojo da dissertação, foi um grande incentivador do estudo da língua, já que tal contribuiu significativamente para o desenvolvimento do homem de forma geral, inclusive, facilita a comunicação do homem com o mundo. Desse modo, a humanidade, de forma geral, desenvolver-se-á.

De forma geral, os três capítulos foram articulados para expor em que contexto o termo *Bildung* surgiu e qual sua abrangência, quais foram os principais filósofos que contribuíram para seu desenvolvimento e, ao final, demonstrou-se sua aplicação prática. Em outras palavras, compreendeu-se que o sistema educacional proposto por Humboldt é, de fato, a materialização da *Bildung*, no sentido de que a educação abrange diversos aspectos, para que o desenvolvimento do ser humano não seja limitado.

Percebeu-se preocupação não apenas com dotar o homem de conhecimento, mas formá-lo como ser humano, permitindo que pudesse compreender o mundo, tomar decisões e, sozinho, fazer escolhas. Como consequência lógica dessa formação, contribuiria para o melhor desenvolvimento de sua nação, pois um povo bem informado, orientado e independente, tem melhores condições de se desenvolver.

Enfim, o que se conclui é que a *Bildung* efetivamente teve importante influência no sistema educacional promovido na Prússia, prova disso é que ideais semelhantes àqueles utilizados na tentativa de conceituá-la foram utilizados no modelo proposto por Humboldt. Ademais, não é difícil compreender que, de fato, não é razoável pensar em educação sem possibilitar que o ser humano seja educado de forma completa e torne-se verdadeiramente responsável por suas ações e apto a crescer e contribuir com o desenvolvimento de uma nação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre. *A tradição alemã do cultivo de si (Bildung) e sua significação histórica*. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

BOLLE, Willi. *A ideia de formação na modernidade*. In: GHIRALDELLI, Paulo. *Infância, escola, modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

BAPTISTA, Marlon Tomazella. *Cultura e natureza no jovem Nietzsche: o problema da formação (bildung)*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009. Disponível em http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3009. Acesso em 28/01/2021.

BATISTA, Iracema Dimaria Evangelista. *A educação prática na perspectiva kantiana: habilidade, prudência e moralidade*. EDUCERE (XIII Congresso Nacional de Educação). Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23637_11711.pdf. Acesso em 28/01/2021.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Paidéia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista*. In: CENCI, A.C.; DALBOSCO, C.A., MÜHL, E.H. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

BRESOLIN, Keberson. *A filosofia da educação de Immanuel Kant: da disciplina à moralidade*. Caxias do Sul: EducS, 2016.

BRITTO, Fabiano de Lemos. *Sobre o conceito de educação (Bildung) na filosofia moderna alemã*. Educação On-line, Rio de Janeiro, n. 6, 2010. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15522/15522.PDF>. Acesso em 28/01/2021.

_____. *Identidade Cultural e Formação Individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 217-233, jan.-mar. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a14.pdf>. Acesso em 28/01/2021.

BRITO, José Wilson Rodrigues de; LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. *A Educação em Kant como condição da autonomia do indivíduo*. Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 199-217, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitio/article/view/35399>. Acesso em 21/09/2020.

CALIXTO, Cláudia Ribeiro; AQUINO, Julio Groppa. *Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações*. Educação (Porto Alegre), v. 38, n. 3, set.-dez. 2015. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/17091>. Acesso em 28/01/2021.

CARVALHO, Adalberto Dias de. *Dicionário de Filosofia da Educação*. Portugal: Porto Editora, 2006.

COSTA, Alexandre Bernardino; SILVA, Leonardo Rabelo de Matos; CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli. *Filosofia do Direito*. Florianópolis: CONPEDI, 2017.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Condição humana e educabilidade: um problema nuclear das teorias educacionais clássicas*. Revista Brasileira de História da Educação, v. 18, 2018. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942018000100211. Acesso em 28/01/2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir; MUHL, Eldon H. *Formação: Paideia, Formatio e Bildung*. UPF: Passo Fundo, "no prelo".

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; SANTOS, Vanice dos; CANAN, Carlos Eduardo. *Paideia, humanitas e bildung como projetos formativos*. In: Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil, [S. l.], v. 18, n. 68, 2017. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo549.htm>. Acesso em 21/08/2020.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador – Vol. I: Uma História dos Costumes*. Tradução Ruy Jungman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FLICKINGER, Hans-Georg. *O Estado Liberal e a Educação Superior*. In: ULLMANN, Reinhold Aloysio (Org.). *Consecratio mundi: consagração do mundo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GODOY, Junior Felipe de. *Ideais reformatórios abarcados pelo Pietismo, que se secularizaram no Iluminismo alemão do século 18*. Vox Scripturae – Revista Teológica Brasileira – São Bento do Sul/SC – vol. XX – n. 1 – dez. 2012.

GOERGEN, Pedro. *Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas*. Revista Espaço Pedagógico, v. 24, n. 3, 19 dez. 2017. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7758>. Acesso em 28/01/2021.

GOMES-DIAS, Denise. *Humboldt é nosso pai: ensaio sobre a cultura, a linguagem e a Etnolinguística*. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 8., n. 2., 2019. Disponível em <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7007>. Acesso em 28/01/2021.

GOMES, Gondim H. C.; VERAS, Roberto Pereira. *A pedagogia kantiana e a educação em Rousseau: comparações morais e políticas*. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, n. 17, 9 fev. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12119>. Acesso em 28/01/2021.

GROSS, Renato. *Paidéia: as múltiplas faces da utopia em pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005. Disponível http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252977/1/Gross_Renato_D.pdf. Acesso em 28/01/2021.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito* - Vol. I. Tradução de Paulo Meneses com colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Discursos sobre Educação*. Tradução de Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HORLACHER, Rebekka. *Bildung, la formación*. 1ª ed. Barcelona: Octaedro Editorial, 2015.

_____. *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. 2014.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Traducción y prólogo de Ana Agud. 1. ed. Barcelona: Anthropos, 1990.

_____. *Os limites da ação do Estado*. Tradução: Jesualdo Correia. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

_____. *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

INWOOD, Michel. *Dicionário Hegel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (Aufklärung). In: *Textos Seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LEMOS, Fabiano. [Sobre reformas no sistema de ensino] Wilhelm von Humboldt. Introdução, tradução e notas. Revista Brasileira de História da Educação, v. 11, n. 1, p. 207-242, 1 fev. 2012. Disponível <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38512>. Acesso em 28/01/2021.

_____. *Soldados e Centauros: Educação, filosofia e messianismo no jovem Nietzsche, 1858-1869*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2015.

LOVLIE, Lars; STANDISH, Paul. *Introduction: Bildung and the idea of a liberal education*. In: Journal of Philosophy of Education, vol. 36, n. 3, 2002.

MANTOVANI, Harley Juliano. *Hegel e Paulo Freire: uma pedagogia crítico-dialética. Existência e Arte*, Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei, ANO VII, Número VI, 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6_Edicao/Hegel_e_Paulo_Freire_Uma_pedagogia_critico_dialetica.pdf. Acesso em 20/11/2020.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 42 ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MILANI, Sebastião Elias. *Wilhelm von Humboldt: Nascimento, filosofia e ciência*. Signótica, v.18, n.2, jul/dez, 2006. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/14662>. Acesso em 28/01/2021.

_____. *Wilhelm von Humboldt e o conceito de gerações*, II Simpósio Internacional de análise crítica do discurso. 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/437/o/publicacoes__wilhelm.pdf. Acesso em 05/12/2020.

_____. *Historiografia Linguística de Wilhelm von Humboldt: Conceitos e Métodos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____. *Humboldt e o idealismo da época*. Linha D'Água, v. 21. 2008. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37313>. Acesso em 28/01/2021.

MOLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. *O legado da Bildung*. Tese de Doutorado PUC/RS. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2893>. Acesso em 02/09/2020.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. *O conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel*. 2013. 205f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6047>. Acesso em 28/01/2021.

_____. A religião como projeto educacional em “A educação do gênero humano” de G. E. Lessing. Revista Dialectus, Fortaleza, ano 2, n. 4, p. 28-38, jan.-jun., 2014. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5171>. Acesso em 28/01/2021.

_____. *Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural [bildung] na elaboração do sistema educacional alemão*. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 385-405, maio/ago. 2016. Disponível em http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4158/pdf_589. Acesso em 28/01/2021.

NODARI, Paulo César. *Esclarecimento em Kant*. Algumas ponderações críticas à luz da leitura da dialética do esclarecimento de Adorno e Horkheimer. Argumentos, ano 3, n. 6, 2011.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. *O conceito de Educação em Hegel*. Interface - Comunicação, Saúde e Educação, v.5, n.9, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/05.pdf>. Acesso em 28/01/2021.

_____. *A universalidade da educação em Hegel*. Revista Dialectus, n.1. Dossiê Indivíduo e Educação no Contexto da Crise do Capitalismo, 2012.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *A universidade da modernidade nos tempos atuais*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05/09/2020.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. *Disciplina e liberdade em Kant: um estudo a partir da obra “Sobre a Pedagogia”*. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 18, n. 3, p. 349-354, jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2370/1842>. Acesso em 21/09/2020.

PINHEIRO, Celso de Moraes. : reflexões filosóficas. Caxias do Sul: Educus, 2007.

QUILLICI NETO, Armingo. *Hegel e os escritos sobre a educação*. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 1, nº 1, jan-abr., 2018. Disponível em <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/72>. Acesso em 28/01/2021.

REICHENBACH, Roland. *Beyond Sovereignty: The twofold subversion of Bildung*. Educational Philosophy and Theory, vol. 35, n. 2, 2003. RINGER, Fritz K. O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã,

1980-1933. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edusp, 2000. (Coleção Clássicos, vol.19).

ROMANI, S.; RAJOBAC, R. *Iluminismo pedagógico: educação e adolescência no Livro III Do Emílio de Rousseau*. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 125, 29 jul. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12538>. Acesso em 28/01/2021.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCHULZ, Almiro. *A visão de educação e de ensino em Kant*. Educativa, Goiânia, v. 19, n.2, maio-agosto. 2016. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5412>. Acesso em 28/01/2021.

SEGATTO, Antonio Ianni. *Sobre pensamento e linguagem Wilhelm von Humboldt*. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 32, n. 1, p. 193-198, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732009000100012&lng=en&nrm=iso Acesso em 01/11/2020.

SILVA, Priscilla Stuart da. *O gabinete de Emílio é a terra inteira: viagem e formação em Jean-Jacques Rousseau*. *Filosofia E Educação*, v. 9, n. 2, 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8648302>. Acesso em 28/01/2021.

_____. *Walter Benjamin e as metrópoles modernas: a noção de uma educação estética em infância berlinense: 1900 e Diário de Moscou*. Cadernos Walter Benjamin, v. 12, Janeiro a Junho de 2014. Disponível em https://www.gewebe.com.br/pdf/cad12/caderno_02.pdf. Acesso em 28/01/2021.

SILVA, André Gustavo Ferreira. *Hegel & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2013.

SORKIN, David. *Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-formation (Bildung), 1791-1810*. In: *Journal of the History of Ideas*, Vol. XLVII, n°. 3, July/September 1986.

SOLOMON, Robert C. *In the Sspirit of Hegel: A study of G. W. F. Hegel's Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SUAREZ, Rosana. *Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)*. *Kriterion*, Belo Horizonte, n° 112, Dez/2005. Disponível em <https://www.scielo>.

br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005. Acesso em 28/01/2021.

TERRA, Ricardo Ribeiro. *Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã*. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, v. 24, n. 1, p. 133-150, 27 jun. 2019. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/154074>. Acesso em 28/01/2021.

THOMAS, C. R. *Philosophical Anthropology and Educational change: Wilhelm von Humboldt and the Russian Reforms*. *History of Education Quarterly*, v. 13, n. 3, 1973.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. *Formação (Bildung), cuidado de si, vivências e educação*. *AUFKLÄRUNG*, João Pessoa, v.4, n.1, Jan/Abr, 2017, p. 94. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/arf/article/view/30658>. Acesso em 28/01/2021.

VAYSSE, J-M. *Vocabulário de Immanuel Kant*. Tradução: Berliner, C. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

VERDIERI, Geisiane Gregório. *Literatura à deriva: a crise da Bildung e a instrumentalização literária nos processos formativos*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7007>. Acesso em 28/01/2021.

ZENI, Alencar Buratto. *Educação e autonomia no Iluminismo*. V CINFE (Congresso Internacional de Filosofia e Educação). Maio de 2010. Caxias do Sul/RS.

SOBRE O AUTOR

CLÓVIS DIAS DE SOUZA

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Paraná, em Direito Processual Penal e Ciências Penais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira/RJ. Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

E-mail: cdsouza2@ucs.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alemães 13, 18, 30, 118, 142
Alemanha 13, 21, 24, 28, 29, 31, 35, 59,
60, 67, 71, 74, 76, 82, 108, 109, 116, 119,
120, 123, 125, 132, 138

B

Berlim 13, 29, 61, 71, 72, 73, 78, 80, 84,
110, 116, 117, 119, 124, 132, 140
Bild 18, 20
Bildung 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22,
23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35,
37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 49, 50, 59,
60, 62, 63, 69, 71, 72, 77, 78, 79, 96, 98,
101, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 117, 120, 121, 124, 131, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142,
143, 144

C

crescimento pessoal 30, 77, 100, 135

E

educação 11, 12, 15, 17, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 39,
40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 81, 82, 85, 89, 93, 96, 97, 100,
101, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112,
114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122,
124, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 140,
142, 143, 144
educacional 11, 12, 13, 14, 17, 21, 29, 30,
43, 45, 49, 50, 53, 56, 58, 60, 64, 66, 67,
69, 71, 74, 75, 79, 80, 82, 83, 85, 92, 93,
97, 104, 106, 108, 109, 112, 114, 115, 116,
117, 118, 119, 120, 130, 132, 134, 135,
136, 137, 142

estudo 11, 12, 13, 15, 24, 28, 29, 35, 48,
49, 59, 62, 64, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74,
75, 77, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
95, 96, 97, 105, 119, 120, 122, 123, 124,
126, 128, 129, 137, 142
experiências 12, 32, 41, 43, 47, 60, 69,
136, 147
experiências de vida 12, 69
expressão 14, 28, 35, 38, 39, 59, 85, 118

F

filosofia 14, 27, 40, 50, 53, 55, 57, 58, 60,
61, 62, 73, 78, 82, 89, 90, 124, 126, 127,
129, 130, 138, 141
filósofos 12, 14, 26, 36, 46, 69, 71, 72, 89,
124, 134, 137
formação cultural 15, 17, 18, 20, 21, 22,
23, 60, 63, 64, 65, 116, 118, 142, 143

G

Gadamer 20, 22, 27
gênesis 97
Godoy 30, 31, 32, 33, 37
Goergen 24, 25, 26, 27, 96

H

história 72, 97
história da educação 11, 40
histórico 14, 20, 21, 25, 29, 38, 62, 71, 93,
108, 109
homem 13, 17, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 30,
31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68,
74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91,
96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114,
115, 118, 119, 121, 126, 127, 131, 132,
135, 136, 137

I

ideais 9, 11, 14, 23, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 55, 57, 59, 62, 67, 71, 72, 77, 78, 84, 96, 97, 109, 113, 125, 126, 134, 136, 137

iluminismo 23, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40
influência 35

L

latim 18, 60, 75, 121, 122

Lemos Britto 20, 22, 123

língua 11, 13, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 71, 75, 76, 77, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 122, 123, 137

linguagem 11, 12, 13, 25, 38, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 137, 140, 143

línguas 12, 13, 14, 19, 21, 66, 72, 73, 74, 76, 77, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 120, 121, 122, 123, 124

P

pedagógicas 11, 13, 15, 17

pedagógico 11, 14, 23, 24, 26, 37, 71, 108, 109, 110, 115, 134, 143

político 11, 13, 28, 71, 72, 82, 96, 97, 98, 114, 126

Prússia 11, 12, 13, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 89, 97, 112, 115, 117, 119, 125, 134, 135, 137

R

reformas educacionais 11, 13, 15

S

significado 14, 17, 18, 21, 24, 29, 134

sistema educacional 11, 12, 14, 17, 30, 60, 64, 66, 67, 69, 71, 82, 83, 92, 93, 104, 106, 108, 114, 115, 117, 118, 119, 132, 134, 135, 136, 137, 142

T

texto bíblico 18, 19

www.pimentacultural.com

A **bildung**
e as reformas
educacionais prussianas
do início do século XIX