

## Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de *formação cultural* [*bildung*] na elaboração do sistema educacional alemão

*Formation, education and culture: reflections on the ideal  
of cultural formation [bildung] in the german educational  
system development*

Marcos Fábio Alexandre Nicolau\*

**Resumo:** O texto empreende uma reflexão sobre o conceito de *formação cultural* [*Bildung*], que perpassa e está perpassado pela própria criação do sistema educacional alemão. Para isso divide-se em três momentos: 1) verificação das possíveis traduções ao termo na Língua Portuguesa; 2) apresentação da formulação do conceito no cenário intelectual alemão; e 3) descrição das condições históricas que tornaram esse um conceito-chave para o processo de reforma educacional alemão e para o pensamento pedagógico como tal.

**Palavras-chave:** Formação. Reforma política. Sistema educacional.

**Abstract:** The text undertakes a reflection on the concept of cultural formation [*Bildung*] which pervades and is pervaded by the creation of the German Educational System. In this regard, it is divided in three periods: 1) ascertainment of the possible translations for *Bildung* in Portuguese; 2) presentation of the concept formulation in the German intellectual scenario; and 3) description of the historical conditions that have made this a key concept for the process of German educational reform and for the pedagogical thought as such.

**Keywords:** Formation. Political reform. Educational system.

\* Doutor em Educação. Professor no curso de Filosofia da UVA. Professor Colaborador no Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/Fiocruz-Renasf). E-mail: marcosmcj@yahoo.com.br.

## Introdução

Faz parte de uma análise filosófica a apreensão conceitual dos elementos envolvidos naquilo que se pretende estudar, pois somente ao apreender o processo de como algo veio a ser é que posso tentar vislumbrar, através de um discurso racionalmente compreensível e justificável, o que vem a ser a coisa mesma. O texto ora apresentado visa à apreensão da *formação cultural* [*Bildung*] em sua formatação histórico-conceitual, o que torna necessário compreender como a mesma foi formulada no universo educacional alemão, que a teve como um conceito tão caro como a *Paideia* para o grego, ou a *Humanitas* para o latino. (JAEGER, 2010, p. 13-14).

Interessante é notar que tal conceito expressa, essencialmente, uma *teoria da educação* [*Theorie der Erziehung*] que não pode ser dissociada de um desenvolvimento histórico da formação do próprio povo alemão. Marcado por um ideal de *reforma*, próprio do fim do século XVIII, esse conceito ocupa-se do movimentar de uma realidade em contínua evolução e que objetivava modificar e fazer progredir as condições fatuais nas quais o processo educativo atuava, o que implicava encontrar a solução do que posso chamar de *problema pedagógico*, ou seja, o problema de saber qual é a melhor maneira de formar o homem.

A complexidade de tal meta impõe considerar os aspectos filológicos, históricos e filosóficos presentes na formulação desse conceito, pois seria impossível pôr o tema aqui enfrentado nos justos, termos ignorando sua contextualização inicial e seu desenvolvimento, pois é

um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de 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 entender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha. (BOLLE, 1997, p. 15).

Ciente dessa complexidade, o presente artigo analisa o conceito de *Bildung* a partir de três passos: 1) verificar as possíveis traduções ao termo na Língua Portuguesa, justificando a opção pela expressão *formação cultural* no decorrer do estudo; 2) apresentar o ideal do conceito no cenário intelectual alemão, no período que precede e no decorrer do

processo de construção do sistema educacional alemão; e, por fim, 3) descrever e refletir sobre as condições históricas que tornaram esse um conceito-chave para o pensamento pedagógico, identificando sua formulação com a formação do próprio sistema educacional alemão.

*No entanto, justamente por privilegiar esse aspecto histórico, o texto não pretende esgotar o tema, ao contrário, a intenção é a de considerar um dos aspectos desse conceito como objeto privilegiado de pesquisa, por isso o apresenta em seu percurso histórico e o analisa em sua vertente filosófica. Sendo um dos princípios fundamentais das ciências da educação e, conseqüentemente, ainda hoje, constantemente mencionado em obras de referência sobre educação, inclusive em nosso idioma, o elucidar de sua formulação histórica e filosófica configura uma relevante contribuição.*

## 1 Uma possível tradução

À primeira vista, a morfologia bastante simples da palavra *Bildung* poderia sugerir uma nitidez semântica em seu uso, o que, de fato, está bem longe de ser verdadeiro. *Bild*, em geral, significa contorno, imagem ou, mais precisamente, forma – e o prefixo – *ung* assinala o processo segundo o qual essa forma seria obtida, o que nos permitiria traduzi-la em português por *formação* (BRITTO, 2010). Ao se trabalhar com sua etimologia, nota-se uma aproximação do conceito *Bildung* ao francês *formation* e ao inglês *formation*, porém tais aproximações, ainda que úteis, acabam por esvaziar a riqueza do vocábulo alemão, o que impõe cuidado para não identificar a *Bildung* ao termo *formação* sem considerar suas mediações.

Outra forma comum de se traduzir *Bildung* é identificá-lo com educação (*éducation, education*), mas a língua alemã já possui um termo específico para representar a educação como momento positivo de transmissão sistemática dos conteúdos da ciência e da cultura: *Erziehung*. Embora possuam significados próximos, cabe salientar a distinção entre *Erziehung* e *Bildung*. Devido à riqueza dos significados do segundo termo particularmente, em sentido geral, a demarcação específica do primeiro termo alude costumeiramente ao fato concreto da educação formal, pois o segundo exprime uma acepção mais vasta e salienta o aspecto gradual da ação educativa. (BLÄTTNER, 1994, p. 8).

Por fim, a identificação da *Bildung* como *cultura*. Eis uma boa saída interpretativa, como bem expõe Elias, pois

o conceito de *Kultur* fundiu-se por completo na fala comum com o que aqui é chamado de *Ideale Bildung*. Os ideais de *Kultur* e *Bildung* sempre foram estreitamente relacionados, embora a referência a realizações humanas objetivas tenha se tornado gradualmente mais importante no conceito de *Kultur*. (ELIAS, 1994, p. 253, nota 2).

Tal opção ocorre, por exemplo, na tradução brasileira da *Fenomenologia do espírito*, de Hegel (1992, p. 35-99), pelo saudoso Pe. Paulo Gaspar Meneses, no capítulo que narra a alienação do espírito de si mesmo. Mas, embora seja conveniente, também não é uma proposta de tradução a ser aceita sem alguma problematização, já que também o alemão possui um termo específico para isso: *Kultur*.

*Formação, educação e cultura*. Interessantemente a *Bildung* não deixa de ser tudo isso! O diferencial está em sua processualidade, o que foi apreendido por Suarez (2005) em sua análise do termo a partir de um artigo do linguista francês Berman (1984), *Bildung et Bildungsroman*, no qual o mesmo identifica cinco usos do conceito de *Bildung*: enquanto trabalho, viagem, tradução, viagem à Antiguidade e como prática filológica. Para a autora, esses usos podem ser sintetizados na expressão *formação cultural*, argumentando que a “*Bildung* expressa, sobretudo, o *processo* da cultura, da formação, motivo pelo qual utilizo a expressão ‘*formação cultural*’.” (SUAREZ, 2005, p. 192). Como a metodologia assumida no estudo é de uma reconstrução histórica do conceito, a opção por essa tradução está consonante com a proposta do texto.

Essa ambiguidade da palavra *Bildung* entre formação, educação e cultura estabeleceu o ideal de um indivíduo ou de uma sociedade que apenas cresce na medida em que “cultiva” a si mesmo(a). As implicações disso atingiram diretamente a política alemã, que, sob a influência do pensamento de Humboldt (1767-1835), como será apresentado a frente, tomou tal conceito como base para a reforma e ampliação do sistema educacional prussiano. E não apenas a educação, mas toda uma moderna burocracia havia sido organizada na Prússia a partir do ideal da *formação cultural*, tida como um modelo pedagógico eficiente.

Personagens como Humboldt sobressaem-se nesse período por um ideal de reforma educacional, a partir do qual todos os estados germânicos buscaram uma regulamentação escolar que suprisse suas necessidades, pois tal reforma necessitava de bases teóricas. Alguém teria que pensá-la. Coube, assim, a um grupo de intelectuais fornecer as bases desse

ideal reformista, respondendo às necessidades temporais de um povo que ainda buscava sua identidade cultural – não por acaso, “com uma frequência sem precedentes, teólogos, filósofos, cientistas, enfim, homens de letras, assumiam cargos importantes na administração das escolas que eles mesmos haviam discutido conceitualmente”. (BRITTO, 2011, p. 214).

Portanto, um dos fatores que mais contribuíram para a reorganização do sistema educacional prussiano e – nunca é demais lembrar, propriamente alemão – foram os trabalhos teóricos desses pensadores, doadores de toda fundamentação necessária à sua consecução, como bem afirmara o próprio Humboldt (1983, p. 28): “Para efetuar a transição desde a condição atual para a nova que tenha sido acordada, faz-se possível que cada reforma comece com as idéias e pelas cabeças dos homens.”

## 2 O ideal da *formação cultural*

Foi nesse contexto de reformas que o conceito de *formação cultural* assumiu tal relevância para o processo educacional na Alemanha. Pois, a partir daqui, na busca de erigir bases sólidas nas quais a reforma pudesse ser efetivada, os intelectuais dessa realidade oitocentista alemã dedicaram-se a um projeto no qual a estética e a natureza deveriam ser consideradas como potencialmente educativas, quando mescladas a valores éticos e espirituais. O que se buscou, de maneira geral, foi a formação integral e harmônica do homem, ideal que acabara por moldar e conferir um sentido todo especial ao conceito ora analisado: “A *Bildung* é tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas”. (CAMBI, 1999, p. 420).

De um ponto de vista social, a imagem medieva de um indivíduo determinado por vínculos sanguíneos – e mesmo “divinos” – ou por títulos de nobreza é afrontada pela imagem de um indivíduo intelectual e culturalmente capaz de se formar interior e exteriormente, tornando-se detentor de uma figura harmoniosa de si mesmo. Pois, “além de suas formulações específicas, *Bildung* representa as esperanças e aspirações dos intelectuais do século dezoito para si próprios e para a sua sociedade”. (SHEEHAN, 1991, p. 204).

Outro elemento não menos importante para apreensão desse conceito é a sua contextualização sociopolítica, pois o século XVIII atrelou de forma necessária o *desenvolvimento humano* à *educação*. Impõe-se, nessa discussão, a ideia iluminista de que a educação possibilita e capacita o sujeito a conseguir determinar sua vida de forma autônoma, superando as condições de fragmentação nas quais está inserido. Essa proposta iluminista surge, assim, como algo inseparável de uma profunda vontade de divulgação do saber e da educação das massas, o que fez com que o período aqui analisado, nas primeiras décadas do século XIX que sucederam a Revolução Francesa, fosse tido como um dos momentos históricos em que mais foram discutidas questões de ordem pedagógica – o que pode ser comprovado, por exemplo, pelo fato de, na Alemanha, surgirem mais escritos e artigos sobre educação e ensino nessa passagem do século XVIII ao XIX, do que nos últimos três séculos anteriores juntos. (MENZE, 1975, p. 11).

Dessa forma, a compreensão da *formação cultural* pressupõe uma ação formativa bastante abrangente, pois cabe manter conexões intrínsecas com a arte, a ética e a cultura para efetivar uma formação integral do indivíduo. Daí a consideração de a sua complexidade ser um fator tão determinante para sua apreensão, já que “pessoas usavam o conceito de muitas maneiras e lhe davam diferentes colorações filosóficas e emocionais; para Kant e Mendelssohn, *Bildung* era pensamento esclarecido, para Herder e Schiller ele tem um caráter mais cultural e artístico”. (SHEEHAN, 1991, p. 204).

O conceito de *formação cultural*, obviamente, mudou com o tempo, mas, em essência, sempre se referia à evolução do potencial do indivíduo, o que lhe conferia uma importância única para as ciências da educação. Ainda que outros conceitos surgissem em outras culturas, na Alemanha esse *ethos* formativo assumia o caráter de um *pathos* metafísico (RINGER, 2004, p. 19-20), representando um ideal inalienável à educação dos indivíduos.

Nessa nova perspectiva, repudia-se, consistentemente, como ideal formativo, o mero conhecimento instrumental ou “utilitário”,<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Como informa Ringer (2000, p. 33), o novo ideal de formação rejeitava abertamente o racionalismo de Halle, pautado numa formação utilitarista e profissionalizante; por sua vez, os pensadores da reforma impregnaram seu programa educacional com certa tendência antiutilitarista. Seu objetivo era a educação plena e harmoniosa do indivíduo integral, a formação de personalidades esteticamente harmoniosas, “cultivadas”. Em sua visão, o ensino implicava claramente algo mais que a formação intelectual.

compreendido como unilateral e insuficiente. Confrontado ao ideal francês de *civilização* (*civilization*),<sup>2</sup> o conceito em questão propunha que a ciência [*Wissenschaft*] podia e devia engendrar uma cosmovisão [*Weltanschauung*] – o que remete à sua leitura em Paracelso (1493-1591), Böhme (1575-1624) e Leibniz (1646-1716), que usaram o termo na filosofia natural, referindo-se ao desenvolvimento ou desdobramento de potencialidades dentro de um organismo. (SORKIN, 1990, p. 15). Ainda no século XVIII, Mendelssohn (1729-1786), o fundador da Iluminismo judaico, usou o termo no sentido de desdobrar o potencial do indivíduo logo no início de seu influente ensaio *Sobre a questão: O que é Iluminismo?* [*Über die Frage: Was heisst Aufklären*] (1784), onde identificara a *formação cultural* com o *Esclarecimento* (MENDELSSOHN, 1996, p. 53). Pedagogos como Campe (1746-1818) também se concentraram em pensar como uma reforma pedagógica poderia promover o desenvolvimento [*Ausbildung*] e a *formação cultural* dos cidadãos. Campe observa, no tomo I de seu *Dicionário da Língua Alemã* [*Wörterbuch der deutschen Sprache*], que *Bildung* era um termo da biologia que representava:

1) A onipotente formação de plantas e animais. Nessa formação cada parte que é adicionada é formada de acordo com as partes precedentes (epigenesis); 2) A essência natural e ordem inata (organização); 3) A imagem de um ser humano, principalmente sua face – e finalmente – o estado de um ser humano cujo coração e espírito foram formados, de quem adquiriu habilidades e modos: um ser humano de uma *Bildung* sofisticada. (1807, p. 534).

Dessa forma, nos primeiros anos do século XIX, o termo assume uma conotação espiritual, mas não apenas isso, também assume uma perspectiva política e filosófica, o que fez com que, cada vez mais, fosse associado à efetivação dos ideais iluministas, ainda que não fosse esgotado por eles.

---

<sup>2</sup> Starobinski irá buscar uma definição e um campo de atuação ao termo *civilização*: “A palavra *civilização* pôde ser adotada tanto mais rapidamente quanto constituía um vocábulo sintético para um conceito preexistente, formulado anteriormente de maneira múltipla e variada: abrandamento de costumes, educação dos espíritos, desenvolvimento da polidez, cultura das artes e das ciências, crescimento do comércio e da indústria, aquisição das comodidades materiais e do luxo. Para os indivíduos, os povos, a humanidade inteira, ela designa em primeiro lugar o processo que faz deles *civilizados* (termo preexistente), e depois o resultado cumulativo do processo, é um conceito unificador.” (STAROBINSKI, 2001, p. 14). Porém notará o risco de a mesma configurar apenas uma expressão exterior da polidez e se tornar uma mera convenção social. (2001, p. 24).

### 3 A historicidade do conceito: a *formação cultural* e o sistema educacional alemão

A *formação cultural* perpassa, e está perpassada, pela própria criação do sistema educacional alemão. Tal sistema teve seu apogeu no final do século XVIII, o “século pedagógico” por excelência, pois fora obra de todo um espaço cultural de cultivo interior, que se tornou o verdadeiro mote para a proposta neo-humanista de reforma educacional levada a cabo por Humboldt, na Prússia, e por Niethammer (1766-1848), na Baviera, nos primórdios do século XIX.

As supracitadas reformas educacionais estabeleceram o ideal da *formação cultural* como o principal referencial do sistema educacional alemão. Ao analisar a realidade europeia do século XVIII, é notório que foi na Alemanha, que à época se encontrava fragmentada em diferentes reinos,<sup>3</sup> que o processo de constituição de um sistema educacional em âmbito nacional conheceu um vertiginoso desenvolvimento. Enquanto as estruturas sociais e políticas na Inglaterra e na França eram alteradas por revoluções, a relativa fraqueza da burguesia alemã levou à adoção de uma estratégia reformista para efeito de modernização social (GEYMONAT, 1975, p. 34), o que fez com que a Alemanha, ainda que ocupando geograficamente uma posição central no continente, configurasse uma realidade à parte do restante das nações europeias no período.

Nesse contexto, lamentava Goethe (1749-1832), em conversa com Eckermann (1792-1854), registrada em 3 de maio de 1827, a “vida isolada, paupérrima” que os homens de letras alemães levavam e o tão pouco de cultura que lhes chegava do Exterior. (GOETHE, 1850, p. 407). Tal realidade se dava pela própria história da Alemanha, ocorrida à parte dos demais acontecimentos do restante da Europa.

Nesse momento, os filósofos do Iluminismo começaram a atacar as escolas religiosas e, em certa medida, o próprio currículo latino. Em contrapartida, ofereceram uma visão alternativa: queriam que o Estado (e não as igrejas), organizasse as escolas, nomeasse professores e regulasse os estudos. As crianças deveriam estudar a língua nacional, bem como as histórias latina e nacional. O Estado deveria garantir às crianças o

<sup>3</sup> Segundo Arce (2002, p. 32), nesta época, “A Alemanha era um país dividido em reinos, províncias e pequenos estados: a Confederação Germânica era dividida em 38 estados, cinco reinos, 29 grão-ducados e quatro cidades livres, praticamente independentes, fato este que dificultava muito seu desenvolvimento.”



ensino de uma “boa moral”, baseada em verdades éticas fundamentais, algo essencial, na visão desses pensadores, para o bem-estar da sociedade. (GRENDLER, 2005, p. 634). Para os reformadores iluministas as escolas não deveriam ensinar doutrina religiosa, mas dar maior ênfase a habilidades práticas. Finalmente, quiseram fornecer o Ensino Básico à população como um todo, mas não chegaram a endossar uma proposta de educação universal.

Essa proposta de mudança foi encabeçada pelas reformas prussianas, que acabaram configurando a busca de um sistema nacional de ensino.<sup>4</sup> Mas, para apreensão dessa reviravolta pedagógica, ocorrida no século XVIII, é necessário visualizar como se desenvolveu o sistema educacional alemão e como e por que a ideia de *formação cultural* foi assumida como o principal referencial educacional. In the sixteenth century, the Reformation led to the founding of universities along sectarian lines. NOO mesmo teve sua origem na teologia pietista desse mesmo século, que incitava o devoto cristão a procurar cultivar seus talentos e disposições, inatos em sua alma, de acordo com a imagem de Deus. (NORDENBO, 2003, p. 25-26).

No século XVI, a Reforma proposta por Lutero (1483-1546) levou à fundação de universidades de teor assumidamente protestante (PAULSEN, 1908, p. 50-59), que concebiam as virtudes humanas como algo que devia formar-se para além da intervenção das palavras e formas supérfluas, como, na sua visão, propunha a Escolástica – modelo de educação católica –, só admitindo o ensino que procura a verdade das coisas, e a clareza das ciências. Sobre esses argumentos os pensadores do final desse século se propuseram a construir uma instituição de formação contraposta a instituição católica. O que fora fundamental para formação histórica do conceito aqui analisado, pois o mesmo teve sua origem na teologia pietista desse mesmo século, que incitava o devoto cristão a procurar cultivar seus talentos e disposições, inatos em sua alma, de acordo com a imagem de Deus. (NORDENBO, 2003, p. 25-26).

---

<sup>4</sup> Segundo Ozment, isso se deu porque “decepcionados pela rápida degeneração da Revolução Francesa, cujas promessas não haviam visto cumpridas, os legisladores alemães responsáveis pela redação da versão definitiva do Código Geral Prussiano, o *Allgemeine Landrecht*, publicado em 1794, o converteram em um corpo de leis mais conservador do que anteriormente havia-se podido ver-se induzido a esperar os observadores”. (2005, p. 144-145).

Foi também nesse século que as cidades alemãs promulgaram a primeira regulamentação sobre escolas primárias, o *Código Escolar de Württemberg e Saxônia*, em 1559 (PAULSEN, 1908, p. 77-78; BARNARD, 1861, p. 5), que regulamentava a estrutura das escolas alemãs ou nacionais (*Teutsch*), na época formadas por poucas classes, nas quais meninos e meninas, em turmas separadas, aprendiam a ler, escrever, religião e música sacra – é interessante salientar que o *Código* também previa a fundação de *Escolas de Latim*.

Por volta do século XVIII, as escolas de ensino fundamental de diversos reinos, influenciadas por esses ideais iluministas, tinham sido cada vez mais separadas das igrejas, ficando paulatinamente sob a direção de autoridades do Estado. Ainda que incluíssem a religião e os valores cristãos em seus currículos, esses não eram os modelos de formação, tampouco o cristianismo, ou a Bíblia, ou as distintas formas de espiritualidade religiosa. Seus princípios estavam postos na cidade, nos suportes do Estado, no âmbito familiar, muito ligados à ciência experimental, às formas e regras da racionalidade, às formas do trabalho diário, contínuo, às necessidades dos diversos setores da população e aos fins da indústria nascente, do urbanismo e da civilização. É um período no qual o sagrado da civilização substitui o sagrado da religião, como afirma Starobinski. (2001, p. 33).

Cabe salientar que, nesse momento, fora a Prússia a primeira a ter um sistema de ensino *obrigatório*, acabando por torna-se um exemplo a ser seguido pelos demais reinos do território germânico, e mesmo europeu.

Como fator histórico para tal desenvoltura escolar, deve-se notar que a educação alemã fora completamente interrompida pela *Guerra dos Trinta Anos*, na primeira metade do século XVII, o que forçou os vários estados germânicos, ao final do conflito, a se voltarem ao atendimento de crianças na escola, imposta aos pais como obrigatória, sob pena de multa e perda da guarda dos filhos, que, no descumprir dessa imposição, passaria ao Estado. Surge, assim, o ideal da efetivação de um sistema educacional nacional. O primeiro passo fora dado por Gotha, em 1643, que fora seguido pela Saxônia e por Württemberg, em 1659, por Hildesheim, em 1663, por Calemberg, em 1681, por Celle, em 1689, e pela Prússia, em 1717 (BARNARD, 1854, p. 32). O ano de 1717 marca, a partir da lei promulgada pelo rei Frederico Guilherme I (1688-1740), a fiscalização da frequência escolar, desde então obrigatória a todas as crianças, nas escolas prussianas.

Os princípios do sistema educacional prussiano foram reafirmados vigorosamente no reinado de Frederico II, o “Grande” (1712-1781), através de seu *Landschulreglement* [Regulamento Geral para as escolas do país], de 1763, no qual ratificava a frequência escolar como obrigatória, além de regulamentar, dentre outras coisas, a situação dos professores que, a partir de então, deveriam ser preparados e remunerados pelo desenvolvimento de suas funções, a organização e a elaboração de livros didáticos e a instauração da inspeção escolar. Com o *Landschulreglement*, “proclamou-se, pela primeira vez, que a força política e o bem-estar material e social do povo se alicerçavam na educação”. (KREUTZ, 1994, p. 30). As reformas educacionais tiveram, em 1794, continuidade com a promulgação do *Código Geral Prussiano* [*Allgemeines Landrecht*], ainda que o mesmo não estabelecesse qualquer tipo de igualdade civil, nem tampouco apresentasse uma lista de direitos políticos à maneira das constituições modernas.<sup>5</sup> Naquilo que tocava ao ensino prussiano, proporcionou uma estrutura legal básica que continuaria em vigor até o advento do nacional-socialismo, como bem nos informa Ringer:

As escolas e as universidades, afirmava o Código, eram instituições do Estado e só podiam ser fundadas com autorização oficial. Era garantido às universidades o direito de solucionar as questões puramente acadêmicas de acordo com os estatutos específicos da corporação; mas o controle e a supervisão final da educação superior, assim como seu suporte financeiro, continuavam a cargo do Estado. A questão era saber com que rapidez esse controle devia ser exercido e como o programa de ensino das universidades devia ajustar-se às necessidades práticas do governo. (2000, p. 37).

Tais questões foram problematizadas sob a tutela de Frederico Guilherme III (1770-1840), que exerceu um papel fundamental no processo de modernização e descentralização da política administrativa prussiana. Essa nova e emergente reformulação do papel do Estado na sociedade tinha como horizonte a crise política, que havia acabado de submeter a Prússia ao poder da França, após a invasão de Napoleão e a derrota da batalha de Iena em 1806. (HOLBORN, 1982, p. 386-395). Um dos resultados da derrota da Prússia pelas tropas de Napoleão foi a

---

<sup>5</sup> Sobre a influência das ideias de von Stein no pensamento alemão, ver Aris (2006, p. 361-390), Ford (1922, p. 199-220).

reforma do Estado prussiano, de suma importância não só para recuperar-se de tal derrota, mas também para marcar o futuro papel da Prússia na unificação da Alemanha.

Em 1806 a Prússia sofreu severa humilhação, ficando sob o domínio das forças de Napoleão. Posteriormente, as reformas de estadistas como o Barão von Stein (1757-1831),<sup>6</sup> o Barão von Hardenberg (1750-1852), juntamente com generais como von Scharnhorst (1756-1813), von Gneisenau (1760-1831) e Blücher (1742-1819) foram iniciadas. Desse grupo, sobressai a figura de von Stein, Barão de Nassau, que era um fervoroso opositor da Revolução Francesa, mas queria abandonar os antigos sistemas: absolutismo e centralização e mobilizar as energias físicas, intelectuais e morais do povo em prol de uma reforma do Estado. Outro fator que corroborou o ideal da reforma foi o patriotismo estimulado pelos *Discursos à nação alemã* [*Reden an die deutschen Nation*], de Fichte (1762-1814), e as canções inspiradoras de poetas como Arndt (1769-1860), Körner (1791-1813) e Friedrich (1788-1866). (BIESINGER, 2006, p. 65-66).

Mas será a participação ativa de Humboldt o “fiel da balança” do processo de reforma educacional. A Prússia viveu a máxima intensidade de seu movimento de regeneração justamente neste decênio de 1807-1817. Nesses anos empreenderam-se algumas das mais profundas reformas que haviam de mudar as estruturas da nação e de sua educação pública. Processo exposto por Ringer como uma verdadeira revolução educacional, própria da realidade novecentista alemã:

Em torno de 1800, deu-se uma revolução educacional nos Estados alemães; portanto, muito mais cedo que na Inglaterra ou na França e bem antes da revolução industrial alcançar a Alemanha. Um dos elementos dessa transformação foi a emergência do imperativo das pesquisas originais que preparassem seus alunos para fazerem o mesmo. O outro componente crucial nessa revolução foi a exigência de qualificações profissionais e pedagógicas para os futuros professores

---

<sup>6</sup> 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, apenas postumamente. Suas ideias, para uma tentativa de determinar os limites da ação do Estado, foram escritas em 1792. (HUMBOLDT, 1867, p. 78-84).

secundários e, por fim, de credenciais semelhantes para cargos acadêmicos. Em todas as modernas sociedades européias, a educação superior tornou-se quase tão importante como fonte de auto-imagem da classe média quanto a fortuna e o poder econômico; isso, porém, era mais verdadeiro na Alemanha, onde a revolução educacional começou cedo e a industrial relativamente tarde. (RINGER, 2004, p. 19).

Porém, essa proposta manterá um modelo de educação no qual

os colégios prussianos não falavam aos futuros cidadãos de uma “sociedade depravada”, e neles tampouco se estimulavam ao modo francês as revoluções contra a “antinatural” autoridade política. A educação do alemão ilustrado não era o revolucionário “*liberté, egalité, fraternité*” do ilustrado francês. O objetivo da educação era a maturação do indivíduo ao amparo de um governo e no seio de uma sociedade que consideravam essenciais e propícias para essa maturação. (OZMENT, 2005, p. 155).

Apesar disso, tal contexto não tira o mérito da reforma educacional de Humboldt, que “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). Principalmente porque suas premissas teóricas, ao contrário das reflexões pedagógicas que as antecederam na Alemanha, como, por exemplo, as de Lessing, Kant ou Herder, puderam se realizar concretamente.<sup>7</sup> A radical posição

---

<sup>7</sup> A proposta educacional de Pestalozzi pode ser resumidamente apreendida através do testemunho de MaClure: “Tendo passado sete verões na Suíça e, a cada vez, tendo estadias de vários meses na escola de Pestalozzi, em Yverdon, eu nunca vi, seja dentro, seja fora da escola, os alunos sem um de seus mestres dirigindo seus jogos, os quais sempre tinham uma finalidade educativa. Os alunos estavam continuamente ocupados com alguma coisa útil para eles mesmos ou para os outros, das cinco horas da manhã às oito horas da noite, com exceção das duas horas destinadas às refeições, quando mestres e alunos comiam juntos. Sua atenção nunca era solicitada por mais de uma hora para o mesmo exercício, moral ou físico; tudo era fundado sobre o livre arbítrio; exclusão completa de qualquer tipo de correção. As atividades eram alegres, enérgicas e tendiam rapidamente para o objetivo visado. Eu não me lembro de jamais ter escutado um grito ou manifestação de sofrimento ou de desprazer, nem mesmo uma palavra de cólera por parte dos mestres ou dos alunos durante todo o tempo em que eu vivi entre eles [...]. Uma das mais benéficas conseqüências do sistema é o prazer que todos os alunos de Pestalozzi adquirem pelo trabalho mental e pelo estudo [...]. Toda minha experiência me leva a acreditar firmemente que a educação pode ser realizada com grande satisfação e prazer; assim, graças ao hábito de tornar toda atividade útil ou necessária em passatempo ou jogo, meninas e meninos transformam a própria vida em um jogo.” (Apud MACLURE, 1946, p. 91-92).

de Humboldt de que é o Estado que serve à *formação cultural*, e não, o contrário (HUMBOLDT, 1867, p. 78), fora muito bem-expressa pelo mesmo ao rei, como mostra o requerimento “À Sua Majestade” sobre a abertura da Universidade de Berlim, de 1809: “Caso Vossa Majestade confirmasse ora essa instituição solenemente e assegurasse a sua realização, todos os que na Alemanha se interessam pela educação [*Bildung*] e ilustração ficar-lhe-iam mui firmemente obsequiados.” (HUMBOLDT apud GERHARDT, 2002, p. 27).

Na compreensão de que uma reforma pedagógica deve, assim, ser precedida de uma reforma do papel do Estado na educação dos indivíduos, Humboldt encontrou, propiciamente, isso sendo buscado na Prússia de então. Postas as condições, durante os 16 meses que desempenhou o cargo de Conselheiro Privado e Diretor da Secção para o Culto e a Instrução Pública do Ministério do Interior da Prússia, Humboldt levou a cabo reformas tão profundas no sistema educacional da Prússia, que colocou sua pátria de imediato na cabeça das iniciativas europeias em matéria de educação, elevando em dignidade e eficiência o nível do ensino até a uma altura inesperada.

Com certeza, a mais importante ação de Humboldt no ensino primário foi a facilitação da difusão das ideias pedagógicas de Pestalozzi,<sup>8</sup> mediante o envio de professores às suas escolas, o que serviu de base para ulteriores seminários ou escolas normais, sendo de importância decisiva não só na educação alemã, senão na europeia como um todo.

Humboldt estabeleceu, no campo do ensino secundário, bases para o desenvolvimento de uma escola humanista, como bem pensava Herder, dotando-o de um novo tipo de professorado com formação especial, universitária, em vez da anterior, predominantemente teológica e com uma rigorosa seleção dos aspirantes mediante exames e concursos especiais. Tais escolas receberam o nome de *Humanistische Gymnasium*, e seu currículo clássico, cada vez mais padronizado, passou a constituir um pré-requisito para muitos cargos importantes e uma medida convencional de cultura. Pois, à medida que o chamado *neo-humanismo*

---

<sup>8</sup> “Torna-te quem és”, ou seja, “sejas sempre como tens aprendido a ser”, como reza a tradução espanhola de Nuño, por nós utilizada (apud PÍNDARO, 1991, p. XVI [vv. 67-75]), é a frase inspirada na *II Ode Pítica* de Píndaro que traz em si a sentença magna do seu projeto de formação: a função educativa da atitude aristocrática baseada nos exemplos. “Para as crianças, o exemplo é belo” (1991, p. XVI), por isso Jaeger vincula esse modelo ao próprio projeto da *Paideia*, pois revela aos homens “a imagem mais alta do seu próprio ser”. (JAEGER, 2010, p. 263).

alemão reaciona contra a excessiva influência francesa, remete ao conceito grego de *Paideia* (a inspiração vem de Winkelmann, de Herder e de Lessing), produzindo mudanças notáveis nos *Gymnasiums*, nos quais se concede maior espaço à língua e à literatura gregas e se procura realizar um desenvolvimento mais amplo e harmonioso da personalidade juvenil, cuidando mais da formação estética do que das minúcias filológicas.

Porém, sua maior obra no campo educacional foi, sem dúvida, a criação da Universidade de Berlim. No que se refere à reforma universitária promovida por Humboldt e Fichte, tem-se como fator primordial a fundação de uma universidade moderna em Berlim, necessária depois da catástrofe de 1806, que privou a Prússia de seis de suas universidades (inclusive Halle, Erfurt e Erlangen), restando as de Königsberg e a de Frankfurt/Oder. O plano da universidade é essencialmente o de Humboldt, elaborado com auxílio de Fichte, do teólogo luterano Schleiermacher (1768-1834) e do conselheiro de Estado Nicolovius (1767-1839). (GERHARDT, 2002, p. 22-34). A universidade foi fundada em 1810, sob a égide do rei Frederico Guilherme III, que, ao perder Halle para os franceses em 1806, dissera: “O Estado deve substituir pelo poder intelectual aquilo que perdeu de poder material.” (ROSSATO, 1998, p. 88). A nova Universidade de Berlim tinha como base, pela primeira vez, a ilimitada liberdade de pesquisa e docência (em parte já anunciada em Halle), inclusive em relação ao Estado, e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, já praticada discretamente em Göttingen.

Sustentado pelos ideais fichteanos em seus *Discursos*, o programa reformador de Humboldt foi efetivamente adotado pelos diferentes estados alemães e desenvolvido durante os últimos séculos, em um sistema de ensino geral. Isso se tornou o fator real de formação do famoso “espírito alemão”, pensado por Lessing e Herder. Nesses moldes, Humboldt apresentou um plano de reorganização da educação pública, que, embora não tenha chegado a ser totalmente aprovado, serviu de orientação às reformas posteriores. Considerava a educação nacional uma autêntica educação humana (HUMBOLDT, 1867, p. 82), tendo por base a ideia neo-humanista de educação, que prevê o desenvolvimento harmônico de todas as capacidades do aluno.

Como consequências de tal reforma – que inclusive foram ações adotadas em outros Estados –, em 1810, o Estado prussiano decretou a necessidade de exame de Estado e de certificação de todos os professores.

Esse exame de qualificação reduziu ainda mais a influência das Igrejas e dos patronos locais sobre as Instituições de Ensino Superior; elevou a condição dos professores secundários, que passaram a ser profissionais liberais e aumentou a influência das universidades ao estabelecer que os professores de escolas secundárias fizessem um curso completo de formação erudita nas universidades. Em 1812, o exame de graduação da escola foi revisto como um requisito necessário à criança saída da escola pública, e um elaborado sistema de burocratas para supervisionar as escolas foi estabelecido no país. Suas reformas, nas escolas secundárias, moldaram o sistema de ensino alemão até os dias atuais. MHe required university-level training for high school teachers and modernized the structure and curriculum of the *Gymnasium*, the preparatory school. MmModernizou a estrutura e o currículo através do *Gymnasium*, configurada a partir de então como a escola preparatória para o ingresso na universidade. He also proposed an orientation phase after the *Gymnasium* and a qualifying examination known as the *Abitur* for university admission. Ele também propôs uma fase de orientação após o *Gymnasium* e um exame de qualificação, conhecido como o *Abitur*, para a admissão na universidade. Ora, desde 1788 algumas escolas secundárias já vinham aplicando exames de graduação. Mas foi apenas em 1812, a partir de uma revisão e regulamentação completas desses testes, que foram fixadas normas para o curso normal de preparação para a universidade. O *Abitur* era aplicado somente naquelas instituições que davam um curso completo de latim e grego. As escolas secundárias, assim abonadas, situavam-se agora acima das escolas comuns de latim, assumindo o caráter de pré-universidades. Em toda a Alemanha, foram erguidas barreiras entre os privilegiados *Gymnasiums* e as velhas escolas secundárias de latim e as *Realschule*. (PAULSEN, 1908, p. 197-204).

Para Humboldt, o papel principal do Estado na formação de sua cidadania consistia em salvaguardar o direito ao crescimento e à maturação do indivíduo. Ao permitir à juventude “desenvolver suas essências” com liberdade e se converter no que a natureza lhes empurrava a ser, o Estado favorecia também seus melhores interesses, já que o resultado previsto era que os cidadãos fossem fiéis a si mesmos e leais ao Estado. Desse modo, a liberdade individual não era, como no caso dos franceses, um fim em si mesmo que deveria procurar-se principalmente no âmbito público e contra a autoridade política estabelecida. (OZMENT, 2005, p. 155-156).



Ao comparar os modelos de ilustração francês e alemão, muitos historiadores têm julgado que a Alemanha era uma educação mais orientada à autorrealização do que ao autogoverno – uma preparação estética, ou espiritual, mais que uma verdadeira instrução para a vida política moderna.

### Considerações finais

Findando esse processo, a expressão *formação cultural* se revestiu de um significado duplo, a saber: o ideal pedagógico formativo assentado em solo institucional, cultural, e o ideal de um autocultivo, não necessariamente atrelado a uma instituição formativa. Portanto, se deve compreender esse conceito como um processo do devir humano ou, para usar a expressão de Elias (1994, p. 13), um verdadeiro “*processo civilizador*”, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural. Quanto a esse caráter específico da *formação cultural* como processo, Severino (2006, p. 621) recorda que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões do verbo formar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. Segundo ele, deve-se observar o sentido reflexivo imposto por esse verbo, indicador de uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

Percebe-se, assim, a força dialética da *formação cultural*: ela não é apenas o resultado final de um processo pedagógico (apreensão do conhecimento acumulado culturalmente), mas o próprio processo de formação do homem integral. Assim, esse conceito filosófico-pedagógico vincula-se à máxima de Píndaro,<sup>9</sup> que Nietzsche assume como ideal em suas obras: “Tornar-se o que se é.” Ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade. (WEBER, 2006, p. 126; NASSER, 2011, p. 190-195). Nesse sentido, a *formação cultural* também é “um ideal pedagógico, voltado à resolução do antagonismo entre a vida e o espírito, o genérico e o individual, a natureza e a cultura”. (STIRNIMANN, 1997, p. 14). É nesse domínio de seu significado que encontramos seu relacionar intrínseco com o problema pedagógico, pois nele os polos antagônicos da atividade humana seriam superados.

A pretensão de universalidade, própria do oitocentismo alemão [*Aufklärung, Sturm um Drang, Classicismo, Romantismo, Idealismo*], faz com que a *formação cultural* seja a busca, própria do ser humano, da

constituição de uma cultura que dê sentido ao seu *ser-no-mundo*, como dirá Heidegger (1993, p. 100). A ideia de *formação cultural* dá à educação uma finalidade intrínseca, a partir de uma verdadeira antropologia filosófica e, porque não dizer *pedagógica*, ao relacionar os âmbitos ético, estético e político, pois, ao fim dessa análise histórico-conceitual, transformar os indivíduos em pessoas éticas e politicamente ativas requer uma educação que se efetive como ideal. (SEVERINO, 2006, p. 633).

Seria o processo de desenvolvimento educacional que, desde a proposta kantiana do *sapere aude!* [ouse saber!], pressupõe a autonomia do sujeito, além de conhecimentos e valores verdadeiros, válidos e autênticos como detentores de maior dignidade do que outros tipos de conhecimento e valor, pois, em sendo ideal, a *formação cultural* é marcada pela esperança de um progresso, de um aperfeiçoamento.

## REFERÊNCIA

- ARCE, A. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARIS, R. *History of political thought in Germany from 1789 to 1815*. London; New York: Routledge, 2006.
- BARNARD, H. C. *National education in Europe*. New York: Charles B. Norton, 1854.
- BARNARD, H. C. *Organization and instruction of common school in Germany*: with the views of German teachers and educators on elementary education. In Two Parts. New York: F. C. Brownell, 1861.
- BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman*. *Le Temps de la Réflexion*, Paris, v. 4, p. 141-159, 1984.
- BIESINGER, J. A. *Germany*: a reference guide from the Renaissance to the present. New York: Facts On File, 2006.
- BLÄTTNER, F. *Storia della pedagogia*. Trad. de Italo Carlo Angle e Paolo Massimi. Roma: Armando, 1994.
- BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- BRITTO, F. L. Sobre o conceito de educação [Bildung] na filosofia moderna alemã. *Educação On-line*, n. 6, 2010.

- BRITTO, F. L. [Sobre reformas no sistema de ensino] Wilhelm von Humboldt. Introd., trad. e notas de Fabiano Lemos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 1 [25], p. 207-241, jan./abr. 2011.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Edunesp, 1999.
- CAMPE, J. H. *Wörterbuch der deutschen Sprache: Erster Theil*. Braunschweig: Schulbuchhandlung, 1807.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Trad. de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. v. 2.
- FORD, G. S. *Stein and the era of reform in Prussia, 1807-1815*. Princeton: Princeton University Press, 1922.
- GERHARDT, V. A ideia de Humboldt sobre a atualidade do programa de Wilhelm von Humboldt. In: ROHDEN, V. (Org.). *Ideias de universidade*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2002. p. 13-24.
- GEYMONAT, L. *Storia dello pensiero filosofico e scientifico*. Milão: Aldo Garzanti, 1975. v. 4.
- GOETHE, J. W. *Conversations of Goethe with Eckermann and Soret*. Trad. de Jonh Oxenford. London: Smith; Elder & Co., 1850.
- GRENDLER, P. F. Education: Europe. In: HOROWITZ, M. C. et. al. *New dictionary of the history of ideas*. Detroit: Thomson Gale, p. 631-635, 2005. v. 2.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1993. vV. 1.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. de Paulo Meneses em colaboração com Karl-Heinz Effen. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. v. 2.
- HOLBORN, H. *A history of modern Germany: 1648-1840*. Princeton: Princeton University Press, 1982.
- HUMBOLDT, W. von. Selección de escritos político-filosóficos de Wilhelm von Humboldt. Introd., selec. y trad. de Joaquín Barceló. *Estudios Públicos*, n. 12, 1983.
- HUMBOLDT, W. von. *Essai sur les limites de l'action de l'état*. Trad. De Henry Chrétien. Paris: Germe Baillièrre, 1867.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: M. Fontes, 2010.
- KREUTZ, L. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 1994.
- LESSING, G. E. *Escritos filosóficos y teológicos*. Trad. de Augustin Andreu Rodrigo. Madrid: Nacional, 1982.

- MACLURE, W. Advantages of the Pestalozzi system of education. Apud: Marmy, E. Pestalozzi in América. In: *Henry Pestalozzi (1746-1827)*. Friburgo: Livraria St-Paul, 1946. p. 90-103.
- MENDELSSOHN, M. On the question: what is enlightenment? In: SCHMIDT, J. *What is enlightenment?: eighteenth-century answers and twentieth-century questions*. California: University California Press, 1996.
- MENZE, C. *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt*. Hannover: H. Schroedel, 1975.
- NASSER, E. Como tornar-se o que se é: si-mesmidade e fatalismo em Nietzsche. *Revista Dissertatio*, Pelotas: UFPel, n. 33, p. 189-226, 2011.
- NORDENBO, S. E. Bildung and the thinking of Bildung. In: \_\_\_\_\_; LOVLIE, L.; MORTENSEN, K. P. *Educating humanity: bildung in posmodernity*. Malden: Blackwell, 2003. p. 25-36.
- OZMENT, S. *Una fortaleza poderosa: historia del pueblo alemán*. Barcelona: Crítica, 2005.
- OBIOLS, G.; OBIOLS, S. S. *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- PAULSEN, F. *German education: past and present*. Trad. de T. Lorenz. New York: Charles Scribner's Sons, 1908.
- PÍNDARO. *Piticas*. Trad. De Ruben Bonifaz Nuño. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.
- RINGER, F. K. *O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933*. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edusp, 2000.
- RINGER, F. K. *A metodologia de Max Weber: unificação das ciências culturais e sociais*. Trad. de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Edusp, 2004.
- ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1998.
- SEVERINO, A. J. A busca do sentido de formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.
- SHEEHAN, J. J. *German history: 1770-1866*. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- SORKIN, D. *The transformation of German jewelry: 1780-1840*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- STAROBINSKI, J. *As máscaras da civilização: ensaios*. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- STIRNIMANN, V.-P. Schlegel: carícias de um martelo. In: SCHLEGEL, F. *O dialeto dos fragmentos*. Trad. de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.

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

THOMAS, C. R. Philosophical anthropology and educational change: Wilhelm von Humboldt and the Russian Reforms. *History of Education Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 219-229, 1973.

WEBER, J. F. *Bildung* e educação. *Educação e Realidade*, n. 31, v. 2, p. 117-134, jul./dez. 2006.

---

**Submetido em 10 de março de 2016.**  
**Aprovado em 30 de março de 2016.**