

## Sobre o conceito de *educação* (*Bildung*) na filosofia moderna alemã

Fabiano de Lemos Britto<sup>1</sup>

Uma das características mais importantes da filosofia moderna alemã – e essa é, talvez, a marca de sua singularidade em relação à filosofia moderna como um todo – foi o fato de que ela comportou, em seu núcleo mesmo, uma preocupação com a idéia de educação. Seja no cosmopolitismo kantiano ou na defesa de uma educação aristocrática desenvolvida por Nietzsche em uma série de conferências pronunciadas na Universidade de Basileia em 1872, intituladas *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, o tema da formação dos indivíduos e da formação da cultura nacional atravessou grande parte da reflexão sobre o sentido e a tarefa da filosofia. Inversamente, as reformas pedagógicas que se observaram na Alemanha ao longo do século XIX foram o resultado de um longo debate promovido não apenas entre os governantes, mas, fundamentalmente, entre eruditos das emergentes ciências humanas, que se envolveram efetivamente nessas novas estruturas pedagógicas. No centro desses debates, a idéia de *Bildung*, termo que dificilmente poderíamos traduzir para o português mantendo sua riqueza semântica, norteou a elaboração de todo um sistema axiomático e ideológico em torno da cultura. Esclarecê-lo histórica e conceitualmente é um passo importante para compreender os próprios rumos tomados pela filosofia moderna alemã.

À primeira vista, a morfologia bastante simples da palavra *Bildung* poderia sugerir uma nitidez semântica em seu uso que, de fato, está bem longe de ser verdadeira. *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 traduzí-la em português por *formação*. Intuitivamente, a relação dessa expressão com a teoria pedagógica ou com a filosofia da cultura é bastante evidente; mas, se procurarmos explicar precisamente que valores estão em jogo nesse processo e que tipo de resultado eles devem tornar legítimo, será fácil constatar que o estabelecimento de uma base conceitual universal, ou mesmo unânime, seria praticamente impossível.

Em parte, isso se deve à grande complexidade de sentidos do próprio termo *forma*, sobre o qual a filosofia, acompanhando as ciências, nunca chegou a nenhum acordo definitivo. Ele adquire uma importância central na primeira filosofia de Nietzsche, por exemplo,

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela UERJ/ University of Stanford e bolsista PNPd/CAPES do departamento de Educação da PUC-Rio

justamente na medida em que esta se ocupa em diagnosticar o verdadeiro e o falso no que se refere às *formas* da sociedade. A diferença entre a *Bildung* defendida nas referidas conferências de 1872 e a falsa “*Bildung*”<sup>2</sup>, que Nietzsche frequentemente coloca entre aspas, duplica a diferença entre *Form* e “*Form*” falsa. A quarta *Extemporânea*, *Richard Wagner em Bayreuth*, publicada em 1876, ainda guarda essa distância essencial:

“Acima de tudo, onde agora se solicita ‘forma’ [‘Form’], na sociedade e na conversação, no jargão literário, na colaboração entre os Estados, percebeu-se uma agradável dissimulação que se inseriu involuntariamente, e que não tem nada a ver com ‘agradável’ ou ‘desagradável’, na medida em que é necessária, e não opcional”.<sup>3</sup>

Portanto, no caso de Nietzsche, se considerarmos, como o faz Rainer Kokemohr, que “o problema da *Bildung* é, para ele, o problema da *Form*”<sup>4</sup>, e que ele organiza, em vários níveis, todo o antagonismo, em jogo em seus primeiros escritos, entre o *verdadeiro* e o *falso*, fica evidente que a *Bildung* aborda um campo semântico bem mais amplo do que intuitivamente se consideraria o seu.

A essa dificuldade se acrescenta, ainda, a particularidade da história dessa palavra na língua alemã e o fato de que apenas há duzentos anos ela foi incorporada nos debates em torno do problema da educação e da cultura – e mesmo atualmente esse conceito, diante de uma diversidade cultural que se introduz com a modernização tecnológica, perdeu sua nitidez.<sup>5</sup> Para que a *Bildung* pudesse organizar as disputas pedagógicas, ela precisou assumir uma especificidade que a distinguiu, gradualmente, de outros termos, que antes eram utilizados no discurso filosófico, tanto no sentido mais amplo de *formação* – como *Schöpfung*, *Gestaltung*, *Verfertigung*, *Verfeinerung* e *Bildnis* – quanto no sentido especificamente pedagógico de *formação cultural* – como *Erziehung*, *Unterricht*, *Wissen*, *Kultur* – ainda que guardasse com eles certos pontos de tangência que lhe permitiram se disseminar amplamente no debate especializado e, mais tarde, no cotidiano das pessoas em geral.<sup>6</sup> Ao longo do século XIX – e, principalmente a partir de uma ideologia neo-humanista da qual Wilhelm von Humboldt, aprofundando certas formulações que já apareciam em Herder, tornou-se, historicamente, o

---

<sup>2</sup> Como lembra Rainer Kokemohr, a *Bildung* é, para Nietzsche, antes de mais nada, a crítica da “*Bildung*”, e uma é o avesso da outra (cf. KOKEMOHR, R., *Zukunft als Bildungsproblem – die Bildungsreflexion des jungen Nietzsche*, p. 11).

<sup>3</sup> NIETZSCHE, F., *Kritische Studienausgabe*, vol I, p. 457.

<sup>4</sup> KOKEMOHR, R., *op. cit.*, p. 18.

<sup>5</sup> É o que conclui Burger Heinze, em seu artigo “*Persönlichkeitsentwicklung als Ziel der Bildung: Aus der Sicht eines Psychologen*” (*Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 36, No. 2), p. 193.

<sup>6</sup> Cf. SCHAUB, H. & ZENKE, K. G., *Wörterbuch Pädagogik*, verbete BILDUNG.

maior representante – o uso da palavra *Bildung* constituiu-se numa espécie de unanimidade, e atualizou toda a carga semântica que ela havia recebido desde sua origem pré-pedagógica, ainda que em uma direção completamente nova em relação a ela. Ao escrever, Nietzsche não contestou a herança desse uso, que estava essencialmente presente a cada vez que ele o solicitava, mas condicionou-o a uma ideologia messiânica, nacionalista, lingüística que, mesmo que ele não tenha sido o único a defender, certamente sintetizou do modo mais exemplar para as gerações que lhe seguiram.

Originariamente, o termo *Bildung* deriva do alemão arcaico *bildinge*, significando, de modo um tanto impreciso, a forma de uma idéia, ou uma “idéia figurativa”.<sup>7</sup> Especialmente após a mística de Jacob Böhme, entre os séculos XVI e XVII, ele assumiu uma dimensão um pouco mais precisa, ainda que *dupla*, caracterizando tanto a forma de uma imagem mental quanto de uma imagem objetiva.

Esse novo sentido teve dois destinos. De uma parte, ele foi recebido e difundido na mística do período barroco e na filosofia de Leibniz, e esteve, como sugere Gadamer, extremamente arraigado no processo dialético entre razão e religião que daria lugar à *Aufklärung* e, em maior medida, ao misticismo esclarecido dos primeiros românticos: “A religião da *Bildung* [*Bildungsreligion*] do século XIX guardou em si a dimensão de profundidade [*Tieferdimension*] dessa palavra, e nosso conceito de *Bildung* é determinado por isso”.<sup>8</sup> A idéia de uma *forma interna* revelava, portanto, a inescapabilidade de um processo de formação qualquer, sustentado por uma providência transcendente que havia produzido essa forma. A importância desse sentido deverá ser levada a um nível particularmente importante nas filosofias do absoluto de Hegel e Schelling, e sua leitura profético-messiânica será radicalizada por Nietzsche em seus primeiros escritos, como é o caso de *O nascimento da tragédia*. É, portanto, necessário apontar para a permanência dessa matriz mística, que não abandonou o termo durante todo o século do segundo Reich.

Paralelamente, a expressão *Bildung* vinha assumindo, nas ciências naturais do século XVIII, um significado formal e objetivo cada vez mais central na explicação dos processos biológicos. A idéia de um *Bildungstrieb*, de um *impulso de formação* que explicaria a energia presente em todos os corpos, formulada por Johann Friedrich Blumenbach na passagem do

---

<sup>7</sup> NORDENBO, S. V., “*Bildung* and the thinking of *Bildung*” in *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, n. 3, p. 342.

<sup>8</sup> GADAMER, H.-G., *Wahrheit und Methode I (Gesammelte Werke, Bd. 1)*, p. 16.

século XVIII para o XIX<sup>9</sup>, indicava o estabelecimento de um novo paradigma dinâmico-biológico para a *Bildung* que se estenderia por todo o neo-humanismo. O *Bildungstrieb* substituía a idéia de *Stufenfolge*, ou *progressão* – paradigma das ciências naturais do século XVII, que deduzia a dinâmica das espécies a partir da posição relativa que elas ocupavam em um quadro classificatório estático e imutável – por um novo critério, que reinseria uma forma de teleologia no mecanicismo.<sup>10</sup> As forças e impulsos, *Kräfte* e *Triebe*, tomam o lugar da *estrutura* e dos *caracteres* nos processos da *Bildung* da natureza; e é esse o motivo pelo qual Kant congratula Blumenbach, enviando-lhe, em 1790, uma carta a respeito de seu livro de 1781, *Über den Bildungstrieb*:

“Seus trabalhos me ensinaram enormemente muitas coisas; de fato, sua recente unificação dos dois princípios, a saber, o mecânico-físico e o teleológico – que todos pensavam, contrariamente, serem incompatíveis – tem uma relação muito próxima com as idéias com que me ocupo atualmente, mas que apenas requerem o tipo de confirmação factual que o senhor fornece”.<sup>11</sup>

A satisfação de Kant indica uma nova posição do problema da *Bildung* entre os eruditos alemães. Já na primeira metade do século XVIII, o curto verbete *Bildung* aparecia no dicionário Zedler, que se tornaria uma das mais importantes fontes lexicográficas daquele século – e, em última análise, da passagem do barroco à *Aufklärung* – segundo o novo modelo das ciências naturais. Sinônimo imediato do latim *formatio*, ele guardava ali dois sentidos: o primeiro, que reunia “homens e criaturas [Menschen und Vieh]”, referia-se à constituição dos embriões nos ventres das mães, e se incluía, mais precisamente, entre os conceitos de *conceptio* e *generatio*. O segundo sentido, relacionado à física e à química, era sinônimo de “Gestalt oder Form”.<sup>12</sup> Mesmo ao se referir mais especificamente ao processo de formação *espiritual* dos homens, descrito no verbete *Bildung des Menschen*, as metáforas naturais serviam de fio condutor.<sup>13</sup>

Logo em seguida, esse tratamento foi incorporado às reflexões teóricas da *intelligentsia* alemã. Desde a segunda metade do século XVIII, a questão da educação vinha

---

<sup>9</sup> Cf. REILL, P. H., “Science and the Construction of the Cultural Sciences in Late Enlightenment Germany: The Case of Wilhelm von Humboldt” in *History and Theory*, Vol. 33, No. 3, p. 351.

<sup>10</sup> Cf. LENOIR, T., “Kant, Blumenbach, and Vital Materialism in German Biology” in *Isis*, Vol. 71, No. 1, p. 78.

<sup>11</sup> Citado em LENOIR, T., *loc. cit.*, pp. 78-79.

<sup>12</sup> ZEDLER, J. H., *Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste*, verbete BILDUNG.

<sup>13</sup> Cf. *Idem*, verbete BILDUNG DES MENSCHEN.

assumindo uma forma fundamentalmente filosófica, e o debate em torno da pergunta “O que é a *Aufklärung*?”, promovido por figuras como Kant e Mendelssohn, e, do lado oposto, Hamann e Herder, a partir de certos artigos publicados no periódico *Berlinische Monatschrift*, deixa claro até que ponto a emergência dessa questão dependia da articulação dos conceitos de *Bildung* e *Kultur*. É claro que a filosofia política do Esclarecimento procurou formular esses conceitos dentro de limites muito diversos daqueles que serviriam de divisa para o que se seguiria algumas décadas depois. Em parte, isso se explica pela novidade do tema, como afirma Moses Mendelssohn nas primeiras linhas de seu artigo “Sobre a pergunta: o que se chama esclarecer [Über die Frage: was heisst aufklären?]”, de 1784: “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”.<sup>14</sup> Mas, para além disso, há uma escolha precisa na determinação desses conceitos que, em certa medida, acaba por impor muitas margens de interpenetrabilidade a serem lidas, retrospectivamente, como imprecisões: a *Aufklärung* não se preocupou com o estabelecimento da harmonia de um *Geist*, mas com a legitimidade de uma *destinação para a espécie humana*.

De Lessing a Kant, pelo menos, os princípios cosmopolitas esclarecidos investiram os conceitos de *Bildung* e *Kultur* no sentido do cumprimento desse destino, e, para isso, condicionaram o problema da educação à urgência de uma ordem *política*. Isso se mostra evidente nos argumentos do artigo de Mendelssohn. Ainda que, de alguma forma, a *Bildung* surja aí como último desenvolvimento do problema cultural do Esclarecimento, na medida em que funciona como um todo que se compõe, por sua vez, de *Kultur* e *Aufklärung*,<sup>15</sup> esses termos são apenas provisórios em relação à teleologia cosmopolita: “Afirmo, em todos os tempos, o destino do homem como medida e fim [Mass und Ziel] de todos os nossos esforços e empenhos, como um ponto no qual devemos mirar nossos olhos se não quisermos nos perder”.<sup>16</sup> No interior das teorias políticas da *Aufklärung*, o problema da educação individual e da cultura parecem ter se fundido sob a forma geral de uma educação para a cidadania. Por esse motivo, aquilo que Mendelssohn denominava *Kultur* objetiva, e que se referia às

---

<sup>14</sup> MENDELSSOHN, M., “Über die Frage: was heisst aufklären?” in BAHR, E. (hrsg.), *Was ist Aufklärung – Thesen und Definitionen*, p. 3.

<sup>15</sup> Cf. MENDELSSOHN, M., *loc. cit.*, p. 4: “*Bildung* se decompõe em *Kultur* e *Aufklärung*. Aquela <*Kultur*> parece seguir mais o prático [das Praktische] (...) *Aufklärung*, ao contrário, parece se relacionar mais ao *teórico* [das *Theoretische*]”.

<sup>16</sup> *Idem*.

inclinações pessoais, à formação individual, devia ter, incontornavelmente, como critério de legitimidade, sua *tradução política*: “quanto mais essas <as inclinações e particularidades dos caracteres pessoais> corresponderem, em um povo, à destinação do homem, mais cultura [Kultur] se atribuirão”.<sup>17</sup>

O caso de Kant parece paradigmático nesse contexto. Sua *Antropologia* só se dedicava a estudar a diversidade do espírito humano, do uso pragmático de suas faculdades, na medida em que o considerava, antes de mais nada, como “cidadão do mundo [Weltbürgers]”.<sup>18</sup> Suas preleções sobre pedagogia, publicadas em 1803, pouco antes de sua morte, duplicam essa teleologia, insistindo que o único “princípio da arte de educar [Prinzip der Erziehungskunst]” legítimo é “a idéia de humanidade e sua completa destinação”.<sup>19</sup>

Sob esse princípio, o termo escolhido por Kant para educação é, quase sempre, *Erziehung*, que aí está associado, semanticamente, ao caráter intersubjetivo, social, do processo de formação dos indivíduos, tendo em vista o horizonte da cultura onde estão inseridos.<sup>20</sup> Utilizado desde a alta Idade Média para traduzir a palavra latina *educatio*<sup>21</sup>, esse termo tem um significado muito mais amplo e geral na teoria da pedagogia, sendo às vezes convertido em inglês como *upbringing*, em função do movimento de *extração* ou *abstração* implícito na raiz *ziehen* – o que nos permitiria traduzí-lo em português como *cultivo*. É a palavra *Erziehung* que surge no centro da pedagogia alemã anterior ao neo-humanismo, especialmente no movimento que ficou conhecido como *Philantropismus* e que, a partir da segunda metade do século XVIII, em consonância com os princípios da *Aufklärung*, compreendia a educação como o próprio destino do homem – e consolidava seu fim no aprendizado moral segundo o qual cada indivíduo deveria ser, de acordo com princípios derivados da natureza, *útil* à espécie em geral. Sistematizada por reformadores e pedagogos de língua alemã como Basedow, Campe e Pestalozzi, essa foi a principal corrente educacional associada ao cosmopolitismo à época de Kant, e é fundamental o uso de um vocabulário no qual se acentua a idéia de adequação social em seus textos. Um dos exemplos mais claros

---

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> KANT, I., *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak VII, 120 (Ao longo deste trabalho, as referências às obras de Kant são indicadas de acordo com a convenção adotada tradicionalmente, ou seja, seguidas do volume da edição da Academia de Ciências de Berlim, em algarismos romanos, e dos números das páginas deste, em algarismos arábicos. Todas foram consultadas a partir da edição *Werke in zwölf Bänden*, publicada pela editora Suhrkamp, de Frankfurt, conforme aparece na bibliografia ao final).

<sup>19</sup> KANT, I., *Über Pädagogik*, Ak IX, 447.

<sup>20</sup> Cf. GEUSS, R., “Kultur, Bildung, Geist” in *History and Theory*, Vol. 35, No. 2, pp. 153-154. Sobre o caráter social do termo, cf. o verbete ERZIEHUNG em SCHAUB, H. von & ZENKE, K. G., *Wörterbuch Pädagogik*.

<sup>21</sup> Cf. NORDENBO, S. V., *loc. cit.*, p. 344.

dentre eles é o do ensaio de Pestalozzi publicado no periódico *Schweizerblatt* em 1782, *Von der Erziehung*, que parte exatamente dessa premissa: “Viver de forma feliz em sua classe [Stand], ser e se tornar útil em seu círculo, esta é a destinação do homem e o fim da educação [Ziel der Auserziehung] das crianças”.<sup>22</sup>

De acordo com isso, comparativamente, *Bildung* aparece, ao longo da *Pedagogia* de Kant, freqüentemente relacionada à educação negativa, como na *Introdução*: “O homem precisa de cuidados e de formação [Wartung und Bildung]. A formação compreende em si disciplina e instrução [Zucht und Unterweisung]”.<sup>23</sup> De fato, as diferenças aqui nem sempre são muito claras, e se *Erziehung* é tido, na maior parte do texto, como a expressão central da pedagogia esclarecida, termos como *Kultur*, *Edukation*, *Bildung*, *Unterweisung*, *Disziplin*, *Unterhaltung* e outros são utilizados, sem grande rigor conceitual, para substituí-lo.

Essa ambigüidade terminológica parece um pouco menor em Fichte, ainda que seus *Discursos à nação alemã*, ao se referirem ao problema da educação também adotem, na maioria dos casos, a expressão *Erziehung*, e que *Bildung* ainda tenha aí um sentido que a coloca ainda ao lado da *Zucht*.<sup>24</sup> Seja como for, suas idéias a respeito da cultura alemã solicitam firmemente uma maioria, uma *Mündigkeit*, que ergue o homem à sua espécie, e o modelo de sua pedagogia é, sem dúvida, racionalista e social, amplamente devedor da filosofia prática de Kant. Os últimos parágrafos do segundo *Discurso* revelam a medida da penetração do modelo cosmopolita:

“A primeiríssima imagem de uma ordem social [Das allererste Bild einer geiselligen Ordnung] para cujo esboço o espírito do aluno é incitado, será a da comunidade na qual ele mesmo vive, e assim, ele será internamente compelido a formar [bilden] precisamente a si mesmo, ponto a ponto, segundo essa ordem, como ela está predestinada, e a compreenderá, em todas as suas partes, como inteiramente necessária, desde seus fundamentos”.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> PESTALOZZI, J. H., “Von der Erziehung” in NARTORP, P. (hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. XXIV, II. Teil, p. 284. Sobre o *Philantropismus*, cf. QUICK, R. H., *Essays on educational reformers*, New York: Appleton & Co., especialmente pp. 273-289.

<sup>23</sup> KANT, I. *Über Pädagogik*, Ak, IX, 443. O termo *Zucht* é particularmente importante para toda uma tradição política que leva a Nietzsche, e o uso que este faz dele é fundamental para compreender sua idéia de *Bildung*.

<sup>24</sup> No segundo discurso, a *Bildung* é definida como um processo de estabilização e regularização das forças naturais dos indivíduos, e está próxima, assim, da idéia de disciplina ou treinamento: “Toda *Bildung* se esforça na produção [Hervorbringung] de um ser firme, determinado e constante, que já não se transforma mais [nicht mehr wird], ao invés disso, é, e não pode ser outro senão aquilo que ele é” (FICHTE, J. G., *Reden an die Deutsche Nation in Werke*, Bd. VII, p. 281).

<sup>25</sup> FICHTE, J. G., *op. cit.*, p. 298.

Mas o que Kant saudava no conceito de *Bildungstrieb* de Blumenbach logo se firmou como um dos mais importantes aspectos do conceito de *Bildung*, e o modo como esse último foi erguido nas gerações entre Humboldt e Nietzsche, inclusive, não esconde a dívida que estas têm com o modelo biológico: muito freqüentemente o discurso pedagógico lançou mão, nesse período, de metáforas herdadas desse modelo. Quando, em 1792, Humboldt escrevia suas *Idéias para uma tentativa de determinar os limites da ação do Estado*, em muitos momentos o processo de *Bildung* dos indivíduos que esse escrito, em última análise, procura defender, é comparado ao florescimento das plantas – e o vocábulo que designa essa palavra em alemão, *Blüthe*, é aplicado indistintamente a homens e outras criaturas.<sup>26</sup> Essas aproximações resistem enfaticamente nos primeiros textos de Nietzsche – talvez mesmo depois deles – mas articulam uma mudança fundamental. Elas sobrepõem o que antes, para Blumenbach e Kant, era um *paralelo*, a ser investigado criticamente, entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento espiritual. Com esse novo passo, a *Bildung* passa a identificar absolutamente, e concomitantemente, os dois processos.<sup>27</sup>

Para que essa transformação fosse possível, foi necessário que Humboldt – considerado sempre como figura sintetizadora de uma certa forma de pensar que o ultrapassa historicamente – questionasse a direção da *Bildung*, o movimento entre a formação individual e da espécie e a reorganizasse axiomáticamente em sentido inverso; movimento que se acentua particularmente na expressão *Ausbildung*, utilizada com muita freqüência em seus textos. Uma nova disposição se consolidou, a partir de suas teses, atribuindo à *Bildung* e à *Kultur* um lugar muito mais definido e central que aquele que ocupavam na *Aufklärung*, deixando o uso do termo *Erziehung* em segundo plano. De fato, a distância que separa o neo-humanismo do *Philantropismus* precedente pode ser explicada em função da importância que as palavras *Erziehung* e *Bildung* assumiram em cada um deles. Não se trata, obviamente, de reduzir esses conceitos, e seus tão diferentes destinos nesse período, ao ato intelectual de um só homem. De um modo geral, o tema da *Bildung* parece ter sido o núcleo dos debates de tudo

---

<sup>26</sup> Cf. HUMBOLDT, W. von, “Ideen zu einen Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen” in *Gesammelte Werke*, Bd. 7, pp. 12-13.

<sup>27</sup> Lynn Nyhart analisa como a identificação entre os processos de *Bildung* da sociedade e da natureza permitiram, no final do século XIX, uma reestruturação das instituições secundárias de ensino na Alemanha a partir de um modelo “naturalista”, que através da idéia de *Lebensgemeinschaft*, de comunidade-da-vida, promulgava normas comportamentais e critérios de virtude (Cf. NYHART, L. K., “Teaching Community via Biology in Late-Nineteenth-Century Germany” in *Osiris*, 2nd Series, Vol. 17, pp. 141-170. Particularmente, tendo a ampliar os limites históricos da pesquisa de Nyhart, e acredito que esse modelo já estava em funcionamento nos *Gymnasien* desde as primeiras conseqüências práticas do neo-humanismo, nas primeiras décadas do século XIX.



aquilo que foi reunido sob a rubrica das *Geisteswissenschaften*, das ciências do espírito – e mesmo daqueles discursos que se colocaram em sua vizinhança apenas para encontrar aí sua legitimidade teórica, como, muitas vezes, parece ser o caso da *Naturwissenschaft*.

Das ciências naturais às assembléias políticas, das cátedras de filologia às associações estudantis, o tema da urgência de uma *Bildung* por vir, capaz de resgatar no povo alemão sua identidade e grandeza, condicionou o tom do discurso predominante em todos os círculos onde a idéia de cultura pudesse ter alguma relevância ao longo do século XIX. Preocupada em constituir para si a imagem unificada de sua nacionalidade nas décadas que se prepararam dificilmente para a unificação de 1871, a sociedade alemã procurou enxergar no problema da *formação cultural* sua história, sua eficiência política e econômica, sua destinação, e fez dele a *tabula rasa* de todo e qualquer discurso que se pretendesse como alemão e, especialmente, *moderno* – no sentido muito singular, mesmo paradoxal, em que se deu o processo de modernização na Alemanha.. Poucos debates teóricos ocuparam com tanta amplitude o horizonte político de uma sociedade e foram capazes de reunir, em uma mesma polêmica, ainda que com diferentes níveis de participação, imperadores, estrategistas militares, professores universitários, o público leitor de jornais, cientistas, músicos, economistas, filósofos e estudantes secundaristas. É no meio de nomes como Bismarck, Richard Wagner, Pestalozzi, Schopenhauer e Friedrich David Strauss que a filosofia da cultura que Nietzsche havia desenvolvido em seus primeiros escritos encontra seu lugar. Mas o fato é que Humboldt representou a figura emblemática da pedagogia alemã desde o começo do século, e, se por um lado é absolutamente falso afirmar que ele *inventou* seus conceitos, por outro, é completamente legítimo dizer que ele reuniu, pela primeira vez, o conjunto de problemas relacionados às condições teóricas e ao horizonte ideológico nos quais eles *deveriam* ser discutidos.<sup>28</sup>

Apesar do que alguns comentadores parecem sugerir, a teoria da *Bildung* de Humboldt não é meramente uma tentativa de reconciliar a pedadogia cosmopolita do Esclarecimento às exigências práticas do neo-humanismo<sup>29</sup>: ela é uma completa inversão da relação teleológica entre *Bildung*, *Kultur* e política e está profundamente conectada à elaboração do idealismo especulativo que vinha assumindo seu posto em filosofia. A partir de Humboldt, e, ao menos

---

<sup>28</sup> Hans-Joachim Hahn sugere brevemente que os motivos pelos quais Humboldt foi transformado no símbolo do neo-humanismo derivavam de sua posição social e da intermediação que ele promoveu nos círculos aristocráticos entre artistas, filósofos e burocratas. Cf. HAHN, H.-J., *Education and Society in Germany*, pp. 1-3.

<sup>29</sup> Como pretende David Sorkin em seu artigo “Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810” in *Journal of the History of Ideas*, Vol. 44, No. 1, p. 64.

no que se refere exclusivamente às suas propostas teóricas, a destinação do homem reside exatamente na realização de sua *Bildung* enquanto processo de desenvolvimento pleno de suas forças ou potencialidades *individuais*, e a sociedade – menos cosmopolita e mais nacionalista que em Kant ou Fichte – funciona como *meio* desse processo. Não que a *humanidade*, para além das existências individuais, não seja mais fundamental: na verdade, ela é “a tarefa última da nossa existência [die letzte Aufgabe unseres Daseyns]”<sup>30</sup>, mas aqui se dissocia, ao menos epistemologicamente, o elo entre *humanidade* e *sociedade* que ainda estava presente no tratamento da história em Kant. Desse modo, a humanidade não é a antítese do indivíduo, mas sua realização mesma, sua elevação, através da *Bildung*, a um patamar existencial mais elevado – pois “o conceito de humanidade” está “em nossa Pessoa [Person]”.<sup>31</sup> De uma perspectiva estritamente histórica, essa ênfase da dimensão individual que passa a ter lugar no conceito neo-humanista de *Bildung* parece responder, contrapondo-se, a duas perspectivas que integravam o pensamento político e pedagógico do final do século XVIII. Por um lado, ela se afasta incontornavelmente da idéia de que a aquisição do conhecimento serve a uma vocação social, tal como se acreditava no *Philanthropismus* de Pestalozzi ou Basedow – basta termos em mente a divisa “Einsamkeit und Freiheit”, “Solidão e Liberdade”, em que insistia Humboldt para compreendermos o que o separa de Kant, por exemplo.<sup>32</sup> De outro, a teleologia dos indivíduos contesta a legitimidade da hegemonia social que se estabeleceu a partir da Revolução Francesa<sup>33</sup>, e, mais especificamente, o avanço do império napoleônico na Prússia nos primeiros anos do século XIX, que ainda se sustentava segundo a idéia do progresso da humanidade. Contudo, é impossível medir a penetração dessas influências, e o que os textos da pedagogia idealista e romântica anunciam parece ultrapassá-las sob muitos aspectos.

Com isso, a dinâmica que caracteriza o processo da *Bildung* não é mais determinada sob a forma geral de uma lei referente à espécie, que funcionava, nas teorias cosmopolitas da *Aufklärung*, como imutável signo inscrito no subterrâneo da história da humanidade, uma *Bestimmung* que, ultrapassando o indivíduo, era sempre externa a ele. Substituindo esse

---

<sup>30</sup> HUMBOLDT, W. von, “Theorie der Bildung des Menschen” in HEIDERMANN, W. & WEINIGER, M. J. (org.), *Wilhelm von Humboldt – Linguagem, Literatura, Bildung* (edição bilíngüe), p. 216. Modifico substancialmente as traduções propostas nesse volume nas referências que faço a ele.

<sup>31</sup> *Idem*, p. 216. Por esse motivo, em relação à *Bildung*, “encontraria especialmente seu aprendizado aquele que se ocupasse da elevação de suas forças e do enobrecimento de sua personalidade” (*Idem*, p. 226).

<sup>32</sup> Cf. HAHN, H.-J., *op. cit.*, p. 5.

<sup>33</sup> Sobre a relação entre a teoria política de Humboldt e a Revolução Francesa, cf. THORNHILL, C., *German Political Philosophy – the Metaphysics of Law*, pp. 138-139.

modelo mecanicista-newtoniano-kantiano, o neo-humanismo conduziu a dinâmica da *Bildung* à interioridade do *Geist*, ao qual, inversamente, vinha se adequar toda forma de exterioridade, incluindo a da própria história humana. Com isso, a dialética entre indivíduo e espécie, ou entre interior e exterior, era resolvida numa nova direção, que foi particularmente cara a Hegel.<sup>34</sup> A partir dessa nova perspectiva, transferir o universal íntimo do homem para o universal da espécie, substituir a organicidade global dos indivíduos pela racionalidade da cidadania cosmopolita, concretizaria toda a série de erros derivados de uma segmentarização do *Geist* – tema que atravessaria, partindo de uma certa leitura de Schiller, todo o Romantismo alemão, e, através de sua herança, chegaria a Nietzsche.

A dedução do conceito de *Bildung* operada por Humboldt se dedica, portanto, a corrigir ao menos dois erros fundamentais. Em primeiro lugar, ela é uma ampliação do âmbito da atividade espiritual do homem, que reintegra a sensibilidade no horizonte teleológico da formação da identidade dos indivíduos, e, somente como consequência disso, de sua espécie.

*“O conjunto do aspecto, sentimento e mentalidade interiores [inneren Erscheinung, Empfindung und Gesinnung], ligado ao que se irradia para fora dele, deve deixar perceber que ele <o homem>, atravessado pela influência daquelas aspirações individuais alargadas, revela a completa natureza humana na forma [Gestalt] mais ampliada”.*<sup>35</sup>

Por outro lado, essa ampliação abre o caminho para a entrada do extra-racional no campo semântico, estrutural, da *Bildung*. Humboldt recorre a esse dispositivo colocando-o no fundamento genético das *forças* que regem a dinâmica da formação. Essa gênese é, portanto, ao mesmo tempo inapreensível pelo intelecto humano e imprevisível, se comparada às regularidades da visão de mundo newtoniana precedente. O lugar da imprevisibilidade da força da natureza é recorrentemente solicitado nos textos sobre a *Bildung*: “Todo progresso espiritual [geistige Vorrücken] só pode seguir da manifestação de força interna [innerer Kraftäusserung], e tem, assim, sempre um fundamento escondido, e, na medida em que é autônomo, é inexplicável”.<sup>36</sup> Ou ainda:

*“Através da omissão da distância, aqui cuidadosamente estabelecida, entre o progressivamente calculável e o imprevisível e imediatamente criativo avanço da força espiritual humana*

<sup>34</sup> Para um sumário da importância do conceito de *Bildung* em Hegel, cf. GADAMER, H.-G., *op. cit.*, pp. 17-20.

<sup>35</sup> HUMBOLDT, W. von, “Einwirkung äusserordentlicher Geisteskraft – Civilization, Cultur und Bildung” in HEIDERMANN, W. & WEINIGER, M. J. (org.), *op. cit.*, pp. 240-242.

<sup>36</sup> *Idem*, p. 244.

[*Fortschreitens der menschlichen Geisteskraft*], *exclui-se propriamente de toda a história mundial a ação do gênio, que se revela em certos momentos tanto em povos quanto em indivíduos*”.<sup>37</sup>

Essas duas dimensões do conceito de *Bildung* foram extremamente importantes para sua reformulação nas conferências de Nietzsche sobre a pedagogia: elas lhe permitiram legitimar o conteúdo anti-intelectualizante, e, portanto, não-acadêmico de suas teses. Ao associarem o extra-racional da *Bildung* a uma complexa mitologia, elas definiram um destino para sua primeira filosofia da cultura que foi interpretado por Lukács como o mais pungente *irracionalismo*.<sup>38</sup>

A profunda transformação do conceito de *Bildung* que, em última instância, chega à filosofia de Nietzsche, pode ser constatada facilmente em um nível lexicográfico. Se o dicionário de Zedler deduzia o campo semântico da palavra a partir dos critérios da física newtoniana ou da protobiologia de Blumenbach – e se o artigo de Mendelssohn na *Berlinische Monatschrift* afirmava a novidade de sua inserção nos discursos especializados – a entrada do dicionário dos irmãos Grimm, um século depois, dedicava-se, sobretudo, a descrever os aspectos humanísticos de “uma expressão hoje tão corrente e característica para nosso idioma [Mundart]”.<sup>39</sup> Ela ainda apontava os significados sinônimos de *forma*, *imago*, *Gestalt*, tal como usados em relação “não somente ao humano, mas também ao animal em geral e a toda outra forma [Gestaltun] natural”, mas incorporava a eles outros dois sentidos, o de *cultus animi* ou *humanitas* e o de *formatio*, termo que aqui é equivalente de *instructio*.<sup>40</sup> Em um domínio mais restrito, o da reflexão filosófica, a mudança era ainda mais óbvia: o *Philosophisches Real-Lexikon*, que o professor de filosofia e pedagogia Max Furtmair publicara em 1853, dava ao termo o sentido estrito humboldtiano, ou seja, como *Bildung* “intelectual, moral, estética e religiosa”, e se referia ao sinônimo *Gestaltung* apenas como uma acepção mais geral do termo.<sup>41</sup> A delimitação do conceito de *Bildung* operada a partir do neo-humanismo teve ainda uma outra conseqüência dificilmente perceptível, por exemplo, em Kant: ela estabilizou – não definitiva ou completamente, mas sutil e enviesadamente – as

---

<sup>37</sup> HUMBOLDT, W. von, “Einwirkung äusserordentlicher Geisteskraft – Civilization, Cultur und Bildung” in HEIDERMANN, W. & WEINIGER, M. J. (org.), *op. cit.*, p. 246.

<sup>38</sup> Esse argumento é desenvolvido por Lukács no terceiro capítulo de seu livro *Die Zerstörung der Vernunft* (Bd. 2, pp. 7-87). Retorno com mais detalhes a esse importante texto em alguns momentos deste trabalho.

<sup>39</sup> GRIMM, J. & W., *Deutsches Wörterbuch*, verbete BILDUNG.

<sup>40</sup> *Idem*. Os exemplos utilizados pelos irmãos Grimm para o uso desses sentidos são, sintomaticamente, extraídos das obras de poetas como Goethe, Schiller, Klopstock, Tieck e Jean Paul.

<sup>41</sup> FURTMAIR, M., *Philosophisches Real-Lexikon*, verbete BILDUNG.

diferenças entre *Bildung* e *Kultur*.<sup>42</sup> Tais diferenças são especialmente relevantes para se compreender as associações entre semântica e sintaxe no interior das conferências de Nietzsche. A importância da primeira palavra certamente acabou por reservar uma função semântica mais limitada à segunda, mas não acredito ser possível afirmar, como o fez Raymond Geuss, que *Kultur* foi uma expressão relativamente ausente na língua alemã em boa parte do século XIX.<sup>43</sup> Enquanto *Bildung* passou a sintetizar o tipo de *experiência* pessoal, romântica e idealista que toda uma geração de filósofos, artistas e cientistas procuraram defender, a ênfase do termo *Kultur* era menos fenomenológica, subjetiva, e mais social. Nesse sentido, Geuss está certo ao circunscrever esse conceito quando escreve que ele “foi usado para se referir a atos valorizados positivamente, a atitudes e propriedades”.<sup>44</sup> De um modo muito esquemático e aproximativo – pois a opacidade desses limites permitiram que *Kultur* e *Bildung* pudessem ser freqüentemente utilizadas como sinônimos, mesmo em Nietzsche – ele designa o conjunto de conhecimentos espirituais – artísticos, filosóficos, científicos, mas também políticos – que está agregado a uma determinada comunidade. O crescente nacionalismo do século XIX associou rapidamente esse sentido à idéia de *Volksgeist*; e *Kultur* passou a funcionar, na maior parte dos casos, como signo da diferença propriamente germânica. Que Nietzsche tenha sublinhado o índice nacionalista e o tenha feito funcionar como par indispensável da *Bildung*, isso faz parte da especificidade ideológica da qual ele se tornou representante. O que cada um desses desenvolvimentos constata, solidamente, é a transferência da *Bildung* para o núcleo específico do pensamento neo-humanista, e, mais tarde, em geral, de todo o pensamento não-especializado.

#### BIBLIOGRAFIA:

---

<sup>42</sup> Há ainda uma segunda antítese, que sobreviveu, pelo menos, até a Primeira Guerra: aquela entre *Zivilisation* e *Kultur*. *Zivilisation* significou, antes e depois de Nietzsche, o conjunto de objetos e técnicas pragmáticas que se desenvolveram em função da modernização da vida em sociedade. Talvez sustentado por uma rejeição subterrânea anti-modernista, o uso dessa palavra carregou durante muito tempo um sentido pejorativo, como lembra Norbert Elias: “*Zivilization* significa algo de fato útil, mas, apesar disso, apenas um valor de segunda classe, compreendendo apenas a aparência externa dos seres humanos” (ELIAS, N., *O processo civilizador*, vol. 1, p. 24). Essa antítese é importante para a compreensão do projeto de reforma pedagógica de Nietzsche porque, ao acusar o estado degenerado de sua cultura contemporânea, ele procurou aproximá-lo da negatividade do conceito de civilização, especialmente daquilo que nele revelava sua natureza *artificial* ou meramente *aparente*. Esse tipo de crítica cultural parece ter se generalizado nas últimas décadas do século XIX e não seria exagero afirmar que Nietzsche lhe forneceu uma boa matriz axiológica – que, obviamente, não era a única. Sobre esse ponto, cf. GROSS, D. L., “*Kultur* and Its Discontents: The Origins of a ‘Critique of Everyday Life’ in Germany, 1880-1925” in STARK, G. D. & LACKNER, B. K., *op. cit.*, pp. 70-97.

<sup>43</sup> GEUSS, R., *loc. cit.*, p. 157.

<sup>44</sup> GEUSS, R., *loc. cit.*, p. 153.

- FICHTE, J. G., *Werke*, Bd. VI, hrsg. von Immanuel Hermann Fichte, Berlin: Walter de Gruyter, 1971.
- FURTMAYER, M., *Philosophisches Real-Lexikon*, Augsburg: Verlag der Karl Kollmaschen Buchhandlung, 1853.
- GADAMER, H.-G., *Wahrheit und Methode I in Gesammelte Werke*, Bd. 1, Tübingen: Mohr Siebeck, 1990.
- GEUSS, R., "Kultur, Bildung, Geist" in *History and Theory*, Vol. 35, No. 2, 1996.
- GROSS, D. L., "Kultur and Its Discontents: The Origins of a 'Critique of Everyday Life' in Germany, 1880-1925" in STARK, G. D. & LACKNER, B. K., *Essays on Culture and Society in Modern Germany*, Arlington: University of Texas Press, 1982.
- HAHN, H.-J., *Education and Society in Germany*, Oxford/ New York: Berg, 1998.
- HEINZE, B., "Persönlichkeitsentwicklung als Ziel der Bildung: Aus der Sicht eines Psychologen" in *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 36, No. 2, 1990.
- HUMBOLDT, W. von, "Einwirkung ausserordentlicher Geisteskraft – Civilization, Cultur und Bildung" in HEIDERMAN, W. & WEINIGER, M. J. (org.), *Wilhelm von Humboldt – Linguagem, Literatura, Bildung* (edição bilíngüe), Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- \_\_\_\_\_, *Gesammelte Werke*, Berlin: B. Behr's Verlag, 1903.
- KANT, I., *Werke in zwölf Bänden*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1977.
- KOKEMOHR, R., *Zukunft als Bildungsproblem – Die Bildungsreflexion des jungen Nietzsche*, Düsseldorf: Henn, 1993.
- LENOIR, T., "Kant, Blumenbach, and Vital Materialism in German Biology" in *Isis*, Vol. 71, No. 1, 1980.
- MENDELSSOHN, M., "Über die Frage: was heisst aufklären?" in BAHR, E. (hrsg.), *Was ist Aufklärung – Thesen und Definitionen*, Stuttgart: Reclam, 1974.
- NIETZSCHE, F., *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München, Berlin und New York: Deutscher Taschenbuch Verlag und Walter de Gruyter, 1980.
- NORDENBO, S. V., "Bildung and the thinking of Bildung" in *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, n. 3, 2002.
- NYHART, L. K., "Teaching Community via Biology in Late-Nineteenth-Century Germany" in *Osiris*, 2nd Series, Vol. 17, 2002.
- PESTALOZZI, J. H., "Von der Erziehung" in NARTORP, P. (hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. XXIV, II. Teil, Langensalza: Dreker, 1905.
- QUICK, R. H., *Essays on educational reformers*, New York: Appleton & Co., 1896.
- REILL, P. H., "Science and the Construction of the Cultural Sciences in Late Enlightenment Germany: The Case of Wilhelm von Humboldt" in *History and Theory*, Vol. 33, No. 3, 1994.
- SCHAUB, H. & ZENKE, K. G., *Wörterbuch Pädagogik*, München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2000.
- SORKIN, D., "Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810" in *Journal of the History of Ideas*, Vol. 44, No. 1, 1983.
- THORNHILL, C., *German Political Philosophy – the Metaphysics of Law*, London: Routledge, 2007.
- ZEDLER, J. H., *Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste*, Halle und Leipzig: Verlags Johann Heinrich Zedler, 1732-1751.