

[Sobre reformas no sistema de ensino]  
**Wilhelm von Humboldt**  
*Introdução, tradução e notas*  
*por Fabiano Lemos*

Fabiano Lemos\*

**Resumo:**

O texto que segue é composto de uma tradução do texto de Wilhelm von Humboldt [Sobre reformas no sistema de ensino] (título que lhe foi atribuído postumamente), de 1810, precedido por uma introdução que procura contextualizar seu significado histórico e explicitar as dimensões institucionais e conceituais que ele articula. A importância de Humboldt na constituição do modelo moderno de universidade – sobretudo a partir de seu papel na fundação da Universidade de Berlim, no mesmo ano em que o texto aqui traduzido foi escrito – é incompatível com a quase ausência de material bibliográfico em língua portuguesa (tanto traduções quanto comentários). O trabalho a seguir pretende dar início ao processo de retificação dessa situação.

**Palavras-chave:**

*educação alemã no século XIX; história das universidades; Wilhelm von Humboldt.*

---

\*. Professor e pós-doutorando do Departamento de Educação da PUC-Rio. Integrante do GT de História da Educação da ANPED.

[On reforms in educational system]  
**Wilhem von Humboldt**  
*Introduction, translation and  
notes by Fabiano Lemos*

Fabiano Lemos

**Abstract:**

The following paper is composed of a translation of a text by Wilhelm von Humboldt, [Sobre reformas no sistema de ensino (On reforms on educational system)] (title given only posthumously), of 1810, preceded by an introduction essay that tries to contextualize its historical significance and bring home the institutional and conceptual dimensions that it articulates. The importance of Humboldt in the constitution of the modern university model – especially since his role in the foundation of the University of Berlin, in the same year the text here translated was written – is incompatible to the barely absent bibliography in Portuguese (translations as much as comments). The following work intends to initiate the rectification of this conjecture.

**Keywords:**

*German education in the 19th century; history of universities; Wilhelm von Humboldt.*

## I. Introdução

### 1. *Wilhelm von Humboldt e a historiografia alemã*

Na história da moderna pedagogia alemã – ou, de uma maneira um pouco mais ampla, mas não menos importante, da pedagogia *moderna* em geral –, tornou-se um lugar-comum associar o nome de Wilhelm von Humboldt ao início de uma nova era, com todos os signos e promessas que essa aurora, ao mesmo tempo institucional e filosófica, pôde carregar consigo. Pode-se dizer que, especialmente ao longo do tumultuado século XIX alemão, e mais ainda na região definida pela Prússia, ele ocupou uma função análoga àquela que o culto às personalidades, próprio da atmosfera europeia nacionalista no final do século XVIII, já reservara a nomes como Napoleão, Goethe e Schiller. No imaginário germânico, a elaboração filosófica das reformas pedagógicas neo-humanistas empreendida por Humboldt acabou por transformar sua figura em uma síntese ideal das dimensões espirituais que cada membro da politicamente fragmentada comunidade alemã projetava como resposta aos seus anseios por um Reich, enfim, unificado. Assim, no século em que a reunificação de 1871 trouxe para o centro do poder a mão de ferro do general Otto von Bismarck, renunciando sombriamente a tendência política do século seguinte, ou seja, no longo período em que os intelectuais parecem ter perdido, aos poucos, o prestígio social de que desfrutavam antes, Humboldt tornou-se, no horizonte simbólico da história alemã, o representante de uma mudança, sob o custo de também se tornar um personagem de si mesmo.

Obviamente, a economia desse simbolismo não foi homogênea. Heinrich von Treitschke, por exemplo, importante historiador, contemporâneo de Bismarck e cronista entusiasmado de sua reunificação, apesar de deixar clara sua distância em relação à concepção negativa de Estado dos neo-humanistas, não consegue escapar ao forte tom de reverência ao tratar do nome de Wilhelm von Humboldt (Treitschke, 1889, p. 78-80). Na mesma época, entretanto, o filósofo Friedrich Nietzsche, bem menos reverente, sentia-se à vontade para atribuir-lhe o epíteto de “o nobre

cabeça-oca [*der edle Flachkopf*]” (Nietzsche, 1980, Bd. XII, p. 506). Seja como for, o que une, ainda que de forma nem sempre clara ou inequívoca, os dois extremos em um mesmo processo, que poderíamos identificar como o próprio processo de *modernização* da pedagogia alemã, é justamente a presença simbólica de Humboldt. Isso se explica, em grande parte, em razão do fato de sua posição intelectual ter conseguido mostrar-se operante, e, portanto, *tangível*, no horizonte das mudanças sociais e culturais em que ela se inseria. Ao aproximar o pensamento teórico da realidade concreta, institucional, do Estado prussiano e estabelecer entre esses dois universos nexos de interdependência reais, seu trabalho filosófico conseguiu, pela primeira vez, após inúmeras tentativas por parte dos acadêmicos, desde o século XVII, justificar de forma satisfatória, e diante de um público de não eruditos, a função social do professor e do homem de ciência em geral enquanto *educadores da humanidade*, e, mais especificamente, dos alemães. Assim, a reforma educacional de Humboldt “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). O que nos resta compreender, portanto, é em que condições históricas e socioculturais esse programa pôde assumir uma dimensão filosófica tão explícita e se mostrar, ao mesmo tempo, bem-sucedido do ponto de vista institucional. Em outras palavras, compreender a importância do neo-humanismo humboldtiano significa questionar que caminhos políticos puderam encontrar suas premissas teóricas para que elas, ao contrário das reflexões pedagógicas que lhes antecederam na Alemanha, como, por exemplo, as de Lessing, Herder ou Basedow, pudessem realizar-se concretamente.

A abrangência desse problema e a importância simbólica da figura de Humboldt, no entanto, parecem eclipsar o texto que se segue traduzido – uma carta-relatório, dirigida ao ministro da Prússia, justificando seu pedido de afastamento do cargo de diretor de um importante departamento de ensino do governo e apresentando um resumo da situação das escolas nos Estados prussianos. Como é possível, então, que essa breve carta oficial, de linguagem a um só tempo rigidamente reverente e telegráfica, com pouca ou nenhuma elaboração filosófica explícita, atravessada por

nomes e estatísticas, títulos e números já soterrados pelo peso do tempo, constitua um texto relevante do *corpus* teórico de Humboldt e da historiografia da moderna pedagogia alemã? Se considerarmos, no entanto, o texto a seguir como um *documento*, um pouco à maneira como Michel Foucault articulava o material de sua arqueologia do saber, a resposta a essa questão pode ser dada em dois níveis.

Em primeiro lugar, do ponto de vista historiográfico, este documento nos dá um importante testemunho não apenas das estranhas de um modelo administrativo extremamente complexo e singular, que é o modelo prussiano, onde Humboldt se encontrava em uma posição notável, mas de sua própria *dinâmica interna*, de seus impasses e desafios, de sua forma narrativa e de suas intenções subtextuais – e isso *no exato momento de sua gênese*. Timothy Lenoir parece ter razão ao afirmar que uma análise histórica mais precisa das reformas propostas pelo neo-humanismo devem, incontornavelmente, reinseri-las no quadro geral das transformações administrativas e econômicas de seu tempo (Lenoir, 1998, p. 22). O que o texto a seguir nos permite é, justamente, atender a essa demanda e medir o alinhamento das teses de Humboldt a essa reforma administrativa mais ampla, empreendida, sobretudo, por Heinrich Friedrich Karl vom und zum Stein e Karl August von Hardenberg, a quem a carta publicada aqui é dirigida. Ambos, como ministros da Prússia no início do século XIX, promoveram, simultaneamente, importantes reformas na burocracia do Estado, acreditando que a identidade nacional e cultural a que se almejava só seria possível segundo uma modernização da cultura e das instituições que a representavam. Estrategicamente, a ligação política de ambos com os filósofos e artistas, especialmente do círculo neo-humanista, deu a tônica do tratamento relativamente privilegiado que o Estado reservou a estes ao longo das décadas seguintes<sup>1</sup>. Durante sua

---

1. Um panorama bastante geral das prerrogativas administrativas da gestão Stein-Hardenberg é delineado por Hajo Holborn (Holborn, 1964, p. 395-408). Um trabalho mais específico é o cuidadoso estudo de Marion Gray (Gray, 1986). Por fim, bem mais antigo, mas muito bem informado é o trabalho de um dos autores clássicos da historiografia alemã, o livro Hardenberg und die Geschichte des preussischen

administração, Humboldt, convidado a integrar o quadro dos funcionários do planejamento educacional da Prússia como diretor do recém-criado Departamento de Ensino Público do Ministério do Interior, redigiu inúmeros relatórios e propostas de caráter oficial – entre eles, uma série de projetos organizacionais e conceituais para a Universidade de Berlim, que, sob sua égide, foi fundada em 1810 (Humboldt, 2002)<sup>2</sup>. O texto traduzido aqui é uma parte pequena mas importante deste conjunto, e atesta, precisamente, a transformação institucional que tais escritos propunham.

Em segundo lugar, da perspectiva da história da filosofia e das ideias pedagógicas, este curto texto nos informa em que medida os conceitos humboldtianos de educação e cultura procuraram adequar-se às exigências burocráticas da política prussiana de então, e, o que talvez seja o mais importante, como o contrário também se pôde dar. Isso significa perguntar-se até que ponto Humboldt, na qualidade de intelectual, conhecia e participava de tais estruturas, ou seja, colocado o problema em uma perspectiva mais geral: até que ponto as reformas pedagógicas na Alemanha do início do século XIX solicitaram efetivamente o envolvimento dos intelectuais ao longo de seu processo de implementação, e, portanto, puderam também se caracterizar como uma reforma *filosófica* da educação. Este segundo nível permite-nos avaliar, ainda, em que condições a permanência de um modelo de reestruturação oficial vertical – operando desde as elites – se modificou, não no sentido de sua horizontalização, mas da economia do poder burocrático, então redistribuído por novas classes sociais – já que a elite intelectual, o *Kulturkreis*, passa a ocupar, desde então, um espaço importante na esfera do poder legislativo – e,

---

Staates von 1793 bis 1813, de Leopold von Ranke – especialmente o segundo volume (Ranke, 1880).

2. Felizmente esse importante texto se encontra disponível em português, em tradução de Johannes Kretschmer, em um volume coletivo (Casper; Humboldt, 1997). Uma vez que a fundação da Universidade de Berlim figura como o marco histórico-institucional mais importante do neo-humanismo, e, por conseguinte, um dos mais importantes da história da educação moderna, a bibliografia a seu respeito é bastante vasta. Uma discussão mais abrangente – mas nem por isso superficial – é a fornecida por Thomas Albert Howard, no terceiro capítulo de seu livro *Protestant Theology and the Making of the Modern German University* (Howard, 2006, p. 130-211).

ocasionalmente, executivo – do Estado prussiano. O escrito que está aqui traduzido com o título – dado apenas postumamente – *Sobre reformas no sistema de ensino* é um documento que funciona, deste modo, mais que muitos outros do mesmo período, duplamente: como um testemunho de Humboldt sobre sua época e como um testemunho sobre Humboldt nos limites – em especial os *burocráticos* – dados por sua época. A dificuldade da polissemia que parece multiplicar-se em cada uma de suas linhas só pode ser superada se reconstruirmos, ao menos de modo introdutório, as dimensões filosóficas, políticas, biográficas e simbólicas que compõem seu tecido.

## 2. Filosofia como prática política

Sendo o texto de Humboldt traduzido aqui uma carta-relatório dirigida a Karl August von Hardenberg, Freiherr (barão) e primeiro-ministro da Prússia durante o governo de Frederico Guilherme III, isso já nos permite uma aproximação mais precisa de seu contexto. Hardenberg exerceu um papel fundamental no processo de modernização<sup>3</sup> e descentralização da política administrativa prussiana. Essa nova e emergente

---

3. Estou ciente de que aplicar a ideia fortemente homogenizadora e etnocêntrica de modernização a uma série local, específica e semanticamente complexa de acontecimentos é extremamente problemático. Marion Gray já havia chamado a atenção sobre esse ponto (Gray, 1986, p. 14). O modelo de modernidade que se desenhou, em linhas gerais, na Europa desde os meados do século XVIII não se aplica, senão com grandes modificações, ao caso da Prússia. Ao mesmo tempo, embora o assim chamado “atraso” do desenvolvimento econômico alemão possa ser sensivelmente relativizado do ponto de vista social, é inegável que, de uma perspectiva simbólica e axiomática, os próprios alemães incorporaram essa ideia no elenco das justificativas para uma reformulação urgente da economia e administração nacionais, ou seja, funcionava idealmente no nível da autorrepresentação, mas não podemos esquecer que tal ideal se deixou traduzir muito concretamente nas medidas administrativas do período romântico (aproximadamente final do século XVIII e início do XIX). A tensão entre o moderno e o atrasado na Alemanha do século XIX não é, portanto, nem tão historicamente óbvia, nem tão socialmente inexata como muitos pretendem, e o uso que faço dela ao longo desta introdução não pretende escamotear essa dificuldade, mas torná-la mais sensível.

reformulação do papel do Estado na sociedade tinha como horizonte a crise política que havia acabado por submeter a Prússia ao poder da França, após a invasão de Napoleão e a derrota da batalha de Jena em 1806 (Holborn, 1964, p. 386-395). Para enfrentar essa crise – que, na verdade, pode ser lida como o ponto culminante de um já longo processo de deterioração da identidade política e educacional da Alemanha<sup>4</sup> – e para resgatar tanto a imagem dos Estados germânicos diante da comunidade europeia, quanto a própria identidade nacional interna, Frederico Guilherme III tentava, desde sua subida ao trono, em 1797, implementar uma política mais sólida e liberal. Assim, retomou os ideais de Frederico, o Grande, como emblema de seu governo, e acompanhou, de tão perto quanto possível, o destino do modelo administrativo francês, que havia sido recebido com simpatia por seus súditos. 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. Que Hegel, Schleiermacher, Fichte e August Wolf tenham sido reitores de universidades importantes é extremamente sintomático dessa nova função social do intelectual no quadro das reformas pedagógicas neo-humanistas e da política alemã que lhe foi contemporânea.

O próprio Humboldt talvez tenha sido o caso mais extremo e notório dessa renovação. Tendo ocupado vários cargos ligados ao governo da Prússia, participou de muito perto da formulação conceitual dessa nova organização hierárquica no interior das instituições de ensino. Essa “nova organização”, literalmente citada em sua carta a Hardenberg (Humboldt, 1903, p. 299), demarca com precisão o lugar de onde ela é redigida, ou seja, circunscreve o espaço de sua *origem*. Na verdade, entre os trabalhos mais influentes de Humboldt, nem seus escritos sobre linguística,

---

4. Sobre a fragmentação cultural e política da Alemanha nos séculos XVIII e XIX, uma copiosa bibliografia já foi publicada e a pesquisa encontra-se em estado bastante avançado. A título introdutório, ainda considero o texto de Norbert Elias, *Os alemães*, uma referência fundamental nesses estudos de caráter mais sociológico, ainda que não concorde com muitas de suas premissas metodológicas. Cf. Elias, 1997, especialmente p. 119-128.



nem seus esforços em torno do complexo conceito de formação cultural (*Bildung*) podem ser adequadamente compreendidos se não levarmos em conta a base política da qual eles surgem como instâncias mais teóricas. De certa forma, sua importância no contexto histórico e historiográfico da Alemanha moderna só pode ser compreendida como o resultado da íntima associação entre estes três eixos: linguagem (como forma de acessar o conteúdo espiritual do povo e resgatar sua identidade), educação (como projeto de afirmação e construção desta identidade específica) e política (como esforço de efetivação deste projeto)<sup>5</sup>. A atuação política, portanto, conjuga tanto o projeto de uma nova educação, quanto as conceitualizações espirituais da linguística, a uma realidade concreta que lhes dá sua espessura.

A preocupação de Humboldt com o destino do Departamento de Ensino que ele dirigiu em 1809-1810, documentada no texto traduzido aqui, é bastante representativa dessa conjugação. O vocabulário utilizado desde as primeiras linhas não deixa dúvidas quanto à justificativa dada ao projeto de reforma das escolas e universidades e à sua gerência. Ao aproximar os termos “formação cultural nacional [*Nationalbildung*]” e “educação popular [*Volksunterricht*]” (idem, *ibidem*), o relatório a Hardenberg assinala a diferença do neo-humanismo em relação ao projeto pedagógico dos filósofos esclarecidos – em especial, Lessing, Kant e Herder. Já não se trata mais, como no caso destes, de idealizar a política como uma força homogênea e inerte, anterior à cultura, à

---

5. Deve-se considerar, no entanto, o destino desta tríplice determinação: a união linguagem-educação-política foi apropriada, desde as últimas décadas do século XIX, por um crescente nacionalismo militarista, que culminou, em última análise, na ideologia nacional-socialista do Deutschland über alles e no projeto pedagógico-político de formação da juventude hitlerista. Embora o caráter militarista tenha levado a Alemanha a uma direção muito específica, a emergência do nacionalismo a partir desta tríplice determinação não é um esquema exclusivamente germânico. Benedict Anderson mostrou como a íntima ligação entre cânones linguísticos, projetos públicos de educação – especialmente reformas nas universidades – e políticas de renovação administrativa favoreceram o surgimento de outros tipos de ideologias nacionais ao longo dos séculos XVIII e XIX (cf. Anderson, 2008, especialmente o capítulo 4, “Velhas línguas, novos modelos”, p. 107-126).

*Bildung*, que não diria respeito especificamente ao povo alemão, mas a essa comunidade pouco tangível chamada *humanidade*. Era preciso torná-la imediatamente acessível.

Essa divergência ideológica e institucional entre o neo-humanismo e as políticas educacionais que lhe antecederam se torna ainda mais nítida se compararmos o presente texto de Humboldt a outros relatórios e documentos oficiais referentes aos estabelecimentos de ensino no século XVIII. Um bom exemplo é o dos estatutos universitários elaborados pelo príncipe-eleitor Karl Theodor, do palatinado do Reno, região no sudoeste da Alemanha. Em um deles, o que determina novas bases administrativas para a Universidade de Heidelberg, todo o projeto pedagógico parece mais vinculado a uma política imperial muito intrusiva e geral – poderíamos dizer, *européia* – que a uma política nacional. É a manutenção da posição dinástica dessa elite imperial que ele visa sustentar, o que fica claro, desde o início, quando as primeiras linhas do texto anunciam a quem ele se dirige – não a um representante do povo, como Hardenberg aparece para Humboldt em seu relatório, como alguém que não tem apenas um interesse político, mas, como afirma seu texto, um verdadeiro “desejo [Wunsch]” “em prol dos estabelecimentos científicos” (idem, p. 299), mas, antes, aos príncipes-eleitores e aos condes palatinos, aos seus filhos e herdeiros<sup>6</sup>. Além disso – e este é, certamente, o ponto mais importante aqui –, o que justifica, no estatuto de Karl Theodor, a “inclusão e a propagação” das ciências [*Wissenschaften*] nas escolas que ele pretende regulamentar é justamente o fato de que elas são as disci-

---

6. É verdade que o príncipe-eleitor se dirige a “cada um de nós, nossos filhos e descendentes na cura e no palatinado do Reno”, mas também “nos de todos os outros Estados” – de todo modo, a ênfase descritiva dos primeiros marca sua preferência em relação aos outros, anônimos (Cf. “Die Statuten des Kurfürsten Karl Theodor von 14. Oktober 1786”, em Thorbecke, 1891, p. 301). O palatinado do Reno [Pfalzgrafschaft bei Rhein/ palatinus Rheni] era uma das regiões do Sacro Império Romano Germânico onde viviam os príncipes-eleitores, que tinham por função – ainda que isso tenha sido feito, muitas vezes, apenas de forma compulsória e puramente formal – eger os imperadores sucessores do reino. Nesta região, um palácio era administrado por um dos príncipes-eleitores e, ocasionalmente, servia de residência temporária para o rei e sua corte (Cf. Köbler, 2007, verbete “Pfalz”).

plinas “através das quais o Estado e a Igreja formam homens oficiosos e funcionários úteis [*nützliche Diener*], além de bons cidadãos [*gute Bürger*]” (Thorbecke, 1891, p. 301). Ora, esses *Bürger* ainda desenhavam uma figura sem espessura, excessivamente anônima, intercambiável na ideologia política que sustenta o estatuto do príncipe Karl Theodor – um cidadão, afinal, é o mesmo personagem sem rosto e sem língua, seja em Heidelberg ou Paris, na Prússia ou em qualquer outro lugar da Europa. Na verdade, nos escritos dos filósofos e pedagogos do final do século XVIII alemão, ainda há uma clara tendência em fazer fundir o *Bürger*, o cidadão, e o *Weltbürger*, o “cidadão do mundo”, cosmopolita – sendo este último a tal ponto a imagem ideal daquele primeiro que tais escritos procuram quase sempre usar, politicamente, ambos os termos como sinônimos, como é o caso dos textos de Kant<sup>7</sup>.

Contrariamente, a reforma neo-humanista, em sua origem, só adquire seu sentido mais concreto nos limites das questões políticas da Alemanha, e, mais especificamente, da Prússia. Ainda que Humboldt tivesse aprendido com Kant e outros intelectuais da *Aufklärung* que havia uma disposição universal inata no homem que o distinguia enquanto espécie, suas investigações teóricas – notadamente seus trabalhos de linguística comparada – e a proximidade com o romantismo como tendência filosófico-literária o tornaram infinitamente mais sensível, tanto para a diversidade cultural entre os povos, quanto para a necessidade de um projeto político mais específico para a Prússia. Ao contrário de Herder, por exemplo, Humboldt utiliza a expressão *humanidade* não como um ideal estático no horizonte das ações humanas, mas como uma síntese dinâmica – e poderíamos mesmo dizer *tensa* – entre uma forma interna universal (o homem como “cidadão do mundo”) e uma forma externa contingente (o homem dotado de uma língua determinada e inserido em

---

7. É nesse sentido que a antropologia que sustenta as posições políticas de Kant – inclusive sua reação diante da Revolução Francesa – é formulada justamente em seu opúsculo de 1784, *Ideen zu einer Geschichte der Menschheit in weltbürgerlicher Absicht* [Ideias para uma história da humanidade de um ponto de vista cosmopolita]. A articulação entre *Menschheit* e *weltbürglicher* define todo o horizonte político kantiano.

um universo pedagógico determinado). O próprio conceito de formação cultural, de *Bildung*, tal como definido por Humboldt em sua reforma escolar, traduz, sinteticamente – e pela primeira vez –, a necessidade dessa formação específica. É por isso que, ao menos idealmente, um funcionário do Departamento de Ensino não serve nem a uma classe de aristocratas, cujos largos limites ideológicos são determinados apenas pelo alcance de sua fortuna, nem a essa figura demasiadamente abstrata e anônima, presente nos escritos de Kant e seus contemporâneos com o nome de *Menschheit, humanidade*. Ele serve ao Espírito, à força viva que estreita, incondicionalmente, os laços entre os que partilham a mesma língua e a mesma geografia, e, somente secundariamente, ao Estado enquanto extensão deste espírito. Não é isso, afinal, que Humboldt sublinha ao se dirigir a Hardenberg em sua carta, quando assinala a diferença da nova política, que é este palpável “novo entusiasmo pelo sistema escolar e de ensino em geral”, e que “despertou e se tornou vivo”? Afinal, o que cada decisão administrativa desta política fomenta não é nada senão, também, “um novo e melhor espírito [Geist]” (Humboldt, 1903, p. 299-300) para o povo alemão.

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<sup>8</sup>, ele está criticando duramente esse modelo que opõe cultura e política, presente nas instituições de ensino naquele momento. O modelo político-

---

8. Em seu relatório para definir as diretrizes da fundação da Universidade de Berlim, Humboldt afirma que o conteúdo pedagógico-científico das instituições de ensino “não pode ser determinado por nenhuma intenção que lhe seja externa” (Humboldt, 2002, Bd. IV, p. 255). Um pouco antes, no mesmo texto, encontramos a ideia mais desenvolvida: “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”. Que este texto tenha sido responsável pela definição de Humboldt como mentor intelectual da nova universidade é particularmente significativo.

-administrativo que ele procurou encarnar é, ao contrário, a extensão *natural* do espírito e da *Bildung* alemã. Obviamente, a implementação desta *naturalização* de uma política educacional não foi isenta de impasses, e o nacionalismo ressentido que começou a emergir nos estados prussianos, principalmente nos meios intelectuais, na segunda metade do século XIX, parece mostrar que ela nunca ocorreu completamente ou de forma definitiva e ampla. De fato, a repercussão do modelo educacional alemão na Europa sempre esteve dividida entre sua origem romântica e seu destino exclusivamente nacionalista. A longa carreira de Humboldt no serviço oficial já aponta para tais dificuldades. Embora sua ligação direta com os departamentos responsáveis pela reforma do ensino efetivada pelo Ministério do Interior da Prússia tenha sido relativamente breve (entre 1809 e 1810), sua atuação precisou estender-se sobre muitos outros domínios da esfera política da Alemanha, a fim de influenciar essa reforma, ainda que indiretamente: Humboldt foi, assim, embaixador em Viena, em 1810, representante da Prússia no Congresso de Praga de 1813, duas vezes delegado da comissão prussiana de questões territoriais e embaixador na Inglaterra em 1817. Quando, em 1819, Hardenberg parece ter se deixado influenciar pela ideologia relativamente mais reacionária do príncipe austríaco Metternich e dado um passo atrás no projeto pedagógico neo-humanista, Humboldt rompe com o ministro, mas sua participação no quadro administrativo do governo é, ainda, bastante intensa e variada: ministro das questões governamentais em 1819, presidente da comissão de regulamentação dos museus estatais em 1829 e integrante do Conselho do Estado em 1830. Somente entre 1830 e 1835, ano de sua morte, Humboldt se dedicou exclusivamente aos seus trabalhos teóricos, especialmente à sua obra de linguística comparada<sup>9</sup>. Obviamente, o conhecimento histórico dessas inúmeras datas e desses pouco interessantes títulos não tem por função aqui atestar um coeficiente de erudição qualquer, mas é importante notar que é justamente a

---

9. O afastamento de Humboldt da vida pública parece ter uma ligação mais clara com o falecimento de sua esposa em 1829 (Cf. a cronologia de Berglar, 1970, p. 158-161). Sobre a polêmica ideologia política de Metternich, cf. Sked, 2008, p. 19-53.

contraposição entre a variedade de cargos e a extensão dos anos que os cobre que nos indica o esforço político de Humboldt para assegurar a eficiente implementação de sua reforma pedagógica.

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” (Sweet, 1973, p. 470). Operando uma distinção entre a relação antiga e a moderna entre indivíduo e Estado, influenciada sobretudo pelo romantismo de autores como Hegel e Schelling, e de poetas como Novalis e Hölderlin, o texto inverte o fundamento do poder estatal, o equilíbrio entre liberdade pessoal e desenvolvimento social, tal como aparecia nas teorias contratualistas clássicas de tipo hobbesiano. O que os gregos devem ensinar aos alemães que buscam um novo modelo de cultura, um novo modelo de ensino, é precisamente esta inversão: ao invés de uma natureza individual que encontra seus limites na força representativa do Estado, uma reforma da política, capaz de fornecer um critério de unidade eficiente ao povo, deve dispor dessa natureza como objetivo último, e condicionar a representatividade do Estado e seus bens coletivos a ela. É o Estado que serve à *Bildung*, e não o contrário. Uma reforma pedagógica deve, assim, ser precedida de uma reforma do papel do Estado na formação cultural dos indivíduos.

### 3. *Philantropismus*

A preocupação com a interferência negativa do poder governamental no processo de formação dos indivíduos e na manutenção do horizonte cultural de uma sociedade já era um tema bem antigo à época

de Humboldt, mas sua insistente *atualização* em torno dos problemas próprios da Prússia se justifica pela situação do sistema de ensino naquela região. Desde a segunda metade do século XVIII, a única teoria pedagógica realmente discutida e aceita pelos administradores das instituições de ensino na Alemanha era o *Philantropismus*. Inspirados nos princípios cosmopolitas e universalizantes da *Aufklärung*, do *Esclarecimento*, os filantropistas – entre eles, Basedow e Pestalozzi – procuraram definir a educação como uma atividade disciplinar cujo fim último deveria ser a transformação do homem em cidadão, ou seja, em um indivíduo *útil* à sua espécie. Em 1782, por exemplo, Pestalozzi elaborava, em um artigo chamado “Da educação”, a seguinte máxima: “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” (Pestalozzi, 1905, p. 284). Este pragmatismo nivelador foi a tal ponto benéfico para as elites aristocratas prussianas, na medida em que homogeneizava as diferenças sociais e encarava o aluno como um corpo a ser domesticado na maquinaria do poder imperial, que a instituição de ensino fundamental mais difundida até a época de Humboldt era o *Philantropinum*, estabelecimento projetado por Basedow originalmente em Dessau, em 1774. Seus conceitos-chave eram, não por acaso, os de *disciplina* e *domesticação*, e a cultura física através de exercícios constituía quase a totalidade do currículo<sup>10</sup>.

O desinteresse político em investir em um sistema de ensino elementar mais abrangente, tanto no que se refere à qualificação de professores, quanto à cultura dos alunos, atravessou, portanto, boa parte do século XVIII alemão. Se esse modelo parecia útil – ou, em princípio, menos arriscado – aos olhos dos príncipes e seus ministros, colateralmente, ele acabou dando lugar a uma estrutura administrativa totalmente arbitrária e

---

10. Chester Parker já relativizava o sucesso do modelo de Basedow, mostrando que muitos se apropriaram deliberadamente da ideia do *Philantropinum* em instituições que, de fato, não obedeciam aos seus princípios. Cf. Parker, 1912, p. 216-218. Outras preciosas informações sobre o *Philantropismus* podem ser obtidas no antigo, mas útil trabalho de Robert H. Quick (Quick, 1896, especialmente p. 273-289).

ineficiente. O fato de que o professor deveria ser, antes de tudo, apenas um *disciplinador*, desonerava-o de uma formação cultural mais ampla e rigorosa. Além disso, o que era considerado útil para o poder público variava consideravelmente de Estado para Estado na Prússia. Mesmo as raríssimas tentativas de regulamentar, em âmbito mais geral, o funcionamento das instituições de ensino acabaram por fracassar diante da resistência dos administradores dessas instituições e da ausência de uma filosofia capaz de sustentá-la entre os intelectuais e entre os próprios professores. Assim, é fato que o *Generallandschulreglement* foi redigido e assinado por Johann Julius Hecker em 12 de agosto de 1763, funcionando como a primeira tentativa de estabelecer, para além das ordens régias eventualmente promulgadas por editos, um código definitivo e universal para a circunscrição programática e administrativa das escolas (faixa etária das turmas, isenção de pagamento para os pobres, requisitos burocráticos e tipos de exame para admissão de professores etc.). As propostas desse regulamento, no entanto, raramente foram implantadas de forma global, a ponto de um relatório oficial elaborado já em 1802 afirmar que a situação dos estabelecimentos de ensino não havia se alterado desde sua elaboração (Cf. Neugebauer, 1985, p. 185-187; Bruford, 1965, p. 122 e ss., e Mainka, 2005, *passim*)<sup>11</sup>. Tudo isso deu lugar a uma situação em que o descrédito era a principal atitude geral para com a figura do professor. O próprio Goethe, que participou ativamente como membro do conselho da Universidade de Jena – onde tinha uma atuação muito influente<sup>12</sup> –,

---

11. A importância de Hecker e dos filantropistas, no entanto, não deve ser totalmente subestimada. Foram alguns deles, afinal, que se esforçaram para criar um sistema de ensino acessível aos mais pobres e que propuseram, originalmente, a obrigatoriedade do ensino fundamental na Alemanha. Se Karl-Ernst Jeissman não está completamente certo ao afirmar que certas medidas administrativas tomadas no final do século XVIII concernentes às escolas e universidades já adiantavam a tendência política do governo de Stein-Hardenberg do começo do século seguinte, é concebível, ao menos, que algumas delas poderiam ter seguido nessa direção (Cf. Jeismann, 1974, p. 26).

12. Goethe, em muitos aspectos, pode ser considerado o principal responsável pela importância assumida pela Universidade de Jena no cenário das instituições de ensino superior da Alemanha, na virada do século XVIII para o XIX. Sua atuação,



compartilhou dessa atmosfera antiutilitarista da pedagogia alemã. Sua rejeição às premissas filosóficas do *Philantropismus* se traduz em um de seus fragmentos publicados em *Máximas e reflexões*: “Como quer alguém aparecer como mestre em sua matéria quando não ensina nada de inútil?” (Goethe, 1982/1983, § 445). Na verdade, a posição crítica de Goethe em relação às escolas e universidades de seu tempo adianta, e até certo ponto inspira, a *dimensão espacial* da concepção romântica de ensino, que considerava que o processo de formação deveria dar-se para além dos muros das instituições, buscando uma síntese entre seu interior e o mundo externo. Uma das passagens mais representativas dessa atitude aparece na primeira parte do *Fausto*, publicada em 1808, na réplica do personagem do Estudante a Mefistófeles, quando, referindo-se à universidade, ele diz (versos 1882-1887):

Estas paredes, aulas, salas,  
Não sei como hei de suportá-las.  
É tão restrito e angusto o espaço,  
De verde não se vê pedaço,  
E ficam-me nas aulas, bancos,  
Pensar, ouvido e vista estancos<sup>13</sup>.

Paradoxalmente, portanto, foi justamente a partir de uma ênfase utilitarista – que, no fundo, escamoteava um poderoso dispositivo de

---

por exemplo, viabilizou a contratação de Schiller e a criação de novas cadeiras que, pela primeira vez, alcançavam o estatuto de disciplina acadêmica, cientificamente balizadas – como é o caso da estética. Terry Pinkard resume a atuação de Goethe no interior da universidade nos seguintes termos: “Goethe fez de Jena um centro de livre investigação intelectual, algo quase desconhecido na Alemanha de sua época; e sua universidade rapidamente se tornou o modelo de uma universidade reformada, ou mesmo ‘kantiana’” (Pinkard, 2002, p. 88). Cf., também, Magnus, 1906, p. 21-47.

13. Utilizo a tradução de Jenny Klabin Segall. O original diz o seguinte: “In diesen Mauern, diesen Hallen/ Will es mir keineswegs gefallen./ Es ist ein gar beschränkter Raum/ Man sieht nichts Grünes, keinen Baum/ Und in den Sälen auf den Bänken/ Vergeht mir Hören, Sehen und Denken”. Cf. Goethe, 2004, p. 182-185.

manutenção do poder dinástico – que o *Philantropismus* resultou em um cenário social onde o professor era imaginado como um indivíduo parasitário e as instituições de ensino como grandes estabelecimentos sem propósito cultural. O que, de certa forma, não parece estar muito longe da verdade. O historiador Thomas Alexander desenha-nos o quadro geral desta situação: “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” (citado em Thomas, 1973, p. 273).

Não é, portanto, absolutamente estranho que o mais importante critério social das reformas propostas pelos intelectuais neo-humanistas tenha sido, justamente, a adoção de medidas burocráticas capazes de consolidar os limites do Estado diante da cultura, insistindo na importância política dos eruditos, os *Gelehrten*, especialmente através de sua reaproximação com a classe instável da burguesia que os enxergava, desde o final do século XVIII, como uma população parasitária e inútil. Essa crítica burguesa anti-intelectualista assumiu um vulto realmente ameaçador para toda a casta de professores acadêmicos que, em uma economia ainda pouco desenvolvida, dependia da legitimidade estrita desses espaços como única forma de prestígio social. Um de seus representantes mais radicais foi Joachim Heinrich Campe<sup>14</sup>, que, na qualidade de pedagogo de renome internacional, chegou a defender, em 1792, o absoluto fim das universidades, que, para ele, àquela altura, haviam se reduzido a um aglomerado moralmente inadmissível de parasitas supostamente intelectuais.

#### **4. Neo-humanismo e Bildung**

Foi para silenciar vozes como a de Campe e evitar o desaparecimento ou dissolução da elite de eruditos acadêmicos que, contando com o apoio do Estado, as reformas neo-humanistas propunham uma série

---

14. Campe propunha que as universidades fossem incorporadas às Hochschulen, escolas secundárias de ensino técnico. Cf. Turner, 1983, p. 454.

de medidas institucionais que buscavam não apenas justificar a figura do *professor* e do *homem de letras*, mas torná-la mais *objetivável*, concreta e, portanto, *mensurável*. Ou seja, era preciso estabelecer critérios formais para admissão de professores e alunos, para avaliar seu desempenho e controlar sua trajetória no interior da sociedade e, mais ainda, dos círculos acadêmicos e científicos, que surgiam, a partir de então, como um reino que lhes pertencia por direito, com sua linguagem e seus protocolos institucionais próprios e suficientemente claros<sup>15</sup>. O relatório de Humboldt a Hardenberg é uma expressão inquestionável desse novo empreendimento. Ao fornecer dados e números específicos – quanto investimento seria preciso, quais as áreas a serem privilegiadas, que fundos econômicos deveriam ser aplicados para a melhoria não apenas do ensino (como complexo institucional), mas da cultura (como objetivo espiritual último) –, o texto traça uma cartografia extremamente precisa dos estabelecimentos de ensino. Com isso, ele pode, a um só tempo, atestar o uso de novos dispositivos de quantificação profissional, bastante refinados, e determinar a geografia física da própria ideia de *Bildung*, e, por conseguinte, da figura neo-humanista do professor-intelectual. É exatamente nesse sentido que o neo-humanismo é responsável, na Alemanha – mas, em breve, em grande parte da Europa, que adotou o *modelo alemão* –, pelo surgimento do *professor* como categoria profissional burocraticamente organizada e das escolas e universidades como seu *domínio próprio*. O neo-humanismo forma-se, portanto, no espaço aberto entre a retomada ideológica do modelo cultural do holismo típico

---

15. Com isso, uma série extensa de medidas reguladoras foi, entre 1809 e 1817, principalmente, instaurada nas instituições de ensino: procedimentos de qualificação, como o Abitur, exame que, ainda hoje, garante, na Alemanha, a entrada no ensino superior, e a Habilitation, que permitia o exercício do professorado, assim como outros atestados de expertise profissional, além do estabelecimento de um currículo mínimo obrigatório, a definição dos tipos específicos de escola, do número de alunos por sala, das condições de alojamento e de matrícula para esses mesmos alunos, fizeram surgir um conjunto de documentos oficiais que vieram a constituir a face mais óbvia da reforma. Cf. Albisetti, 1983, p. 21-24. É importante ressaltar que Albisetti, a meu ver, com razão, relativiza o sucesso da implementação desses métodos de mensuração burocrática.

do humanismo greco-latino – e o surgimento, nesta época, da *ciência da Antiguidade*; a *Alterthumswissenschaft* é, nesse caso, seu sintoma mais evidente – e a humanização burocrática do intelectual. Essas duas dimensões não devem ser historicamente dissociadas.

Em termos políticos, o *Humanismus* implicava, portanto, o estabelecimento de uma aristocracia esclarecida que, ainda que resguardasse os limites pragmáticos da elite intelectual, procurava aproximar, *em teoria*, ou *idealmente*, a experiência da vida acadêmica da sociedade como um todo: “O humanismo implicava que verdade e sabedoria eram ensináveis; bom caráter não era, portanto, uma questão de berço, mas pertencia a qualquer um que tivesse a oportunidade, e o intelecto, para receber a educação humanística: o humanismo foi, assim, ao menos em teoria, um projeto democrático” (Levine, 1995, p. 5).

Do ponto de vista filosófico, todas essas especificidades políticas e históricas, que contextualizam a emergência do neo-humanismo no interior do processo de modernização da pedagogia alemã, só puderam sustentar-se como unidade a partir da construção do conceito de *Bildung*. Na posição oposta do conceito de educação utilizado pelos filantropistas – através do termo *Erziehung* (ensino)<sup>16</sup> –, a ideia de *Bildung* tinha como critério reintegrar positivamente a multiplicidade dos Estados, das culturas locais, dos indivíduos, *de modo natural*, em um processo unívoco de formação. Isso significava transformar o estado fragmentário da identidade nacional alemã de então a partir de seu próprio interior, sem impor a ele um modelo externo, como Frederico, o Grande havia feito, bem antes, usando o modelo dos *philosophes* franceses. O novo conceito de *cultura* deve, portanto, surgir como a unidade espiritual que os homens compartilham, não *apesar* de suas diferenças, mas *a partir*

---

16. O termo *Erziehung* traduzia, desde a alta Idade Média, a expressão latina *educatio*. As principais teorias pedagógicas da Alemanha até o começo do século XIX o utilizavam como conceito-chave de todo o processo de ensino, em virtude, sobretudo, do movimento de extração ou abstração implícito em sua raiz *ziehen*, indicando que a formação dos indivíduos era constituída por um movimento de adequação e disciplinarização. Sobre a história dos usos sociais, políticos e filosóficos da palavra, cf. o verbete “*Erziehung*” em Schaub e Zenke, 2000.

delas. Nesse sentido, a *Bildung*, tal como definida por Humboldt e seus herdeiros ideológicos, só se deixava deduzir segundo a difícil dialética entre o universal e o particular, e, por isso, dizia respeito, desde sua origem, ao povo alemão e seu espírito próprio. No plano das práticas pedagógicas e das instituições de ensino, 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 – e Humboldt, ao contrário dos disciplinadores *filantropistas* e dos filósofos da *Aufklärung*, compreendia que esses aspectos incluíam, positivamente, também a sensibilidade, as manifestações passionais e as inclinações de gosto, assim como o ensino deveria incluir a poesia, a música, a retórica:

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 (Humboldt, 2006a, p. 241-242).

Em uma Alemanha que se ressentia profundamente de sua situação política caótica, onde o presente, dominado pela figura estrangeira e incômoda de Napoleão, parecia confirmar o infeliz destino que havia marcado seu passado mais recente, não é difícil compreender a repercussão das formulações de Humboldt. A ideia de uma harmonia que emerge de dentro do espírito e que sintetiza a cultura do povo, ao mesmo tempo em que constitui a própria natureza dos indivíduos, apresenta-se extremamente atraente para um protonacionalismo que começa a dar sinais enfáticos de vida – e que teria um prolongamento trágico no século seguinte.

Se a reforma pedagógica do neo-humanismo foi ao mesmo tempo *institucional e filosófica*, há ainda um terceiro eixo que pôde reunir essas duas dimensões no horizonte do imaginário germânico já anteriormente referido: ela foi também, e fundamentalmente, uma reforma *midiática*. Isso porque, pela primeira vez na história das ideias pedagógicas, uma filosofia se tornou o centro dos debates intelectuais, ocupando, com uma visibilidade antes insuspeita, um lugar proeminente nas cátedras univer-

sitárias, nas páginas dos jornais, nas assembleias políticas e nas agremiações estudantis. Já nos primeiros anos do século XIX, a *Pädagogik* tornou-se a disciplina por excelência nos círculos universitários e do ensino médio, e as inúmeras publicações, mais ou menos especializadas, em torno do conceito de *Bildung* e da administração das escolas, cobriam assuntos que iam de higiene pessoal a relatórios – como o de Humboldt a Hardenberg – sobre as medidas econômicas e administrativas do poder imperial. A multiplicação dessas revistas e de muitos outros jornais relacionados indiretamente a seu tema atesta, antes de mais nada, que o interesse por questões como as debatidas no texto aqui traduzido havia se tornado, enfim, *público*. Friedrich Paulsen, quase um século depois de Humboldt, caracterizou exemplarmente esse momento da história da educação na Alemanha – e aqui vale citar, integralmente, uma passagem de seus escritos políticos que, ainda que relativamente longa, resume bem a dimensão midiática do neo-humanismo:

Bildung, a nova palavra, que, próximo ao final do século XVIII, está em todas as bocas, é a designação do novo ideal de vida usado agora pelo governo, um Ideal de formação espiritual estética [*ästetischer Geistesgestaltung*], de cultura pessoal [*persönlicher Kultur*]. Os ideais de vida da época anterior, o pietista-ascético dos verdadeiros cristãos, assim como o cultural-cortês do *galant-homme*, colocavam-se, ambos, como um fim externo à vida; aquele, o céu e o além, este, a promoção da cultura [*Kultur*] e a prosperidade do gênero humano. Ambos atrofiam um com o outro. [...] Com isso, é então dado um novo ideal para a educação [*Erziehung*]: desenvolvimento das aptidões naturais de acordo com a natureza. Oferecer ajuda à Natureza, afastar o que é nocivo e promover o que é benéfico, esta é sua única tarefa. Este ideal não pode envolver a submissão a um conceito já dado, a um esquema convencional, seja este <derivado> da ortodoxia confessional ou do paganismo ascético, ou uma mistura dos dois. Sejam homens e osem educar seus filhos como homens, simplesmente como homens! A submissão de uma determinada perspectiva a um modelo já determinado arruína o homem desde seu fundamento. A cultura [*Bildung*], quer dizer, a formação plena da essência, só pode nascer no homem, assim como em todos os outros seres vivos, através do

desenvolvimento das aptidões, de dentro para fora; a intervenção mecânica leva à atrofia e à deformação. [...] Este é o novo ideal de cultura [*Bildung*] que se ergueu, resplandecente, nos moldes da poesia do povo alemão na passagem do século XVIII para o XIX, um ideal estético de cultura pessoal [*persönlicher Kultur*], para o qual a nobre perspectiva das leis de formação orgânicas dão as bases (Paulsen, 1965, p. 193-194).

Ainda que esse conceito, ao menos à primeira vista, apareça na carta de Humboldt a Hardenberg apenas de modo enviesado, em última instância, é sua economia axiomática que justifica a própria redação do texto. A *Bildung* do neo-humanismo humboldtiano traduz para o campo conceitual a inversão política entre o poder do Estado e a força *natural* do espírito, a dialética entre a individualidade fragmentária do Estado e a univocidade da *Volkskultur*, da cultura do povo. Assim, se, conforme o texto afirma, o “Departamento de Ensino Público certamente utiliza de modo adequado toda sua generosa verba, e está completamente orientado segundo o espírito [*Geist*] com o qual se alcança, através dos meios mais sutis, os fins mais essenciais” (Humboldt, 1903, p. 302), ou seja, se os fins administrativos são exclusivamente espirituais, é porque, antes de mais nada, a nova ideia de cultura compreende “a tarefa última da nossa existência [*die letzte Aufgabe unseres Daseyns*]” (Humboldt, 2006b, p. 216). O texto aqui traduzido, portanto, documenta o esforço de *espiritualização da cultura*, levado a termo por Humboldt no interior mesmo das instâncias administrativas das instituições de ensino. E, talvez, essa gestação interior da reforma neo-humanista tenha sido o principal motivo de sua propagação, de seu poder de alastramento e sua frequente apropriação com os mais diversos propósitos. Mais tarde, quando outros países procuraram adotar o já então reconhecido *modelo alemão de ensino*, como no caso dos Estados Unidos no começo do século XX e, em menor medida, da França, no mesmo período, foi preciso que eles se voltassem para a espessura de sua própria história e a traduzissem. Por esse aspecto genético – e *apenas* por esse aspecto –, a reforma neo-humanista de Humboldt, ao mesmo tempo em que assinala uma das mais significativas rupturas epistemológicas na

história das ideias pedagógicas e das instituições de ensino, talvez seja, no entanto, impensável fora de seu contexto histórico – e, assim, *intraduzível*.

## 5. Sobre o texto e suas fontes

O texto traduzido a seguir recebeu apenas postumamente o título que aqui mantemos entre colchetes – já que não foi atribuído pelo próprio Humboldt: *Über Reformen im Unterrichtswesen*. Este título consta da seção de seus escritos políticos [*Politische Denkschriften*, parte 1] que integra a edição de suas *Obras reunidas* [*Gesammelte Schriften*], volume X, editada por Bruno Gebhardt em 1903 (p. 299-302). Foi essa a edição que serviu de base para a presente tradução. Mas a história da publicação da carta a Hardenberg é um pouco anterior. Sua primeira aparição foi no importante periódico de história comparada *Historisches Zeitschrift*, fundado por Heinrich von Sybell em 1859. Mais especificamente, foi no volume 65 (p. 277-284), em 1890, que o historiador Conrad Varrentrapp tornava pública, pela primeira vez, a correspondência de Humboldt com o primeiro-ministro prussiano. Na verdade, com o título *Dois escritos de Wilhelm von Humboldt a Altenstein e Hardenberg, 1809 e 1810* [*Zwei Schreiben Wilhelm von Humboldt's an Altenstein und Hardenberg 1809 und 1810*], Varrentrapp reuniu, sem nenhum título, duas cartas, de extensão relativamente igual, escritas no período de sua direção no Departamento de Ensino do Ministério do Interior da Prússia. A primeira delas era dirigida a Karl Sigmund Franz von Stein zum Altenstein, barão e ministro das Finanças designado por Hardenberg, que acompanhou Humboldt ao longo de toda sua carreira (Sobre a atuação política de Altenstein, cf. Schumann, 1998, p. 165-184). Ela trata, sobretudo, da fundação da Universidade de Berlim, que seria inaugurada em breve. A segunda delas é a que traduzimos aqui. Varrentrapp ainda precedeu cada uma com um breve comentário, em que as contextualiza. Desses comentários, o único fato mais significativo é a narrativa das condições em que os textos foram descobertos: ambos foram encontrados pelo historiador por ocasião de sua pesquisa para seu livro sobre Johannes Schulze, ministro da Educação da Prússia a partir de 1818, *Johannes*



*Schulze e o sistema de ensino superior prussiano* [Johannes Schulze und das höhere preussische Unterrichtswesen], que havia sido publicado um ano antes das cartas de Humboldt.

Todas as notas do texto são minhas – Varrentrapp não acrescentou nenhuma nota em sua edição, deixando para os referidos comentários seus esclarecimentos. Além disso, ao longo do texto, as palavras e expressões alemãs de tradução mais ambígua foram deixadas entre colchetes, logo após as correspondentes em português.

## II. Tradução:

[Sobre reformas no sistema de ensino]  
Wilhelm von Humboldt

A Hardenberg.

Se ousar apresentar a V. Excelência meu presente pedido de mais um afastamento, em função de assuntos que me foram delegados e ainda pendentes<sup>17</sup>, é porque confio, em parte, no valor que V. Excelência sempre reservou à ciência e à arte, e, em parte, em encontrar o caloroso obséquio, com o qual sempre contei ao trabalhar nas instituições que foram colocadas sob meu cuidado, e com o qual, certamente, espero sempre contar.

Já é conhecido de V. Excelência que, há um ano e meio, desde que a nova organização<sup>18</sup> existe, muitas coisas tiveram lugar, das quais, com

---

17. No início do verão de 1810, Humboldt pede, enfim, demissão do cargo de diretor do Departamento de Cultura e Educação do Ministério do Interior prussiano, que vinha ocupando desde o ano anterior, a fim de ocupar a função de embaixador da Prússia em Viena, onde permaneceria até 1819. A figura política de Humboldt, de fato, assumiu sua importância mais inequívoca a partir dos sucessos políticos obtidos por ele junto ao governo austriaco.

18. A “nova Organização [neue Organisation]” a que Humboldt se refere aqui – e que, mais adiante, no texto, surge como “o Departamento [die Sektion]” é a Sektion für Kultus und öffentlichen Unterrichts, um departamento então recentemente criado no Ministério do Interior da Prússia, que ele dirigiu entre fevereiro de 1809 e julho

todo o direito, deve se esperar uma influência profundamente benéfica para a educação nacional [*Nationalbildung*].

Instituições para a educação popular [*Volkunterricht*] foram fundadas e medidas disciplinares foram encontradas que devem fortalecer a necessidade de se efetivar uma grande e ampla reforma, das quais já são visíveis as consequências gerais e, apesar de somente agora começarem a existir na Prússia, não devem ser ignoradas nas demais províncias.

As escolas acadêmicas<sup>19</sup> obtiveram, em alguns lugares, especialmente em Königsberg, melhoras efetivas. Todos os governos dedicaram-se a apresentar planos para sua melhoria, e em algumas províncias isso já foi obtido.

Tanto a Universidade de Königsberg quanto a de Frankfurt tiveram seus subsídios aumentados, e, com isso, contrataram novos e bons professores.

Pode-se observar, de fato, que, através disso, um novo entusiasmo pelo sistema escolar e de ensino em geral despertou e se tornou vivo, que muitos lugares, pelo menos, formaram para si um novo e melhor espírito [*Geist*], e que todos esses casos chegaram agora suficientemente ao ponto onde prometem fácil progresso e feliz prosperidade.

Pode-se acrescentar, com igual verdade, que a opinião que se teve, para além dos estados prussianos, também teve influência sobre tal reputação. Muitas vezes se tem dito, com os indubitáveis tons da verdadeira deferência, que ela pretende encobrir, de forma feliz, através de

---

de 1810, e que vinha substituir as funções do antigo Conselho Superior de Escolas, o Oberschulkollegium, que, desde os últimos anos do século XVIII, era responsável pela administração do sistema escolar (Cf. Samuel; Thomas, 1949, p. 91-92). Em um relatório de dezembro de 1809, Humboldt apresenta, retrospectivamente, e em linhas gerais, as intenções e a estrutura desse Departamento (cf. Humboldt, 1903, p. 199-224).

19. Traduzo a expressão “gelehrten Schulen” por escolas acadêmicas para distingui-las das demais escolas que compunham o horizonte institucional pedagógico da Alemanha naquele momento (militares, técnicas etc.). O adjetivo gelehrten utilizado aqui por Humboldt assinala a dimensão irredutivelmente clássica, não pragmática, do modelo de escola proposto pelo neo-humanismo, e que seria sintetizada no Gymnasium, a partir do início do século XIX.

uma regeneração interna, a derrota contra as forças externas<sup>20</sup>; em um momento em que a literatura alemã e mesmo a língua alemã corriam muito perigo, tratou-se dela como a base de ambas.

É certo que a opinião e a vontade de V. Excelência devem opor-se completamente a que se retroceda nesse caso. Mas V. Excelência também sente que, aqui, toda estagnação já é um retrocesso, e devo repetir ainda que, uma vez que tudo já começou a ocorrer, é preciso atento cuidado e também forte apoio para que se dê andamento ao que já está no caminho.

Por essas razões, tomo a liberdade de falar a V. Excelência sobre os subsídios de que o Departamento precisará para o empreendimento desses esforços.

Há alguns meses, quando o Ministério das Finanças estava ocupado com a regulamentação de todos os orçamentos<sup>21</sup>, também já se pensava, em especial, no Departamento Eclesiástico e de Ensino Público. Ficou,

---

20. De 1806 a 1815, o exército de Napoleão ocupou amplos territórios de praticamente todos os estados prussianos, pondo um termo definitivo no Sacro Império Romano, politicamente já fragilizado. Ao final desse período, quando uma coalizão de poderes militares europeus conseguiu derrotá-lo, a Prússia encontrava-se em uma situação política e administrativa extremamente precária, descrita por Marion Gray (Gray, 1986, p. 1) nos seguintes termos: “O antes orgulhoso reino emergiu da guerra napoleônica com uma organização militar despedaçada, um interior devastado, as finanças em falência, uma economia quebrada, um governo em caos e quase todo seu território ou anexado ou ocupado por estrangeiros”. O processo de reconstrução da identidade germânica só começaria a ter algum sucesso após a reunificação de 1871, sob o comando do general Bismarck, figura central durante todo o Segundo Reich.

21. Entre 1809 e 1810, uma série de mudanças administrativas foram adotadas pelo chefe do Finanzministerium, Freiherr von Stein, que, junto ao primeiro-ministro Hardenberg, procurou restringir os limites do poder estatal nas instituições econômicas e pedagógicas, favorecendo o crescimento da indústria e modernizando, até certo ponto, as relações no interior das classes sociais, tornando-as um pouco mais móveis. Essas mudanças, que incluíam uma reestruturação dos orçamentos dos Estados a que Humboldt se refere aqui, contudo, parecem ter se estagnado logo após o curto tempo em que Stein esteve à frente do Ministério, o que levou muitos historiadores a assinalar o efeito das reformas liberais da administração Stein-Hardenberg como uma acentuação da posição aristocrática nos círculos de poder. Marion Gray oferece um sumário bem informado sobre a controversa posição de Stein na moderna história da Prússia (Gray, 1986, p. 2-12).

desde então, decidido: 1. que todos os orçamentos das escolas deveriam permanecer, no futuro, como foram até aqui; 2. que, além das aprovações já efetuadas, relativas ao orçamento geral, o plano orçamentário deve regulamentar uma certa verba com a qual, caso certos pedidos sejam aprovados pela intervenção do próprio rei, o Departamento deve poder contar, e com a qual, no entanto, ele tem de se contentar.

Uma nova conferência sobre a destinação dessa cota deveria ocorrer, o que, no entanto, foi impedido pela alteração do Ministério.

Minha presente e humilde proposta seria, então, a seguinte: que V. Excelência se informasse a respeito dos caminhos a que tenderam, assim, as instituições de ensino, e que concedesse, nesse caso, a tal cota do orçamento geral, de 40 a 50 mil táleres<sup>22</sup>.

Tal quantia poder parecer, talvez, muito alta a V. Excelência.

Mas, para mencionar apenas alguns dos pontos mais importantes, uma profunda e ampla melhoria das escolas se deu na Prússia Ocidental e nas terras de Ermland<sup>23</sup>. Já antes das guerras<sup>24</sup>, a condição do sistema escolar era aí um tanto gratificante. Mas a guerra e suas consequências, que não foram ainda, talvez, consideradas com o necessário cuidado administrativo pelos Fundos Jesuítas<sup>25</sup>, arruinaram-no, de tal modo que se pode

---

22. O Thaler era a moeda utilizada amplamente na Alemanha e outros países do norte da Europa desde o século XVI. Apenas para termos em mente um critério de comparação, o salário de um professor universitário, embora variasse de Estado para Estado, e de acordo com o prestígio das instituições, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX poderia variar entre 200 e 400 táleres, em média (cf. a longa nota de Arnulf Zweig em sua tradução americana da correspondência de Kant [Kant, 1999, p. 102-103]).

23. A diocese de Ermland (Bisthums Ermland), um enclave de terras ao longo do Rio Vístula, integrou, durante um longo tempo, a Prússia Ocidental e, somente após o fim da Segunda Guerra, passou a ser uma diocese polonesa, quando recebeu o nome de Warmia (cf. Holborn, 1964, p. 254 e Lerski, 1996, verbete “Warmia”).

24. Humboldt refere-se às guerras de libertação napoleônicas, que combatiam a entrada do exército francês desde 1805.

25. Os Fundos Jesuítas [*Jesuitenfonds*] foram os principais e mais eficientes fomentadores e patrocinadores das instituições de ensino na Alemanha até o começo do século XIX. Outras fontes, embora de fato existentes, costumavam ter uma atuação mais a longo prazo (cf. Hammerstein; Müller, 2005, p. 349).

considerá-lo, sem qualquer exagero, como completamente destruído. O auxílio nessas províncias é, entretanto, tão mais necessário quanto mais difícil é o consenso entre seus habitantes alemães e poloneses a respeito da cultura nacional (*National-Bildung*) e quanto mais as consequências de tal impossibilidade se tornam preocupantes e politicamente delicadas.

Na Lituânia, as escolas acadêmicas [*gelehrten Schulen*] necessitam de um apoio semelhante, o qual deveria ser aplicado tanto melhor quanto o governo lituano deveria agir de modo completamente vigilante e cuidadoso em relação ao sistema escolar.

Na Silésia<sup>26</sup>, ainda resta muito a fazer, especialmente se pudermos contar com a ajuda financeira paga pelos benfeitores silesianos aos institutos estrangeiros de fora da província, redistribuindo a verba na província e compensando, através do tesouro real, todos os institutos.

Em todas as províncias restantes, finalmente, o auxílio é, ora mais, ora menos, urgentemente necessário, já que as ações em prol da Igreja e dos institutos escolares já haviam se tornado incompreensivelmente escassas.

---

26. A Silésia [Schlesien] é uma região ao norte da Alemanha que faz, atualmente, fronteira com a Polônia e a República Tcheca. É uma região bastante significativa na história da Alemanha moderna. Inicialmente pertencente à Polônia e, depois, à Áustria, foi um dos polos mais importantes de adesão ao luteranismo durante a Reforma Protestante, e com isso se tornou símbolo de uma identidade cultural religiosa particularmente cara no imaginário prussiano, ao mesmo tempo em que, nesse imaginário, esteve estreitamente associada à ideia de reforma de uma maneira mais ampla. Ao invadir e conquistar essa região em 1740, o rei Frederico, o Grande, pareceu, aos olhos dos intelectuais da época – e, incisivamente, de todo o século XIX, como é o caso para o historiador Heinrich von Treitschke –, estar tomando posse de uma região que era, por uma forte afinidade política e cultural, prussiana. Isso se reforçou de modo definitivo quando a região se tornou um foco central de resistência à ocupação napoleônica. Além disso, durante, e mesmo após, as reformas administrativas de Stein e Hardenberg, entre 1807 e 1812, a Silésia foi a região economicamente mais importante da Prússia, e as reformas nas instituições de ensino foram especialmente bem-sucedidas aí. Somente após o fim da Primeira Guerra, com o Tratado de Versalhes, sua área foi redistribuída entre a Polônia, a República Tcheca e a Áustria. Cf. Gawn, Schulze e Vetter, 1992, Lindsay, 1957, p. 416-420, e, sobre a interpretação de Treitschke, Peterson, 2005, p. 139-142.

Também preciso assinalar, ainda, que o Ministério das Finanças anterior, desprezando todas as concepções [*Vorstellungen*] do Departamento, nunca permitiu realmente que se realocasse o Fundo de Pensão dos produtores de tabaco para o Fundo de Pensão estatal do sistema escolar, já existente<sup>27</sup>.

V. Excelência comprovou em todas as vossas viagens de negócio um tal esforço vital em prol dos estabelecimentos científicos, a tal ponto que estou convencido de que o desejo que V. Excelência alimenta em relação a tudo isso possa ter tido algo a ver com a situação atual dos Estados.

Isso, desse modo, certamente, favorece um pouco o aumento dos gastos do Estado. Gostaria de apontar, no entanto, alguns breves comentários através dos quais esses gastos se deixam justificar. Falar sobre a necessidade e a utilidade das melhorias da escola seria completamente redundante. Mas não seria absolutamente redundante a afirmação, que posso fazer agora sem falsa modéstia, já que peço afastamento, de que o Departamento de Ensino Público certamente utiliza de modo adequado toda sua generosa verba, e está completamente orientado segundo o espírito com o qual se alcança, através dos meios mais sutis, os fins mais essenciais.

Se um Estado como o prussiano se deixar cair, desafortunadamente, para uma de suas inúmeras situações anteriores<sup>28</sup>, parece então necessário

---

27. Grande parte do incentivo financeiro para as reformas institucionais pedagógicas que tiveram lugar na Alemanha nas primeiras décadas do século XIX foi obtida por meio da redistribuição dos impostos e fundos já existentes, especialmente aqueles provenientes do setor agrário. O enorme número de Pensionsfonds nesse período indica claramente ser este um dos sistemas de crédito mais comuns da Alemanha de então, e ainda está por ser feita uma história detalhada da trajetória desse sistema e de sua relação com o próprio processo de modernização das instituições de ensino germânicas. Neste sentido, é extremamente sintomático que os produtores de tabaco, notadamente os da Silésia, que haviam experimentado um crescimento considerável de sua produção desde a segunda metade do século XVIII, com o apoio da política agrária de Frederico, o Grande, tenham ocupado uma função importante nos debates em torno da reestruturação econômico-administrativa durante o neo-humanismo. Sobre esse ponto, cf. Henderson, 2006, p. 133-135.

28. Ou seja, a uma situação institucional presa ao modelo do século XVIII, burocraticamente centralizada, mas desestruturada e pragmaticamente instável.

que volte a solicitar um certo tipo de cuidado, e que ele se esforce ainda mais para se distanciar de tal situação. O progresso do Esclarecimento [*Aufklärung*] e da Ciência sempre angariou atenção; será fácil aumentar tal atenção, ganhar o apoio dos outros Estados e obter, por meios políticos completamente inofensivos, um poder moral [*moralischer Macht*] na Alemanha que possa ser profundamente importante em múltiplos aspectos.

Finalmente, quando, senão em um momento como o atual, se deveria satisfazer uma tamanha necessidade de dinheiro, já que alguns milhares de táleres a mais produziriam uma diferença tão significativa?

Eu vos ofereço tais considerações, V. Excelência, assim como a proposta anterior, como um resultado de meus vívidos esforços para examinar as funções que me foram confiadas, e também lembro, muito respeitosamente, que deixo amanhã mesmo a direção do Departamento Eclesiástico e de Ensino Público e a transfiro para o senhor Nicolovius<sup>29</sup>.

Berlim, 22 de junho de 1810

*Humboldt*

---

29. Johann Heinrich Ludwig Nicolovius foi uma figura importante do grupo de intelectuais reformadores reunidos durante a administração de Stein e Hardenberg na Prússia do qual Humboldt fazia parte. Nicolovius, em virtude de seu forte posicionamento pietista, ao ocupar o cargo deixado por Humboldt em 1810, além de levar adiante muitas das propostas pedagógicas deste último, promoveu uma significativa revisão, em nível institucional, das relações da Igreja protestante com o Estado. Sua preocupação fundamental foi a de atingir uma politicamente desejável unidade entre as diversas denominações das igrejas luteranas e reformadas, que, sob o título de Igreja evangélica da Prússia, se caracterizou, ao longo das primeiras décadas do século XIX, como uma instituição estatal unida pelo caráter confessional do protestantismo (cf. Bigler, 1972, p. 20-25, e também o importante capítulo “An Erastian Modernity? Church, State and Education in Early Nineteenth-Century Prussia” em Howard, 2006, p. 212-266 ).

## Referências bibliográficas

ALBISETTI, J. C. *Secondary school reform in imperial Germany*. New Jersey: Princeton University Press, 1983.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BERGLAR, P. *Wilhelm von Humboldt*. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Hamburg: Rowohlt, 1970.

BIGLER, R. M., *The politics of German Protestantism: the rise of the Protestant Church elite in Prussia, 1815-1848*. Berkeley: University of California Press, 1972.

BRUFORD, W. H. *Germany in the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

CASPER, G.; HUMBOLDT, W. von. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

ELIAS, N. *Os alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GAWN, I.; SCHULZE, D.; VETTER, R. *Schlesien: deutsche und polnische Kulturtraditionen in einer europäischen Grenzregion*. Köln: DuMont, 1992.

GOETHE, J. W. von. Maximen und Reflexionen. In: CONRADY, K.O. *Goethe*. Leben und Werk. Bd. 2. Königstein: Athenäum, 1982/1983.

\_\_\_\_\_. *Fausto*. Primeira Parte. São Paulo: Editora 34, 2004.

GRAY, M. "Prussia in Transition: Society and Politics under the Stein Reform Ministry of 1808". *Transactions of the American Philosophical Society*, Philadelphia: The American Philosophical Society, v. 76, part 1, 1986.

HAMMERSTEIN, N.; MÜLLER, R. A. "Das Katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert". In: HAMMERSTEIN, N.; HERMANN, U. (Hsgb.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2. München: C. H. Beck, 2005.

HENDERSON, W. O. *Studies in the Economic Policy of Frederick the Great*. Oxon: Routledge, 2006.



HOLBORN, H. *A History of Modern Germany, 1648-1840*. New Jersey: Princeton University Press, 1964.

HOWARD, Th. A. *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. New York: Oxford University Press, 2006.

HUMBOLDT, W. von. Zwei Schreiben Wilhelm von Humboldt's an Altenstein und Hardenberg 1809 und 1810: Mitgetheilt von C. Varrentrapp. *Historische Zeitschrift*, Bd. 65, 1890.

\_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften*. Bd. X. Berlin: B. Behr's Verlag, 1903.

\_\_\_\_\_. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. von. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

\_\_\_\_\_. *Werke in fünf Bänden*. Bd. IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Stuttgart: J. G. Cotta, 2002.

\_\_\_\_\_. Einwirkung ausserordentlicher Geisteskraft: Civilization, Cultur und Bildung. In: HEIDERMAN, W.; WEINIGER, M. J. (Org.). *Wilhelm von Humboldt: linguagem, literatura, Bildung* (edição bilíngue). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006a.

\_\_\_\_\_. Theorie der Bildung des Menschen. In: HEIDERMAN, W.; WEINIGER, M. J. (Org.). *Wilhelm von Humboldt: linguagem, literatura, Bildung* (edição bilíngue). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006b.

JEISMANN, K.-E. *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Industrielle Welt: Stuttgart, 1974.

KANT, I. *Correspondance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KÖBLER, G., *Historisches Lexikon der Deutschen Länder*. München: C.H. Beck, 2007.

LENOIR, T. Revolution from above: The Role of the State in Creating the German Research System, 1810-1910. *The American Economic Review*, issue 2, v. 88, 1998.

LERSKI, J. J. *Historical dictionary of Poland, 966-1945*. Westport: Greenwood, 1996.

LEVINE, P. *Nietzsche and the Modern Crisis of the Humanities*. New York: State University of New York Press, 1995.

LINDSAY, J. O. *New Cambridge Modern History*. Vol. VII: The Old Regime, 1713-1763. Cambridge: Cambridge University Press, 1957.

MAGNUS, R. *Goethe als Naturforscher*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth Verlag, 1906.

MAINKA, P. J. A política educacional do Estado prussiano na época de Kant e as tendências pedagógicas do período. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, v. 7, n. 2, 2005.

MEGAY, E. N. Treitschke Reconsidered: The Hegelian Tradition of German Liberalism. *Midwest Journal of Political Science*, v. 2, n. 3, 1958.

NEUGEBAUER, W. *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin; New York: de Gruyter, 1985.

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.

PARKER, Ch., Experimental Schools in Germany in the Eighteenth Century. *The Elementary School Teacher*, v. 12, n. 5, 1912.

PAULSEN, F. *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*. Bd. II. Berlin: de Gruyter, 1965.

PESTALOZZI, J. H. Von der Erziehung. In: NARTORP, P. (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik*. Bd. XXIV, II. Teil, Langensalza: Dreker, 1905.

PETERSON, B. O. *History, fiction, and Germany: writing the nineteenth-century nation*. Detroit: Wayne State University Press, 2005.

PINKARD, T. *German philosophy, 1760-1860: the legacy of idealism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

QUICK, R. H. *Essays on educational reformers*. New York: Appleton & Co., 1896.

RANKE, L. von. Hardenberg und die Geschichte des preussischen Staates von 1793 bis 1813. *Sämtliche Werke*. Bd. 47. Leipzig: Dunkler und Humblot Verlag, 1880.

SAMUEL, R. H.; THOMAS, R. H. *Education and Society in Modern Germany*. London: Routledge, 1949.

SCHAUB, H.; ZENKE, K. G. *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2000.

SCHUMANN, F. Economic Liberalization, Honour, and Perfectibility: Karl Sigmund Altenstein and the Spiritualization of Liberalism. *German History*, v. 16, n. 2, 1998.

SKED, A. *Declínio e queda do império Habsburgo, 1815-1918*. Lisboa: Edições 70, 2008.

SWEET, P. R. Young Wilhelm Von Humboldt's Writings (1789-93) Reconsidered. *Journal of the History of Ideas*, v. 34, n. 3, 1973.

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

THORBECKE, A. (Hrsgb.). *Statuten und Reformationen der Universität Heidelberg vom 16. bis 18. Jahrhundert*. Leipzig: Duncker und Humblot, 1891.

TREITSCHKE, H. von. *Politik*. Bd. 1. Leipzig: S. Hirzel, 1889.

TURNER, R. S. Historicism, *Kritik*, and the Prussian Professoriate, 1790 to 1840. In: BOLLACK, M.; WISMANN, H. *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert* II. Göttingen: Vandenhoeck & Rumprecht, 1983.

Endereço para correspondência:  
Fabiano Lemos  
Rua Marquês de São Vicente, 225  
Gávea  
Rio de Janeiro-RJ  
CEP: 22.451-900  
E-mail: fabianolemos@gmail.com

Recebido em: 5 jul. 2010  
Aprovado em: 24 set. 2010