



# **BILDUNG E EDUCAÇÃO**

**José Fernandes Weber**

**RESUMO –*Bildung e Educação*.** A partir da referência à filosofia, à literatura e aos projetos educacionais – como, por exemplo, a criação da Universidade de Berlim – do final do século XVIII e início do século XIX, na Alemanha, busca-se explicitar a polissemia do conceito de *Bildung* (formação, autoformação, cultivo). Utiliza-se como mote a contraposição, tornada paradigmática, entre “educação estética” e “educação política”, para mostrar o equívoco de tal contraposição. Por fim, demonstra-se a vinculação daqueles termos ao projeto moderno de constituição da subjetividade política e estética.

**Palavras-chave:** *Bildung, estética, Filosofia, Educação.*

**ABSTRACT – *Bildung and Education*.** Based on the reference to philosophy, literature, and educational projects – such as the creation of the University of Berlin – at the end of the 18<sup>th</sup> Century and the beginning of the 19<sup>th</sup> Century in Germany, it is our purpose to make explicit the polisemy of the concept of *Bildung* (*formation, self-formation, cultivation*). We use the paradigmatic counterposition between “aesthetic education” and “political education” as a concrete example, showing its misunderstanding. Finally, we demonstrate the link between these terms and the modern project of constitution of political and aesthetical subjectivity.

**Keywords:** *Bildung, esthetics, Philosophy, Education.*

No início da segunda carta sobre *A educação estética do homem*, Friedrich Schiller, dirigindo-se ao príncipe Augustenburg, a quem a obra é dedicada, pergunta-se:

*Não haveria uso melhor para a liberdade que me concedeis do que chamar vossa atenção para o palco das belas-artes? Não será extemporânea a busca de um código de leis para o mundo estético, quando o moral tem interesse tão mais próximo, quando o espírito de investigação filosófico é solicitado urgentemente pelas questões do tempo a ocupar-se da maior de todas as obras de arte, a construção de uma verdadeira liberdade política? (Schiller, 1995, p. 25).*

Publicadas durante o ano de 1795, poucos anos após a eclosão da revolução em Paris, as cartas de Schiller captam uma das polarizações mais características do final do século XVIII – e que perdurará por todo o século XIX –, a saber, a contraposição entre estética e política. Tal oposição, ao menos como ela passa a ser concebida naquele contexto, não diz respeito apenas à distinção entre ocupações, em que o esteta e o artista, ocupar-se-iam com a arte, enquanto o político, com aquilo que é público. Já em seu início, tal oposição remete à distinção entre a consciência crítica (a política) e a consciência alienada (a estética).

Tal maneira de compreender a política e a estética foi responsável por criar a mistificação de que a história dos séculos XVIII ao XX mostra a França como democrática e, ao mesmo tempo, a Alemanha – ou o conjunto dos principados que após o processo de unificação tornaram-se a Alemanha, já no século XVIII – como apolítica, com uma supervalorização do particular, o que não deixaria de fazer presságios de importantes acontecimentos futuros. Poderíamos supor com isso, que haveria um gene democrático nos franceses e um gene autoritário, totalitário, nos alemães. As provas de tal suposição seriam, por exemplo, no caso dos franceses, a Revolução Francesa de 1789 e a deflagração da República; no caso dos alemães, os contos de fadas dos românticos, os aforismos do Zarathustra de Nietzsche, ambos arautos da S. S. nazista. A Razão e o Eu dos filósofos, a *Bildung* dos literatos e educadores comporiam este ciclo de retração, em que a vida social e política ficaria reduzida à extensão da testa de um pequeno burguês alemão amante meramente de sua caneca de cerveja, de seus livros fantasiosos e de sua ocupação burocrática. Em suma, na França haveria política, na Alemanha, arte.

O que se busca aqui é mostrar, não tanto o quanto a própria idéia da “natureza democrática” francesa é problemática<sup>1</sup>, mas sim, o quanto é incongruente a imagem apolítica da filosofia e literatura alemãs do final do século XVIII e início do século XIX. A maneira de tratar essa questão será, em primeiro lugar, explicitar a resposta que os alemães deram aos acontecimentos revolucionários – tanto da revolução francesa quanto da revolução industrial – para, posteriormente, apresentar a polissemia do conceito de *Bildung*, demonstrando sua vinculação a alguns dos temas mais importantes da modernidade. Assim, buscar-se-á

demonstrar que o conceito de *Bildung* (formação, cultivo) – “matéria-prima” da literatura, filosofia e pedagogia alemãs do final século XVIII e início do século XIX – representa o corolário do projeto de autonomização do sujeito cognoscente e moral, por meio do qual a modernidade filosófica se institui e se afirma, e que, no âmbito das análises e discussões sobre formação, cultivo e educação, forja-se um espaço em que se aprofundam as perspectivas da modernidade. Se, contudo, a passagem da concepção clássica às concepções romântica e trágica de *Bildung* revela um “abandono da política”, resultando em uma preocupação maior pelo “particular”, ainda assim, tentaremos evidenciar que tal movimento instaura uma crítica das falsas promessas da modernidade política, filosófica, social, econômica e educacional e que, portanto, nas variações de tal conceito, encontra-se presente muito mais do que anedotas fantasiosas.

## Modernidade e revolução

Eric Hobsbawm, na introdução ao estudo sobre *A era das revoluções*, afirma:

*(...) não seria exagerado considerarmos esta dupla revolução – a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa) – não tanto como uma coisa que pertença à história dos dois países que foram seus principais suportes e símbolos, mas sim como a cratera gêmea de um vulcão regional bem maior* (Hobsbawm, 1982, p. 18).

A partir de tal afirmação, poderíamos dizer que as Revoluções Francesa e Industrial figuram como um portal de entrada para o mundo moderno, pois além de expressarem as condições da sociedade francesa e inglesa, elas apontam, também, para as condições econômicas e políticas gerais da Europa, criando uma “atmosfera de ação” que ainda perdura, em larga medida, no século XX.

Segundo Hobsbawm, a peculiaridade da revolução industrial consistiu em liberar as forças produtivas, possibilitando a expansão não apenas dos aparatos tecnológicos, mas da própria representação do mundo jamais vista até então na história<sup>2</sup>. A revolução francesa, por sua vez, forneceu ao Ocidente os conceitos e a linguagem de seu ideário político, jurídico (normativo), dos quais as instituições posteriores (democráticas) serão devedoras.

Embora se instituíam como celeiro de novas idéias, caracterizando-se por uma recusa das práticas e dos valores do *ancien régime*<sup>3</sup>, os revolucionários franceses retiveram vários princípios do movimento instaurado na cena pública francesa pelos *philosophes*<sup>4</sup>. Como movimento filosófico, o Iluminismo caracterizou-se: primeiro, pela extensão da crítica a todos os domínios do conhecimento e das crenças (recusa do valor absoluto atribuído à tradição); segundo, por uma teoria do conhecimento na qual tal conhecimento dependia da experiência fenomênica, visto ser o mundo fenomênico o seu limite; terceiro,

por uma aplicação do progresso do conhecimento às condições vitais, buscando com isso melhorar a vida social.

A conjunção de duas dimensões inseparáveis da crítica que objetiva tanto o progresso intelectual quanto o material faz surgir o Iluminismo como movimento, senão otimista – afinal, Voltaire ridicularizou o otimismo leibniziano<sup>5</sup> – pelo menos, crente nos poderes auto-emancipatórios do homem<sup>6</sup>. De acordo com Besnier,

*(...) a Revolução, tendo como testemunha toda a Europa, consagrou o apogeu do interesse pela razão que define exatamente o espírito das Luzes. Sem ela, a razão teria revelado tão vividamente o universal por ela fundado e perseguido incansavelmente? Neste sentido, a Europa dos filósofos efetivamente encontrou sua verdade na Revolução* (Besnier, 1989, p. 43).

Porém, se a Revolução Francesa pode ser interpretada como movimento de radicalização de alguns dos princípios do Iluminismo<sup>7</sup>, como defende Besnier, é necessário lembrar que em sua fase mais exaltada<sup>8</sup>, os revolucionários recusaram um dos conceitos iluministas mais fundamentais, a saber, a tolerância<sup>9</sup>. Quer dizer, se os revolucionários retiveram, do movimento iluminista, a crítica à tradição, não aprofundaram, no entanto, todos os pressupostos que davam sustentação àquela recusa.

Para além das continuidades e rupturas entre iluministas e revolucionários, existe um ponto em que o acordo é irrestrito, a saber, o valor atribuído à educação. “Como herdeiros das luzes, os homens da Revolução confiam nos poderes ilimitados da educação e em sua capacidade de forjar um homem novo” (Julia, 1989, p. 229). Esta confiança, característica de ambos, marcará tanto os empreendimentos estatais que desembocarão na criação, em fins do século XIX, dos sistemas nacionais de educação, quanto as disputas entre intelectuais, filósofos e artistas: à educação caberá ora a tarefa de conformar “homem e mundo” às novas realidades abertas pelas revoluções francesa e industrial, criando as condições para o desenvolvimento daquele modelo de sociedade, sentido em que será objeto de institucionalização; ora, ela será considerada como princípio geral de reflexão que considera a própria humanidade como resultado da educação. À primeira concepção, corresponde um modelo utilitário de educação; ao segundo, um modelo filosófico-humanista, correspondente ao desenvolvido pelos iluministas na França e pelos filósofos neo-humanistas e idealistas na Alemanha. A delimitação aqui feita privilegiará este segundo modelo, ou seja, o modelo alemão.

## Filosofia e política na Alemanha

Em fins do século XVIII, a Alemanha é marcada por uma dupla reação à cultura francesa – uma negativa e outra positiva – assim caracterizadas: a reação negativa expressa, nos movimentos literários *Sturm und Drang* e no Romantismo, pela rejeição tanto da supremacia das letras francesas, bem como dos valores e dos costumes franceses, servindo também como crítica da superficialidade das cortes alemãs que se submetiam ao domínio do gosto francês, contentando-se em imitá-lo; a reação positiva é expressa na anuência aos princípios da revolução. Hegel, Hölderlin e Schelling, colegas no Seminário de Tübingen, plantam a “árvore da Liberdade”, em explícita homenagem à revolução; Kant atrasa seu pontual passeio diário pelo qual os habitantes de Königsberg regulavam seus relógios – assim conta a lenda – para receber um jornal com informações dos acontecimentos revolucionários; Fichte, por sua vez, em seu texto *Considerações sobre a Revolução Francesa* (1793), manifesta-se favoravelmente ao empreendimento revolucionário de mudança do contrato social<sup>10</sup>, uma posição progressista em matéria de filosofia política e teoria do Estado. Apenas os desdobramentos da Revolução – a era do terror – e o expansionismo napoleônico poriam em xeque aquela anuência. Resta observar que ainda estaria por decidir se tais desdobramentos não significaram exatamente uma corrupção dos ideais da revolução.

Um dos textos seminais daquela segunda concepção de educação surgido entre os anos de 1807-1808 – e que reflete a tensão entre a valorização ou a recusa da cultura francesa e dos próprios valores da revolução – é o *Discursos à nação alemã* de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814). Os *discursos* foram palestras proferidas pelo autor no anfiteatro da Academia de Berlim, em um momento delicado: derrotados pelos exércitos de Napoleão Bonaparte, os alemães encontravam-se, nas palavras de Fichte, “humilhados, física e moralmente”. A derrota, infligida pelos franceses com certa facilidade, teve por consequência a anexação dos territórios da região da Alsácia-Lorena ao Império francês.

De acordo com Fichte, as causas daquela derrota não eram exclusivamente militares: não faltava aos alemães a bravura guerreira, faltava-lhes, sim, um projeto de educação nacional que incorporasse ânimo<sup>11</sup> às especificidades do *ser alemão*, já que, após a derrota, tanto os soldados no campo de batalha quanto os cidadãos sofriam com tal falta. A invasão da Alemanha pelos exércitos comandados por Napoleão serviu de mote para tocar no ponto sensível do “ser alemão”, a saber, tanto a carência de um sistema de educação quanto seu relativo atraso econômico e político.

Se comparada às duas grandes potências do século XVIII e XIX, Inglaterra e França, a Alemanha encontrava-se, até o ano de 1870, numa situação de extremo atraso<sup>12</sup>. A Confederação Alemã (*Deutscher Bund*), criada em 1815, era formada em 1831, por 39 Estados independentes e quatro cidades livres<sup>13</sup>. Ao esfacelamento político, ligava-se um atraso nas atividades produtivas. Segundo Fritz Ringer:

*Em 1846, as jazidas de carvão da Prússia, incluindo aquelas da região de Ruhr e Saar, produziam aproximadamente 3,2 milhões de toneladas inglesas de carvão por ano. A França produzia o triplo; Bélgica uma quantidade ainda maior; a cidade de Londres sozinha consumia mais carvão que a Prússia podia imaginar (Ringer, 1990, p. 14).*

No auge da Revolução Industrial, não se destacar na produção de carvão, significava permanecer ao largo do processo de desenvolvimento; significava, também, não deter o poder de definição política e econômica da Europa. Tal disparidade tornava-se mais intensa, devido à escassez populacional em alguns estados alemães.

*Em 1815, as doze cidades que mais tarde viriam a ser as maiores do Império Germânico tinham apenas 50 por cento de habitantes a mais do que Paris sozinha. [...] Após 1871, quando finalmente começou na Alemanha o desenvolvimento industrial, somente 64 por cento dos alemães viviam em comunidades com mais de 2.000 habitantes (Ringer, 1990, p. 14-15).*

Em um ambiente econômico com estas características, era pouco provável o desenvolvimento de uma classe burguesa forte, pois as experiências burguesas de tal período, na Europa, apontavam para condições antagônicas às apresentadas na Alemanha no mesmo período.

Até 1831, os Estados alemães formavam uma sociedade essencialmente agrária; a burguesia, pouco numerosa, buscava na cultura sua forma de identidade e sustentava, neste terreno, ideais individualistas e, segundo alguns estudiosos, apolíticos<sup>14</sup>. Se é possível sustentar como quer Schnädelbach, ao afirmar que antes de 1870, “Sólo en el sentido cultural se puede hablar de una nación” (Schnädelbach, 1991, p. 23), pode-se interpretar a intensa valorização da cultura por parte da burguesia alemã, no século XIX, como uma forma de fortalecimento do próprio ideário burguês para o qual a educação teria um papel decisivo na construção de sua própria hegemonia política, econômica e cultural<sup>15</sup>. Se os homens não deveriam mais ser divididos pela sua condição de nascimento, a educação deveria poder torná-los iguais, ao menos formalmente. A este respeito, convém acrescentar que se este é um princípio da sociedade burguesa de uma maneira geral, a temática da educação converter-se-ia em um dos componentes mais importantes para a formação da moderna cultura alemã<sup>16</sup>.

Esta motivação da classe burguesa alemã já se fazia sentir em 1806/7, após a derrota da Prússia para o exército de Napoleão Bonaparte. À derrota militar, seguiu-se um sentimento de desalento, superado gradativamente pela intensa valorização da educação, da cultura, como resultado de um projeto de educação. Se é certo que, na Alemanha, tal valorização é bem anterior ao início do século XIX, foi nesse período que se afirmou com toda a intensidade o princípio da

educação enquanto “cultivo de si”, *Bildung*. A esse respeito, os *Discursos à Nação Alemã*, do filósofo Fichte, foram um exemplo da profusão daquela consciência que vinculava a reconstrução da Nação destruída à educação. Essa idéia, convertida por Fichte em um programa educativo, teve grande apelo popular naquele momento histórico, pois ia ao encontro de uma necessidade imperiosa do povo alemão<sup>17</sup>.

Em meio a uma Nação destruída pela guerra, Fichte conclamava os alemães à reconstrução, instigando a unificação dos esforços<sup>18</sup>. Segundo ele, o projeto de reconstrução da Nação apenas tornar-se-ia exequível se sustentado em uma profunda reforma da concepção de educação e, conseqüentemente, das instituições educacionais. De acordo com Arsenio Ginzó, “[...] Fichte va a comenzar sus Discursos señalando que considera un “cambio total” de la realidad educativa existente como el “único medio” para mantener en pie a la “nación alemana” – y en definitiva a la Humanidad entera” (Ginzó, 1991, p. 11). Ou seja, para Fichte, o ato educativo figurava como formação da humanidade do homem. De acordo com ele,

*A nova educação deve engendrar essa vontade estável, que deixa de hesitar, segundo uma regra segura, eficaz e sem exceção. Ela deve até produzir com necessidade, a necessidade que persegue. O que até o momento tornou-se bom, tornou-se por sua disposição natural, que teve uma certa superioridade sobre a influência do meio nefasto, mas de modo algum em razão da educação, senão todos os que a receberam deveria ter-se tornado bons. Quem foi corrompido não o foi principalmente pela educação, senão todos os que a receberam deveriam sê-lo, mas, ao contrário, tornou-se em função de si mesmo e de sua disposição natural. Desse ponto de vista, a educação era somente ineficaz e nada corruptora, o que foi propriamente formador foi a natureza espiritual. Doravante, exceto a empresa dessa força obscura e imponderável, a formação para a humanidade deve ser agora submetida a uma arte refletida que atinja seguramente sua finalidade em tudo o que lhe é confiado, sem exceção, ou que, se a arte não a atingiu efetivamente, ao menos saiba que não a atingiu e que, assim, a educação ainda não terminou. A educação que eu propus deve, então, ser uma arte segura e refletida, para formar uma vontade boa, constante e infalível no homem; essa é sua primeira característica (Fichte, 1994, p. 103-104).*

Pode-se dizer que as observações de Fichte não eram apenas suas, mas antes expressavam um sentimento comum. A referência ao projeto encabeçado por Wilhelm Von Humboldt de reforma das instituições escolares, bem como da fundação de uma Universidade pautada na recusa dos princípios utilitários, permite sustentar tal afirmação. O resultado de tal empreendimento foi a criação da Universidade de Berlim.

## Formação para a ciência: a Universidade

Em termos históricos, o projeto de reforma encabeçado por Humboldt pode ser visto como uma resposta aos apelos de Fichte. Não uma resposta direta, no sentido de que Humboldt passa a ocupar-se com aqueles problemas após os discursos de Fichte, afinal, Humboldt dedicava-se a este problema desde o ano de 1791-1792, quando em *Limites da ação do Estado*, já tematizava tanto o conceito de *Bildung* quanto fazia referência à necessidade de uma reforma nas instituições educativas alemãs<sup>19</sup>. Resposta, porém, no sentido de que após os *Discursos* criam-se as condições efetivas para a reforma.

O plano de organização das Instituições Científicas Superiores (*höhere wissenschaftliche Anstalten*) – o título original do texto é *Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim* – proposto por Humboldt como ponto de partida para discussões mais amplas, embora breve, apresenta alguns dos conceitos que nortearão a organização das instituições científicas superiores – conceitos como estes decisivos a tal ponto que se converteram na base da organização do ensino dito superior durante todo o século XIX e uma parte considerável do século XX, não apenas na Alemanha. Dentre aqueles conceitos ou princípios, os principais são: 1) as Instituições Científicas Superiores devem gozar de plena autonomia – não intervenção do Estado –, e liberdade de pesquisa, de investigação<sup>20</sup>; 2) as Instituições Científicas Superiores são responsáveis, “De um lado, pela promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, pela produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral (*geistige und sittliche Bildung*)” (Humboldt, 1997, p. 79); ou seja, professor e aluno existem em função do desenvolvimento da ciência; 3) a pesquisa e o ensino são indissociáveis.

Como realizar, no entanto, o empreendimento científico, tornando-o efetivo? De que maneira aglutinar as orientações mais díspares provenientes das especificidades dos conhecimentos constitutivos das Instituições Científicas Superiores? A diversidade, elemento constitutivo das Instituições, deveria permitir uma ordenação orgânica, de modo a evitar a desintegração anárquica. Como tornar tudo isso possível?

No plano material, criando “espaços aglutinadores” da atividade científica, quer dizer, criando instituições científicas. Ocorre que tais espaços apenas promoveriam o desenvolvimento da ciência caso houvesse unidade de empreendimento, o que pressuporia unidade de princípios. Nesse sentido, de acordo com Gerhard Casper, “Humboldt procurava na filosofia o ‘denominador comum’ (*Allheit*) de todas as disciplinas para evitar a diversidade que dispersa e obscurece o verdadeiro objetivo do conhecimento” (Casper, 1997, p. 51-52).

Nesse particular, Humboldt expressa um procedimento comum aos intelectuais alemães do início do século XIX, isto é, considera os problemas relativos ao conhecimento a partir da filosofia de Immanuel Kant. Porém, o que ele tem em mente, nesse caso, não é a arquetônica da razão pura, muito menos



os problemas inerentes ao formalismo moral, sequer o problema do estabelecimento de um juízo de gosto desinteressado<sup>21</sup>. Humboldt recupera, sim, a discussão travada por Kant no escrito *O Conflito das Faculdades*, em que o autor objetivava estabelecer as razões pelas quais caberia à Faculdade de Filosofia uma liberdade irrestrita de investigação e um poder ilimitado para estabelecer conjecturas e observações sobre o sentido da atividade, bem como dos resultados aos quais as outras faculdades – Medicina, Direito e Teologia – alcançavam<sup>22</sup>. Ao acompanhar os dois textos, de Humboldt e de Kant, é possível constatar que tanto a idéia da filosofia – como faculdade unificadora do saber – quanto a liberdade e autonomia irrestritas concedidas à faculdade filosófica, ambos princípios basilares da concepção humboldtiana de Instituição científica, já se encontravam desenvolvidas no texto kantiano. Tratar-se-ia de fraude intelectual, de plágio? Certamente não, afinal, nenhum dos autores do referido período deixa de expressar publicamente sua admiração pelo empreendimento kantiano. Quer dizer, Kant faz parte do patrimônio intelectual dos alemães e o uso de seu pensamento para o desenvolvimento da ciência, da nação, parece ser, além de tudo, uma homenagem. Este é o sentido do “uso”, feito por Humboldt, de alguns princípios kantianos. Todos os escritos apresentados a Humboldt quando da ocasião das discussões que culminaram na criação da Universidade de Berlim (1810) – notadamente, os textos de Fichte, Schleiermacher e Wolf –, comungam da mesma motivação.

Se existe, no empreendimento de Humboldt e de seus interlocutores, um labor de institucionalização, seria, apesar disso, injusto restringir o alcance daquele empreendimento a esta dimensão, afinal, segundo ele, “(...) o que denominamos instituições científicas superiores não é senão a vida intelectual (*geistige Leben*) dos que se dedicam à ciência e à pesquisa motivados pelo ócio, condição externa, ou pelo esforço, disposição interna” (Humboldt, 1997, p. 81). Quer dizer, a dimensão burocrático-institucional que emerge, em alguns momentos do discurso humboldtiano, tem a ver com o fato de tratar-se de um texto de “natureza híbrida”: ao mesmo tempo em que estabelece as bases teóricas do projeto, estabelece as bases materiais da gestão institucional. Se a função das instituições científicas superiores é o cultivo da ciência, tal não se dá sem um espaço apropriado; o programa de Humboldt representa o estabelecimento das condições adequadas para o cultivo.

Sendo estas as motivações teóricas e aqueles os princípios, resta referir-se àquele que foi o conceito determinante das investigações mais significativas tanto na área da filosofia quanto da literatura e da educação: trata-se do conceito de *Bildung*.

## Os três modelos de *Bildung*: clássico, romântico e trágico

Central ao empreendimento humboldtiano – assim como aos desenvolvimentos das teorias estético-literárias no final do século XVIII e século XIX –, *Bildung* é um dos conceitos mais importantes da língua alemã. Sua abrangência pode ser verificada pela apreensão da polissemia de tal conceito.

Seja classicismo, neo-humanismo, romantismo ou, ainda, idealismo; seja até mesmo autores como Hölderlin e Nietzsche, todos manifestaram predileção por um tema comum: a *Bildung* (formação, cultivo). Não houve grande pensador ou escritor que não tenha manifestado certo fascínio pelo tema. Poder-se-ia dizer que a radicalidade da pergunta “O que é alemão?” – grande questão desde Lutero para os Alemães – forma-se sob o influxo do tema da *Bildung*. Porém, embora todas essas correntes tratem do tema da *Bildung*, umas fazem-no, operando um recuo ao medievo alemão, à mitologia nórdica, como é o caso do romantismo; outras, como o classicismo, o neo-humanismo, retornam à Grécia clássica; outros, por fim, como Hölderlin e Nietzsche, voltam à Grécia arcaica. Assim, a despeito das diferenças, a proeminência do conceito, da idéia de *Bildung*, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade.

Excluído o movimento romântico – que opta por um recuo ao medievo alemão –, a Grécia torna-se uma fonte inesgotável de reflexão, pois se afigura como um modelo insuperável, o exemplo bem-sucedido de um Estado no qual Filosofia, Arte e Religião não apenas relacionam-se, mantendo uma proximidade incômoda, mas convivem harmoniosamente. Embora de forma díspar, às vezes, esta parece ter sido, contudo, uma opinião bastante generalizada neste período.

Assim, a Grécia servia de modelo de uma humanidade superior. Poucos foram os que negaram tal imagem. Muitos autores utilizavam esta imagem para contrapô-la à deformidade moderna, tanto da cultura quanto do corpo e da natureza. Aquela imagem da humanidade, buscada como modelo – uma imagem ideal da humanidade – seria tão só, ou fundamentalmente, a que emerge da bela forma. Tal imagem, exemplar para a educação dos homens, deveria ser a expressão de uma superfície bela, cujo fundo nada revelaria de material bruto que pudesse transpor as barreiras do poder de formalização, tudo podendo ser serenamente formado, conformado; conformado à expressão clara, ou seja, clarividente. Tal imagem, característica da “concepção clássica de *Bildung*”, é expressa na seguinte passagem de Johann Joachim Winckelmann, autor que, segundo Gerd Bornheim, ensinou-nos a amar a Grécia:

*Enfim, o caráter geral, que antes de tudo distingue as obras gregas, é uma nobre simplicidade e uma grandeza serena tanto na atitude como na expressão. Assim como as profundezas do mar permanecem calmas, por mais furiosa que esteja a superfície, da mesma forma a expressão nas figuras dos gregos mostra, mesmo nas maiores paixões, uma alma magnânima e ponderada* (Winckelmann, 1975, p. 53).

Neste primeiro sentido, *Bildung* também é “(...) um ideal pedagógico, voltado à resolução do antagonismo entre a vida e o espírito, o genérico e o individual, a natureza e a cultura” (Stirnemann, 1997, p.14). É neste domínio do significado de *Bildung* que se inscreve o empreendimento humboldtiano, na medida em que o projeto de reforma das instituições científicas superiores comungava com um ideal pedagógico em que os pólos antagônicos da atividade humana seriam superados de modo a criar a personalidade harmônica<sup>23</sup>.

Extremamente próximo ao significado evocado por esta idéia, *formação* parece ser o termo que, em língua portuguesa, evoca aquela dimensão pedagógica constituinte da *Bildung*. Além disso, *formação* pode se revestir de um significado duplo, a saber: se, por um lado, ela se mostra próxima ao empreendimento humboldtiano, logo um ideal pedagógico formativo assentado em solo institucional, segundo Humboldt, único espaço possível para o desenvolvimento da ciência; por outro lado, ela pode revestir-se da idéia de uma recusa da instituição formativa, tal qual aparece nos romances de formação (*Bildungsroman*) e ainda assim trazer a marca da experiência formativa, signo de um ideal pedagógico<sup>24</sup>. Nesta primeira acepção, a *Bildung*, como ideal pedagógico, significa *formação*.

Porém, o termo formação possui, segundo Stirnemann, conotação excessivamente abstrata, não privilegiando “analogias vegetais”. Poder-se-ia perguntar o porquê dessa necessidade; afinal, o que se encontra em questão não é nenhum problema biológico ou zoológico, e sim, um problema de cultura, de civilização. Ocorre que, uma segunda acepção do termo *Bildung* aponta na direção da valorização dos processos de incorporação, de transformação, desenvolvidos pelos autores do *Sturm und Drang* e do romantismo alemão, bem como por filósofos e cientistas que passaram, a partir do início do século XIX, a aprofundar conhecimentos da área de biologia, botânica, química, etc... Trata-se, então, de *Bildung* como cultivo, característico da “concepção romântica de *Bildung*”.

“Talvez seja preferível traduzir *Bildung*, no mais das vezes, por ‘cultivo’. Se *bilden* é desenvolver, inflamar, alimentar, nos termos de Ludovico-Schelling *bilden* equivale, numa palavra, a cultivar” (Stirnemann, 1997, p. 13). A opção por cultivo permite ainda evocar o plano de profundidade, referência a processos subterrâneos que têm curso com uma certa independência, tematizados no romantismo sob o signo da imaginação poética. Para os românticos, há uma força que, alimentando-se de “substâncias obscuras” – inconscientes – de nossa alma, – sonhos, desejos, pulsões – brota irresistivelmente, vindo à luz. Este ímpeto natural, este poder vegetativo – busca de luz – embora incondicionado, merece cultivo, do contrário, tende a não se expandir, a não vingar.

Não tão próxima dos românticos, mas distante do classicismo, a “concepção trágica de *Bildung*” postula que a serenidade grega – fundamento da interpretação do classicismo – é um erro de estóicos. A denúncia desta imagem da Grécia como falsa, obra de Hölderlin e Nietzsche, constitui um dos testamentos

estéticos mais controvertidos do século XIX. A grande descoberta de Hölderlin e Nietzsche consistiu em reconhecer, no plano da natureza, um poder criador que constrange o homem ao mundo da expressão, quer o nome que a isso se dê seja religião, arte, filosofia, morte. Natureza e Apolíneo-Dionisíaco (e, posteriormente, Vontade de Potência) são os nomes que Hölderlin e Nietzsche, respectivamente, darão a tal poder. Assim, tal princípio não opera apenas no plano particular da atividade de dar forma (homem, artista), mas também, e principalmente, no plano da constituição do próprio ser das coisas. Para eles, a imagem da Grécia legada pelo classicismo é ingênua, pois descuida de considerar que a própria destinação do homem, ou seja, a própria particularidade do seu modo de ser no mundo, faz emanar um modo de ser que é distinto da calma classicista do mundo, ordenado pelas regras férreas aos quais o artista o submete. A bela forma é apenas, para Hölderlin e Nietzsche, meia parte do mundo da imagem. A outra parte é *imagem sonora*. As artes plásticas são enformadas pela música. O classicismo não entendeu, argumentam eles, que os gregos eram um povo musical, um povo de poetas, não de escultores, apesar de Fídias. Aqui reencontramos a insidiosa questão: *O que significa propriamente ser alemão?* Embora as respostas tenham sido inúmeras, poucos foram os que não disseram indiretamente: *ser alemão é uma forma nórdica de ser grego! Nós os germanos, os puros, espiritualizamos a Grécia*. Assim, o repúdio de Hölderlin e Nietzsche ao classicismo decorre da recusa à espiritualização da Grécia como procedimento interpretativo equivocado.

## Conclusão

Meras questões de estética? Também, mas não apenas, pois o que está em jogo é o aprofundamento da própria imagem do sujeito moderno – também dos seus impasses – e das instituições culturais modernas, como por exemplo, aquela gestora da formação, a Universidade. O discurso subjacente às tradições de pensamento apresentadas institui e institucionaliza a *Bildung* como o conceito que polariza, ao menos na Alemanha, a ética, a educação, a estética e a política, constituindo o ponto máximo de concreção da *Filosofia Prática*. Quer dizer, na modernidade, a “estética” nunca foi apenas “algo relativo à arte”. Desde o princípio, esteve ligada à moral, à política, à educação, à teoria do conhecimento. As obras de Fichte, Goethe, Schiller, Humboldt, Schlegel, Hölderlin, Nietzsche, apenas para citar os autores aqui utilizados, referendam documentalmente esta afirmação e este modo de pensar.

Apela-se para a “Educação Estética” quando falta a “Educação Política”? Segundo este juízo, no mundo contemporâneo, a arte ocuparia o espaço da política em declínio. Dada a impossibilidade de manter a coesão dos espaços coletivos de representação, cada qual refugiar-se-ia num reduto particular da imaginação, espaço em que as musas visitariam o solitário. Embora não seja

completamente falsa esta imagem, na sua denúncia das afecções contemporâneas, ela é problemática, porém, no que esconde, a saber, a crença de que houve, no passado, totalidade incorporada, seja ela social, política ou filosófica. E a obra de Nietzsche, principalmente, encarrega-se de mostrar o quanto é carente de sustentação – Nietzsche qualifica-a de fábula – a crença na totalidade perdida. Para este autor, um dos mais radicais pensadores da *Bildung*, é falso que tenhamos perdido a totalidade, que a razão perdeu o poder de síntese, de totalização: ela nunca o teve! O que ocorre hoje é o desvelar desta fantasia. O que há de valioso na arte, e o conceito de *Bildung* mostra-o, particularmente a *Bildung* trágica, é o deslocamento da certeza para o plano da oscilação.

Em que nos concernem tais questões, a nós que não somos gregos nem nórdicos e cuja formação geralmente passa pelos altares de algum templo, não por uma tradição ampla que congrega reflexões sobre filosofia, literatura, educação? Tais questões não nos são estranhas, pois a *Bildung* diz respeito a qualquer ser humano, a qualquer cultura que pense o sentido a partir do seu estar no mundo. Particularmente, há um problema contemporâneo, que pode ser pensado com algum proveito a partir daquela tradição, qual seja, o problema da delimitação de áreas responsáveis por pensar a formação do homem. Embora com menos intensidade, ainda hoje se atribui fundamentalmente à educação institucionalizada (Escola/Universidade) a função de formar o homem. Seguindo a tradição a que este texto se vincula, diz-se: formação, cultivo. Já se sabia, nos séculos XVIII e XIX, que uma peça musical (como, por exemplo, *Les annes de pelerinage*, de Liszt), ou uma peça literária (como *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe) são tão eficientes para apresentar os impasses ou “soluções” dos problemas da formação, quanto um tratado de pedagogia. Parece que a amplitude e o alcance do problema da educação e da formação retraíram-se. Parece que a institucionalização dificulta a tarefa de pensar para além da instituição, quando o assunto é formar o homem.

Em suma, no conceito de *Bildung* identificamos um esforço sempre renovado dos autores em manterem-se abertos a problemas de várias procedências, sejam de áreas ou de naturezas distintos: isso não significa aderir a facilidades trazidas pelo ecletismo, com o que se diz que a *Bildung* é plural, mas, acima de tudo, crítica. E tal crítica não diz respeito apenas a elementos objetivos, pois, formar-se – conforme pensam Goethe e Nietzsche – significa pensar contra si próprio.

## Notas

1. A este respeito, conferir Lebrun, 1999, p. 96-97.
2. A este respeito, conferir Hobsbawn, 1982, p. 44-45.
3. Denominação da sociedade anterior à Revolução Francesa, caracterizada, no setor político, pelo poder absoluto dos reis; no setor social, por uma divisão em estamentos, sustentada em privilégios de nascimento; e no setor cultural, por uma opressão moral-religiosa sob tutela da Igreja.
4. Atribuição genérica utilizada para designar o conjunto de intelectuais vinculados a um projeto geral de desmistificação de costumes, de crítica social, de crença no poder esclarecido e emancipado da razão humana, desenvolvido principalmente na França, durante o século XVIII, também denominado Iluminismo.
5. A este propósito, conferir a obra: *Cândido*, de Voltaire.
6. *Como disse Kant em sua célebre Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?: “Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!”* (p. 11); ou ainda: “Mas é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça. Mais ainda, é quase inevitável, se para tal lhe for dada liberdade” (p.12).
7. A este propósito, vale lembrar a proximidade temporal entre o desaparecimento dos *philosophes* e a irrupção dos acontecimentos revolucionários: Helvetius morre em 1771; Voltaire e Rousseau em 1778; Condillac em 1780; D’Alembert em 1783 e Diderot em 1784.
8. Período posterior à tomada da Bastilha em que o partido dos Jacobinos, tomando o poder, leva a cabo um processo de rigorosa punição inimigos da Revolução (jacobina!). A marca registrada desse período foi a guilhotina, a qual também, simbolicamente, pôs fim ao próprio regime do terror: Robespierre, líder dos Jacobinos, foi guilhotinado em 1794.
9. Poderíamos dizer que os discursos sobre a tolerância foram o grande legado social do Iluminismo.
10. Conferir Vicenti, 1994, p. 14.
11. Entendido aqui, segundo Fichte, como uma disposição moral, que pode ser bem ou mal formado.
12. Atraso entendido num sentido puramente material. O termo não é empregado com conotação moral.
13. Conferir Schnädelbach, 1991, p. 23-46.
14. A este respeito, conferir Ringer, 1990, p. 14-42; Elias, 1997, p. 122.
15. Norbert Elias estabelece uma distinção entre cultura (*Kultur*) e civilização (*Civilisation*), entendendo-os como termos polarizadores de dois modelos de representação da vida social europeia: o primeiro, propriamente alemão, caracterizar-se-ia por uma intensa valorização de “elementos espirituais”, em detrimento dos aspectos materiais; o segundo, tipicamente francês e inglês, caracterizar-se-ia pela valorização do progresso material. Ver: Elias, 1994, p. 21-64 (Vol. I, Cap. I: “Da Sociogênese dos Conceitos de ‘Civilização’ e ‘Cultura’”).
16. Conferir Tragtemberg, 1974, p. 93-107.

17. A este respeito, conferir Vicenti, 1994, p. 43-69; 95-99.
18. Heinrich von Kleist (1777-1811), em 1809, em seu *Katechismus der deutschen, abgefasst nach dem Spanischen, zum Gebrauch für kinder und alte* expressa o tema da unificação, do alcance e significado do termo deutsche (alemães) por intermédio do diálogo extremamente instrutivo entre pai e filho. Para maiores detalhes, conferir Kleist, 2001, p. 350-360.
19. A este respeito, conferir Sorkin, 1983, p. 55.
21. Paralelo com a idéia fichteana de uma *Universidade Orgânica*. Conferir Fichte, 1999.
22. Temas, respectivamente, das obras: *Crítica da Razão Pura*; *Crítica da razão Prática*; *Crítica do Juízo*.
23. Conferir Kant, 1993, principalmente, *Introdução e Seção I da Primeira Parte*. Para uma interpretação crítica destes postulados kantianos, conferir Schopenhauer, 2001. Neste mesmo volume, encontra-se um texto de *Apresentação* de Maria Lúcia Cacciola e um estudo de Márcio Suzuki. Este último discute especificamente o problema aqui referido.
24. Objetivo central tanto da teoria de Humboldt quanto da teoria pedagógica de Herbart. Ver HERBART. *Systematische Pädagogie*.
25. A referência incontornável continua sendo o escrito de Goethe, *Wilhelm Meister Lehrjahre* (vertido para o português com o título: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*), obra prototípica do gênero *Bildungsroman* (romance de formação).

### Referências

- BESNIER, Jean-Michel. "A Europa dos Filósofos". In: VOVELLE, Michel (Org.). *França Revolucionária (1789-1799)*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CASPER, Gerhard. *Um mundo sem Universidades?*. Tradução de Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro e Rocha. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 35-77.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – Vol. I: Uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Os Alemães. A Luta pelo Poder e a Evolução do Habitus nos Séculos XIX e XX*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FICHTE, Johann Gottlieb. "Discursos à Nação Alemã (Segundo Discurso)". In: VINCENZI, Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Por uma Universidade Orgânica*. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- GINZO, Arsenio. "Hegel y el problema de la educación". In: HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Tradução de Arsenio Ginzo. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991. p. 07-69.
- HOBSBAWM, Eric J. *A era das Revoluções (1789-1848)*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel, 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- HUMBOLDT, Wilhelm von. “Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”. In: CASPER, Gerhard. *Um mundo sem Universidades?*. Tradução de Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro e Rocha. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 79-100.
- JULIA, Dominique. “A escola: um gigantesco esforço pedagógico”. In: VOVELLE, Michel (Org.). *França Revolucionária (1789-1799)*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- KANT, Immanuel. “Resposta a Pergunta: O que é o Esclarecimento?”. In: *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 21-37.
- \_\_\_\_\_. *O Conflito das Faculdades*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.
- KLEIST, Heinrich von. *Sämtliche Werke*. München: Dtv, 2001.
- LEBRUN, Gérard. *O que é Poder*. Tradução de Renato Janine Ribeiro e Sílvia Lara. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (Band I)*. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München/Berlin/New York: Deutscher Taschenbuch Verlag/Walter de Gruyter, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*. Tradução de Carlos Manzano, 2ª. ed. Madrid: Tusquets, 1980.
- RINGER, Fritz K. *The Decline of German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Hanover and London: University Press of New England, 1990.
- SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética da Humanidade numa Série de Cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, 3ª Ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SCHLEGEL, Friedrich. *O Dialeto dos Fragmentos*. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- SCHNÄDELBACH, Herbert. *Filosofia en Alemania (1831 - 1933)*. Tradução de Pepa Linares. Madrid: Cátedra, 1991.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a Filosofia Universitária*. Tradução de Maria Lúcia Mello Oliveira Cacciola e Márcio Suzuki. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SORKIN, David. “Wilhelm von Humboldt: the theory and practice of self-formation (*Bildung*), 1791-1810”. In: *Journal of the History of Ideas*, Jan/March 1983.
- STIRNIMANN, Victor-Pierre. “Schlegel, carícias de um martelo”. In: SCHLEGEL, Friedrich. *O Dialeto dos Fragmentos*. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.
- VINCENTI, Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- WINCKELMANN, Johann Joachim. *Reflexões sobre a Arte Antiga*. Tradução de Herbert Caro e Leonardo Tochtrop, 2ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1975.



José Fernandes Weber é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutorando na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Este trabalho beneficiou-se de uma bolsa de “Estágio de Doutorado no Exterior” (SWE), concedida pela CAPES, realizado entre maio de 2004 e fevereiro de 2005, junto à Universidade Nova de Lisboa (UNL).

Endereço para correspondência:  
Rua Cambará, 584/210 – Bloco II  
86010-530 – Centro  
Londrina – PR  
jweber@sercomtel.com.br

