**unesp** **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**
**Faculdade de Ciências e Letras**
**Campus de Araraquara – SP**

SIUMARA DA SILVEIRA MELO QUINTELLA

# O conceito de formação em Goethe e Rousseau e sua apropriação no Brasil a partir dos anos 1930

ARARAQUARA – SP
2018

SIUMARA DA SILVEIRA MELO QUINTELLA

# O conceito de formação em Goethe e Rousseau e sua apropriação no Brasil a partir dos anos 1930

Tese de Doutorado apresentada para o exame de defesa junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.
**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

ARARAQUARA – SP
2018

Quintella, Siumara da Silveira Melo
O conceito de formação em Goethe e Rousseau e sua apropriação no Brasil a partir dos anos 1930 / Siumara da Silveira Melo Quintella – 2018
264 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastoria

1. Formação. 2. Semiformação. 3. Indústria Cultural. 4. Escolanovismo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SIUMARA DA SILVEIRA MELO QUINTELLA

# O conceito de formação em Goethe e Rousseau e sua apropriação no Brasil a partir dos anos 1930

Tese de Doutorado apresentada para o exame de defesa junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.
**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

**Data da Defesa: 14 /08 /2018**

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

| | |
|---|---|
| **Presidente e Orientador:** | **Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória**<br>Universidade Estadual Paulista – UNESP/FClar |
| **Membro Titular:** | **Prof. Dr. Bruno Pucci**<br>Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP |
| **Membro Titular:** | **Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes**<br>Universidade Federal de São Carlos – UFSCar |
| **Membro Titular:** | **Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin**<br>Universidade Federal de São Carlos – UFSCar |
| **Membro Titular:** | **Profa. Dra. Nilce Altenfelder de Arruda Campos**<br>Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP |
| **Membro Suplente:** | **Prof. Dr. Ari Fernando Maia**<br>Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru |
| **Membro Suplente:** | **Prof. Dr. José Luis de Almeida**<br>Universidade Estadual Paulista – UNESP/FClar |
| **Membro Suplente:** | **Prof. Dr. Hélio José dos Santos Souza**<br>Centro Universitário UNIFAFIBE/ Bebedouro |

**Local**: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Para meus netos Luis Felipe, Maria Eduarda, Vergílio, Maria Júlia, César e a pequena Maria Fernanda, que me trouxeram o "encantamento", a "pulsão de vida", e me permitiram ampliar a visão de mundo e de humanidade, delineando, assim, a minha trajetória apaixonada pela formação.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que me ajudaram a construir esse percurso nas presentes linhas e entrelinhas deste estudo é poder dizer que nenhuma produção escrita se constrói sozinha, apesar de ser um trabalho solitário.

Sendo assim, é com reconhecimento que agradeço de um modo especial ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, que, apesar de meus limites, vem apostando em mim mais do que eu mesma. Pela peculiar paciência com que me ensinou a me lançar nesse percurso investigativo num tema que nasceu de dentro, e que representa um feliz encontro com uma literatura fascinante, sob o amparo teórico da Teoria Crítica, sobretudo com os pensadores da primeira geração: Adorno, Horkheimer e Walter Benjamin. No que se refere aos pensadores da atual geração, dentre eles, os professores Nabuco, Bruno Pucci, José Roberto Gomes e Andréas Gruschka, apontam-me de forma instigante elementos responsáveis pela manutenção da barbárie contemporânea, na qual o conceito de formação *Bildung* se encontra afetado. Obrigada Professor Nabuco por suas orientações e atenção solidária e incansável, permitindo que o texto não perdesse sua marca e identidade próprias, respeitando a sensibilidade na produção acadêmica. A percepção que tenho é como se estivesse indicando um horizonte de possibilidades, e é nesse horizonte que hoje vislumbro, na continuidade dessa trajetória apaixonada pela "formação", que me são apontados caminhos ainda não trilhados, o que me faz refletir que a vida é muito maior que uma tese. No entanto, para que eu tenha essa "pulsão de vida", no sentido freudiano do conceito, e da palavra, é necessário e fundamental o conhecimento investigativo e os seus desafios provocadores que me impulsionam para o trabalho de formação com quem divido a minha trajetória docente. Isso me faz perceber que minha vida é atravessada por encontros especiais, constituídos de pessoas que coabitam em mim. Desse modo, a tese que ora se apresenta é parte de esforços na tentativa de aproveitar o que há de melhor que a vida me oferece. Sendo assim, não posso deixar de continuar a tecer agradecimentos àqueles que me são caros e me comprazem tanto!

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha, agradeço pela atitude generosa de acolhimento, pela colaboração preciosa, circunstanciada no trato com os manuais de ensino para a formação profissional de professores no Brasil entre meados dos anos 1930 a 1970. Sou imensamente grata pelas orientações recebidas por meio das referências indicadas e pela disponibilidade serena e postura acadêmica afinadíssima, sobretudo pela aula que recebi de sua parte, no primeiro encontro acolhedor e fraterno, que foi sendo marcado, passo a passo,

quanto à natureza de estudos e procedimentos teóricos no que tange aos manuais de ensino a serem contextualizados neste trabalho.

À banca examinadora, nas figuras do Prof. Dr. Bruno Pucci e do Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes, pesquisadores da Teoria Crítica, os quais podem ser compreendidos por mim numa frase, muito bem proclamada pelo próprio Bruno Pucci, quando escreveu, em 2008, um texto de apresentação dos seus colegas de trabalho do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE – UNIMEP), com o título: *"Quando novos educadores caem do céu"*. Este enunciado emblemático me fez entender a importância das suas presenças no exame de qualificação do meu trabalho. Esses educadores caíram mesmo do céu pela disponibilidade representativa do compromisso com a causa da formação nos debates educacionais. As suas produções, as quais constituem historicamente as suas personalidades acadêmicas, estão marcadas há mais de 20 anos no Grupo de Teoria Crítica do Brasil, juntamente com o meu orientador Prof. Dr. Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória, que possuem experiências compartilhadas no Grupo de Teoria Crítica da Alemanha. Confesso-me plenamente gratificada pela generosidade e humanidade, com o acolhimento manifestado ao meu estudo e, sobretudo, pela iluminação dada ao apontar as sugestões e as provocações na banca de qualificação. Quanta humanidade emanada desses pesquisadores! Faz-me lembrar dos sentimentos de Goethe (1999), na sua *Viagem à Itália (1786–1788),* quando escreve aos arredores de Nápoles: "Conceda-me o céu que, quando do meu retorno, também as consequências morais resultantes desta minha vida num mundo mais amplo se façam sentir, pois, justamente com a percepção para a arte, também o meu senso moral vem passando por grande renovação" (p. 178); e reitera: "Creio ter mudado até os ossos" (p. 337).

Desse modo, vislumbro uma esperança de um outono que há de vir para traduzir em palavras as inquietações e expectativas colocadas na segunda parte deste trabalho, a partir da qualificação. Agradeço o aceite do Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin para participar da banca de defesa, o que muito me alegrou. Mais um forte integrante do Grupo de Teoria Crítica do Brasil. Espero não o decepcionar. Manifesto a minha consideração pela Profa Nilce Altenfelder de Arruda Campos, pela delicadeza e disponibilidade em participar desse momento final, do resultado do percurso dessa investigação. A todos os membros suplentes, os meus agradecimentos, Prof. Dr. Ari Fernando Maia, Prof. Dr. José Luis de Almeida, em especial, ao Pró-Reitor Acadêmico do UNIFAFIBE, Prof. Dr. Hélio dos Santos Souza, com quem compartilho um trabalho de gestão acadêmica, como cordenadora de curso.

Destaco também aqui os docentes que me acolheram no Programa: o Prof. Dr. Newton Duarte; a Profa. Dra. Ligia Márcia Martins, pela amizade humanizada; e o Prof. Dr. Ricardo

Ribeiro, na ocasião, coordenador do Programa, pela leveza, carinho e respeito no trato que manifestou comigo como aluna.

Ao Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes o meu apreço pela amizade e consideração demonstrada nesse percurso que realizei no Programa, desde a minha teimosia em relação ao exame de proficiência em italiano. O bem-querer da amizade é um sentimento que não precisa ser explicado, basta receber.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, me constituem: minha família, meu esteio afetivo; meus amigos; os que me acompanham nessa trajetória profissional. Serei eternamente grata!

Sem esquecer, é claro, dos corretores do texto, Patrícia Sotello e Prof. Dr. Rinaldo Guariglia, sempre disponíveis às tantas solicitações da minha parte. Eles entraram em cena num momento muito especial da escrita. Daí nasceu uma sintonia de trabalho que me levou a entregar as revisões do texto.

Por tudo isso, graças a uma centelha "divina", força vivificadora que me mantém, de forma inexplicável, viva e impulsionada a continuar essa trajetória.

Essa esperança que me chama à vida remete a outra lembrança que me vem à memória: a de Madame de Staël, uma mulher francesa, crítica literária, frequentadora dos salões literários parisienses desde os 11 anos, entre os séculos XVIII e XIX, quando bem disse em sua obra *Da Alemanha*: "Criticou-se muito este axioma dos místicos, que 'a dor é um bem', alguns filósofos da Antiguidade afirmaram que ela não era um mal. Contudo é mais difícil considerá-la com indiferença do que com esperança" (STAËL, A.-L. G., 2016, p. 621).

Enfim, todos esses sentimentos aqui manifestados me levam a crer que a vida é movimento, regada de esperanças, como se fosse sempre a imagem das disposições do coração. Afinal, escrever não é apenas procurar a vida, mas, ainda, completá-la, enriquecê-la e exaltá-la.

*“O homem que não é posto à prova não se instrui [...]”*

(GOETHE, *Memórias: Poesia e Verdade*)

## RESUMO

Este estudo tem como objeto o conceito de *Formação* em Goethe e Rousseau, e sua apropriação no Brasil a partir dos anos 1930. O percurso se constituiu em duas partes: a primeira, permeada pelas indagações do que vem a ser a ideia de *formação* (*Bildung*), gestada no espírito do Iluminismo europeu do século XVIII, e as ressonâncias românticas germânicas e francesas dessa ideia, tendo em vista a construção do ideário estético do Romantismo. A segunda parte do trabalho está reservada ao estudo de como se deu a inserção desse conceito na história socioeducacional brasileira, verificada por meio do exame dos *Manuais de Ensino* referentes ao período compreendido entre as décadas de 1930 a 1970, período assentado no *Movimento Escolanovista.* Para tanto, empreendemos uma análise de fragmentos dos *Manuais de Ensino* a fim de extrair deles os elementos centrais para a compreensão das ideias de *formação* presentes no pensamento educacional brasileiro, e os modos pelos quais esses textos integraram o mercado editorial à época. Na tentativa de lançarmos luz sobre os resultados apresentados servirmo-nos dos conceitos de s*emiformação* e de *indústria cultural*, tal como figuram nos escritos de T. W. Adorno. Diante do exposto, confirmou-se a tese de que o conceito de *formação*, conforme o modelo de construção desse conceito em Goethe e Rousseau, não corresponde ao conceito de formação veiculado nos manuais de ensino, conceito este transfigurado, vulgarizado, e, sobretudo, enfraquecido, provocando prejuízos, no decorrer de décadas, ao processo educacional vigente no país.



**Palavras-chave**: Formação; Semiformação; Indústria Cultural; Escolanovismo.

## ABSTRACT

This study has as its object the concept of Formation in Goethe and Rousseau, and its appropriation in Brazil from the 1930s. The study consisted of two parts: the first, permeated by the inquiries of the idea of formation (*Bildung*), born in the spirit of the European Enlightenment of the eighteenth century, and the German and French romantic resonances of this idea, in view of the construction of the aesthetic ideology of Romanticism. The second part is devoted to the study of how this concept was inserted in the Brazilian socio-educational history, verified through the examination of Teaching Manuals referring to the period between 1930 and 1970, a period based on the Escolanovista Movement. To do so, we undertake an analysis of fragments of the Teaching Manuals in order to extract from them the central elements for the comprehension of the formation ideas present in the Brazilian educational thought, and the ways in which these texts integrated the publishing market at the time. In an attempt to shed light on the results presented, we use the concepts of semiformation and cultural industry, as they appear in the writings of T. W. Adorno. The thesis was confirmed that the concept of formation, according to the model of construction of this concept in Goethe and Rousseau, does not correspond to the concept of formation in textbooks, a concept that is transfigured, popularized and, above all, weakened, causing damages, in the course of decades, to the educational process in force in the country.



**Keywords**: Formation; Semiformation; Cultural Industry; Escolanovismo.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Olhar de adeus à Itália, desenho deixado por Goethe em 1775, datado de 22 de junho..... 25
**Figura 2** – Casa de Goethe restaurada, na Alemanha em Frankfurt (Frauerplan)..... 69
**Figura 3** – Entrada da Casa - reprodução da foto do jovem Goethe em Weimar..... 70
**Figura 4** – Histórico da trajetória de vida de Goethe 1768 a 1775..... 71
**Figura 5** – Escada de acesso ao interior da casa..... 72
**Figura 6** – Quadro de Ottilie Von Goethe em destaque na Casa de Goethe..... 73
**Figura 7** – Hall de entrada da biblioteca com exposição de obras de Arte..... 74
**Figura 8** – Sala de acesso à Biblioteca..... 75
**Figura 9** – Sala de receber convidados..... 76
**Figura 10** – Retrato de Goethe em tela pintada à óleo..... 77
**Figura 11** – Salão onde recebia os convidados para reuniões e concertos..... 78
**Figura 12** – Outra parte das salas da Casa de Goethe com uma peça ornamental..... 79
**Figura 13** – Hall de entrada da biblioteca com exposição de obras de Arte fotografada em outro ângulo..... 80
**Figura 14** – Uma parte da Biblioteca com mesa utilizada por Goethe para estudos, trabalho e consulta do acervo..... 81
**Figura 15** – Uma parte da Biblioteca com escrivaninha utilizada por Goethe para estudos, trabalho e negócios pessoais..... 82
**Figura 16** – Uma das salas com mesa para chás e pequena refeições..... 83
**Figura 17** – Objeto e móvel que compõem uma das salas de refeições num ângulo visto de frente da sala de chá..... 84
**Figura 18** – Cozinha da Casa onde os criados preparavam as refeições..... 85
**Figura 19** – Mesa com jogo de xadrez e outros..... 86
**Figura 20** – Peça ornamental em estilo Grego-Romano..... 86
**Figura 21** – Relógio na porta de entrada de um dos aposentos de Goethe..... 87
**Figura 22** – Aposentos de Goethe..... 88
**Figura 23** – Entrada dos aposentos de Goethe..... 89
**Figura 24** – Padrão em xilogravura, de William Morris..... 90
**Figura 25** – Excerto de manuscrito de Goethe, de 24 de junho de 1874..... 135
**Figura 26** – Edição de Émile, ou De L'Éducation, tomo I, de Rousseau, publicado em 1762 por Jean Néaulme (Duchesne) e La Haye (Paris)..... 135
**Figura 27 -** Capa e sumário da Revista Escola Nova, n. 1, out./dez., 1930..... 158
**Figura 28** – Foto de Anísio Teixeira..... 167
**Figura 29 -** Foto de Lourenço Filho..... 170
**Figura 30** – Foto de Fernando de Azevedo..... 175
**Figura 31** – Escola Normal da Praça..... 183
**Figura 32** – Ruy de Ayres Bello datada em de maio de 1928..... 185
**Figura 33** – Capa do Manual de Ensino do autor: "Pequena História da Educação"..... 186
**Figura 34** – Capa do Manual de Ensino "Noções de História da Educação"..... 193
**Figura 35** – À esquerda Reitor da Universidade de Paris. a direita Bedel marchando frente ao Reitor durante uma cerimônia (Gravura do Renascimento)..... 194
**Figura 36** – Uma Escola no tempo de Luis XIII (gravura de A. Bosse)..... 198
**Figura 37** – Capa Manual de Filosofia..... 200
**Figura 38** – Fragmentos da sequência do índice Manual de Filosofia..... 201
**Figura 39** – Dicionário de Filosofia em ordem alfabética no final do Manual..... 202
**Figura 40** – Folha de rosto do Manual de Filosofia..... 203

**Figura 41**– Escola Normal de Campos ..... 205
**Figura 42** – Foto de Theobaldo Miranda Santos ..... 207
**Figura 43** – Contracapa de abertura do Manual do autor ..... 209
**Figura 44** – Foto de Afrânio Peixoto ..... 211
**Figura 45** – Reprodução da citação acima feita por Peixoto..... 212
**Figura 46** – Trecho que Peixoto refere-se à Diderot..... 213
**Figura 47** – Fragmento do Manual do autor Bento de Andrade Filho..... 217
**Figura 48** – Fragmentos da obra do Manual ..... 218
**Figura 49** − Capa do Manual de autor ..... 219
**Figura 50** – Foto de Raul Briquet ..... 220
**Figura 51** – Folha de rosto do Manual do autor ..... 222
**Figura 52** – Recepção de Raul Briquet, em 29 de maio de 1942 - Discurso do Recipiendário de Raul Briquet e Resposta de Aristêo Seixas..... 223
**Figura 53** – Indicação bibliográfica para o leitor ..... 225
**Figura 54** – Capa do Manual do autor ..... 226
**Figura 55** – Foto de Aquiles Archêro Júnior..... 227
**Figura 56** – Contracapa do Manual..... 230
**Figura 57** – Operários, 1933, Tarsila do Amaral..... 239

# Lista de Quadros

**Quadro 1** - Índice do sumário do manual Pequena História da Educação..... 187
**Quadro 2** - Mapas de edições consultados na Companhia Editora Nacional (IBEP) – São Paulo..... 228

## Sumário

**INTRODUÇÃO ..... 15**

**PARTE I – A IDEIA DE FORMAÇÃO (*BILDUNG*) GESTADA NO ESPÍRITO DO ILUMINISMO EUROPEU DO SÉCULO XVIII: RESSONÂNCIAS ROMÂNTICAS GERMÂNICAS E FRANCESAS ..... 25**

**CAPÍTULO I - A GÊNESE DA *BILDUNG* NO CÂNONE GERMÂNICO: O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM GOETHE ..... 25**

**1.1 O conceito de *Bildung* em Goethe: a concepção clássica do Romantismo alemão** ..... 27
**1.2 O *Bildungsroman* e o conceito de *Bildung*** ..... 31
**1.3 Na esteira das contradições: Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e o Tratado estético de Schiller** ..... 44
**1.3.1 Críticas e tensões** ..... 48
**1.4 Mais um *Bildungsroman*: *Memórias*: *poesia e verdade* — entre a escritura ficcional e a autobiografia — como estetização da existência** ..... 52
**1.5 O viajante que se move em encantamento: a *Viagem* (de formação) *à Itália (1786–1788)*** ..... 59

**CAPÍTULO II - NAS PEGADAS DE *EMÍLIO*: O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM ROUSSEAU ..... 90**

**2.1 O conceito de formação em Rousseau e o seu pensamento iluminista** ..... 92
**2.2 Rousseau e seu postulado de educação e formação: a tensão entre o "ouvir a voz do coração" e o "seguir os ditames da razão"** ..... 101
**2.3 Os textos autobiográficos de Rousseau: a questão da formação estética no conceito de Formação** ..... 106
**2.3.1 O estilo das narrativas rousseaunianas: a música e o valor estético da arte na trajetória de formação cultural** ..... 111
**2.3.2 Posições filosóficas, estéticas e morais no campo da formação nas obras *Júlia ou A nova Heloísa* e *Os sofrimentos do jovem Werther*** ..... 117
**2.3.3 *Emílio*: o conceito de formação em Rousseau e sua relação com o conceito da *Bildung*** ..... 125

**CAPÍTULO III - RESSONÂNCIAS DAS OBRAS DE GOETHE E ROUSSEAU NO DELINEAMENTO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO ..... 135**

**3.1 Entre o *Sturm und Drang* e o Romantismo: ressonâncias germânicas e francesas do pensamento de Goethe, Rousseau e Kant no construto teórico da *Bildung*** ..... 137
**3.2 Aproximações e distanciamentos entre Goethe, Rousseau e Kant no construto teórico da *Bildung*** ..... 142

**PARTE II - A IDEIA DE FORMAÇÃO NA HISTÓRIA SOCIOEDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA ANÁLISE DOS MANUAIS DE ENSINO – 1930 A 1970 ..... 156**

**CAPÍTULO IV - A RECEPÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO NO BRASIL, NAS DÉCADAS DE 1930 A 1970 ..... 158**

**4.1 Entre a tensão *dos que lutam* pelo que *está morrendo* e *os que lutam pelo que está nascendo*: a contribuição fundada na tríade/Trindade Cardinalícia do Movimento Escolanovista no Brasil** ..... 163
**4.2. O pensamento azevediano (1894-1974) e o Positivismo no movimento Escolanovista Brasileiro** ..... 173
**4.3. Os Manuais de Ensino: uma literatura de difusão e alarde no mercado editorial** ..... 179
**4.4 As particularidades doutrinais e contextuais de Manuais de História da Educação: a tensão entre católicos e pioneiros no movimento da Escola Nova** ..... 184
**4.5 Alguns embustes no processo de elaboração dos *Manuais de Ensino*** ..... 232

**CAPÍTULO V - PARA TERMINAR: A FORMAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 1930 A 1970 — ENTRE A PRETENSÃO E A REALIZAÇÃO ..... 239**

**5.1 À TÍTULO DE CONCLUSÃO** ..... 241
**5.2 A SEMIFORMAÇÃO MEDIADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL NA IDEIA DE *FORMAÇÃO* NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1930 A 1970** ..... 247
**5.3 POR FIM: ANTES DE CONSIDERAR A BATALHA PERDIDA** ..... 250

**REFERÊNCIAS ..... 253**

**ANEXOS ..... 263**

**ANEXO A – QUADRO I: RELAÇÃO DE AUTORES E TÍTULOS DOS MANUAIS DE ENSINO PUBLICADOS NO BRASIL ENTRE 1936 E 1963** ..... 263
**ANEXO B – QUADRO II: POSIÇÃO OCUPACIONAL DOS AUTORES DOS MANUAIS DE ENSINO PUBLICADOS NO BRASIL ENTRE 1936 E 1963** ..... 264

# INTRODUÇÃO

## Movimento — trajetórias e veredas

Esta tese parte de inquietações no que se refere à compreensão da origem do conceito de formação (*Bildung*) veiculado de forma intensa nos debates contemporâneos no Brasil, com proposições educacionais, as quais vêm se constituindo desde 1930 num vasto filão de mercado que se abre para os empresários da educação.

Estudiosos e pesquisadores brasileiros, dentre eles Lastória (2010), Pucci (2010) e Zuin (2010), abordam essa temática sob o ponto de vista da Teoria Crítica[1], e um dos pontos comuns entre as suas afirmações se refere à formação de professores como integrada aos debates alinhados às demandas hegemônicas do capital, submetida à pressão do mercado. Portanto, tal cenário constitui um dos legados do século XX, no qual a ideia mesma de formação (*Bildung*) tem se configurado, com maior ênfase, a formação de professores. Uma de suas consequências mais expressivas no contemporâneo é que o mercado está prenhe de programas de formação. Fato que pode ser identificado conforme a teoria da semiformação de T. W. Adorno[2], como alienação expressa por "propostas salvacionistas de formação", fincadas na lógica do capital e na estética da mercadoria.

À vista disso, a presente investigação apresenta um percurso que se constitui de duas partes: a primeira, permeada pelas indagações do que vem a ser, afinal, a ideia mesma de *formação* (*Bildung*), tal como gestada no espírito do Iluminismo europeu do século XVIII, com suas devidas ressonâncias românticas germânicas e francesas. Para tanto, abordamos o conceito de *Bildung* em Goethe e em Rousseau, e suas especificidades conforme a construção do ideário estético do Romantismo.

Seguindo o fio condutor da pesquisa, a segunda parte do trabalho está reservada ao estudo de como se deu a inserção desse conceito na história socioeducacional brasileira, sobretudo, verificada nos manuais de ensino, no período compreendido entre as décadas de

[1] De acordo com Pucci e Silva (2015), o termo Teoria Crítica é muito amplo. A expressão Teoria Crítica se originou em um artigo de Max Horkheimer, escrito em 1937, nos Estados Unidos. Seu autor, à época, era Diretor do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, mas um estrangeiro em ambiente antimarxista, e, ao mesmo tempo, crítico do marxismo ortodoxo. No Brasil, a Teoria Crítica foi introduzida nos anos 1960, e somente nos anos 1980 Sérgio Paulo Rouanet e Bárbara Freitag apresentaram novos estudos hermenêuticos acerca dos autores da Teoria Crítica (PUCCI; SILVA, 2015, p. 10-11).

[2] A teoria da semiformação de Adorno esclarece esta questão, nas palavras de Pucci (2009): "Em uma sociedade inteiramente dominada pelo princípio da troca, em que o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou de maneira desproporcional, a desumanização implantada pelo sistema capitalista negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação. No início, não tinham eles tempo livre para se dedicarem às coisas do espírito; depois, quando, pelas lutas sangrentas, conseguiram tempo para si, esse tempo foi ardilosamente preenchido pelo lixo dos produtos culturais" (PUCCI, 2009, p. 70).

1930 a 1970. O período elegido para a investigação, por estar assentado no movimento escolanovista (1930 a 1960), nos oferece dados mais precisos sobre a escrita dos manuais de ensino pelos autores aqui destacados (ver Anexos A e B), quanto às regras prefiguradas para a sua elaboração destinada à formação de professores nas escolas normais. Por fim, abordaremos como esse conceito de *formação* (*Bildung*) adquiriu conotações próprias de modo a se fazer presente nos debates educacionais brasileiros contemporâneos.

O conceito de *Bildung*, compreendido como *formação*, encerra uma ideia complexa do ponto de vista social, histórico e cultural, sendo abordado nos campos da pedagogia e da educação. De acordo com Bolle (1997), o conceito moderno de formação (*Bildung*) surgiu na Alemanha, no fim do século XVIII. Nas palavras do autor, é um conceito revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, que só é possível compreender a partir da história social e política da burguesia alemã. Nos movimentos do Classicismo, do Romantismo e do Idealismo alemães[3], o conceito de *Bildung* alcançou uma valorização e ampliação enormes, tomando o lugar dos conceitos de "espírito", "cultura" e "humanidade". Esse patamar atingido teve início na Revolução Francesa com Rousseau[4], tendo sido expresso no romance de formação *Wilhelm Meister*, de Goethe; o qual representou uma das maiores tendências predominantes à época (BOLLE, 1997, p. 18).

A partir dessas considerações, o principal objetivo desta tese constitui-se em explicitar o referido conceito europeu de formação (*Bildung*), bem como parte da trajetória desse conceito no Brasil a partir dos anos de 1930. Para tanto, fez-se necessário uma incursão na literatura alemã — por intermédio de obras de Goethe — e na literatura francesa — por intermédio de obras de Rousseau —, que serão tratadas no primeiro e no segundo capítulos da primeira parte e nos oferecem uma oportuna explanação sobre a totalidade social de uma época (o século XVIII), e como nela se situavam as relações sociais do período.

Dessa forma, nos serviremos de fragmentos de algumas obras de Goethe e de Rousseau, os quais serão nomeados e discutidos no primeiro e no segundo capítulos da primeira parte deste trabalho. No terceiro capítulo, intentaremos extrair algumas aproximações e distanciamentos quanto ao conceito de formação, na relação com os escritos por nós elegidos.

---

[3] O Romantismo alemão foi um movimento estético-artístico-filosófico, com um conjunto de ideias e manifestações que caracterizaram um dos movimentos mais significativos na história da cultura humana, de oposição violenta ao Classicismo e à época da Ilustração, ou seja, àquele período do século XVIII que é tido, em geral, como o da preponderância de um forte racionalismo (GUINSBURG, 1978).

[4] Sobre a Revolução Francesa, a respeito dos acontecimentos que mudaram a França no final do século XVIII, será destacado o pensamento de Rousseau a partir dos fragmentos da obra Emílio ou Da educação, no segundo capítulo da primeira parte deste trabalho.

Considerando que, segundo Guinsburg (1978), o movimento romântico se opôs enfaticamente ao classicismo e à época da ilustração, período em que preponderou um forte racionalismo, pode-se dizer que o construto teórico do conceito de *formação*, tanto em Goethe como em Rousseau, é fruto também desse movimento. Neste sentido, a importância historiográfica e literária dos escritos autobiográficos de Goethe e de Rousseau reside na revelação de um conjunto de contradições e paradoxos. Detectá-los e apresentá-los no terceiro capítulo nos possibilitará, a partir desses escritos, compreender melhor o conceito de *Bildung.*

Desse modo, o motivo de investigarmos a origem do conceito de formação (*Bildung*) e sua apropriação no Brasil, se justifica pelo fato de acreditarmos que essa temática contribuirá para uma compreensão mais acurada de como o conceito de *formação* adquiriu conotações próprias nos debates educacionais brasileiros contemporâneos. Pois, tal como asseveram Lastória e Gomes (2015, p. 54), ao se referirem ao:

> [...] contexto das revoluções burguesas e do processo de "modernização do Brasil" constata-se nesse momento a forte influência do iluminismo, do liberalismo, do positivismo e do pragmatismo que formaram um conjunto eclético de novas ideias para a sociedade e para a educação brasileira.

Diante de tal fato, nossa perspectiva objetiva, especificamente, por um lado, é averiguar como esse conceito começou a adquirir vida própria na educação brasileira; e, por outro, o uso abusivo e reducionista desse conceito, resultante de vulgarizações e exposição a trivialidades, a exemplo do tratamento neoliberal veiculado nos atuais debates acerca da educação no país.

A esse respeito podemos concordar com Demerval Saviani (2011, p. 10) quando afirma que:

> [...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país [...].

O uso abusivo e reducionista do conceito de formação por parte dos empresários da educação tem transformado o processo de formação em um vasto filão de mercado na complexa trama social da qual faz parte na sociedade do capital. Portanto, a tese ora

apresentada resulta de uma pesquisa teórico-conceitual, que implica, sobretudo, na explicitação de elementos para uma crítica às ideias burguesas de formação hoje em voga.

Mediante essas considerações introdutórias, os procedimentos metodológicos para a realização deste estudo inscrevem-se nos marcos de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Seu percurso perpassará pelos campos da filosofia, da literatura e da história das ideias educacionais brasileiras com o intuito de fornecer subsídios à realização de uma crítica mais consequente ao conceito de *formação*. No que diz respeito à filosofia, o conceito iluminista de formação compreendida nos moldes da *Bildung*, próprio ao século XVIII, será abordado por intermédio de Rousseau e de Goethe, e, em alguns momentos, apontando aspectos relevantes da filosofia de Kant, uma vez que este dialogou com os escritos de Rousseau, e Goethe dialogou com os escritos de ambos.

Nesse sentido, pode-se dizer que a apropriação do conceito de formação na atmosfera intelectual europeia, verificada nos últimos trinta anos do século XVIII, a partir da obra *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento*, de Kant, deve-se à relação estabelecida entre o esclarecimento e a ideia mesma de formação (*Bildung*); isto na medida em que o autor acentua esta ideia quando indaga se viviam, ou não, em uma época já esclarecida. Na sua concepção, esta época estava em curso, mas ainda não havia se tornado uma realidade histórica efetiva, sobretudo na Alemanha de seu tempo.

Considerando o fato de que o amplo movimento iluminista se caracterizou pela defesa do poder emancipador da ciência e da razão no quadro da Ilustração europeia, o reencontro com o pensamento de Rousseau, inspirador de Kant, e, de certa maneira, também de Goethe, demarca o ponto de fuga de nosso percurso investigativo. De outra parte é preciso ter em conta que tanto Goethe como Rousseau posicionam-se de um modo particular no interior do movimento intelectual no contexto do século XVIII. Isto tanto no que se refere ao culto de uma suposta natureza pura e originária, à rejeição do artificialismo e das convenções; quanto à primazia da experiência subjetiva, ao valor da expressão autêntica e espontânea, à busca das raízes da vida pessoal e social e ao desconforto face ao progresso técnico, alienante e desumanizador entoado pelo racionalismo iluminista.

Este contexto sumariamente exposto é o ponto de partida para o desenvolvimento desta tese. Dividimos a estruturação do trabalho constituído por cinco capítulos em duas partes. Na primeira parte, o primeiro capítulo remete à gênese do conceito de formação – *Bildung* – no cânone germânico, particularmente em Goethe. Nosso intuito compreende a busca por elementos históricos, literários e filosóficos conforme a concepção dos movimentos pré-romântico e romântico alemão a partir dos séculos XVIII e XIX, o qual articula dois

termos complexos na história das ideias germânicas: *Bildungsroman* e o conceito de *Bildung.* A partir dessa configuração histórica, literária e filosófica, a um só tempo, referente à gênese da *Bildung* tomamos como objeto de nossa atenção fragmentos de obras do pensador germânico, os quais tratam diretamente deste conceito.

E, para adentrar o construto teórico da *Bildung* por meio dos fragmentos aqui selecionados, elegemos as obras de Immanuel Kant sobre o *Esclarecimento* (*Aufklärung*) e *Crítica da razão pura*, uma vez que elas salientam os pontos altamente significantes da *Bildung*, pontos que se contrapõem, e, ao mesmo tempo, se aproximam do pensamento goethiano. O mundo, na concepção de Kant, ameaça fragmentar-se na oposição entre o reino da natureza e o reino moral, que se encontra prefigurada na obra *Crítica da razão pura*, isto é, a sua teoria epistemológica do conhecimento. Nessa direção, servimo-nos também dos escritos de Friedrich Schiller, por estes conterem as primeiras críticas à obra de Goethe — o romance de formação (*Bildungsroman)* intitulado *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Nossa incursão em meio aos fragmentos das obras escolhidas de Goethe serviu-se de análises de críticos literários e de estudiosos que serão nomeados no transcorrer do trabalho.

Contudo, nos fragmentos das obras aqui analisadas objetivamos explicitar a gênese do conceito de *Bildung* no cânone germânico a partir do modelo goethiano, em busca do seu desvelamento quanto à historicidade e aos desdobramentos de sua trajetória, uma vez que o que está em questão é a possibilidade, ou não, da universalização desse conceito. Desse modo, exporemos algumas das primeiras críticas ao romance de formação (*Bildungsroman*), de Goethe, que partiram do pensamento estético especulativo-filosófico de Schiller; procurando colocar na esteira das contradições o romance de formação *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e o tratado estético de Friedrich Schiller.

Apesar das tensões entre o pensamento estético de Schiller e o de Goethe, apontadas no primeiro capítulo, observa-se que o primeiro enfatiza a percepção da obra goethiana *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* como um conjunto estético-orgânico, porém articulada ainda ao modelo clássico.

Em seguida, versaremos sobre mais um *Bildungsroman*, *Memórias: poesia e verdade*. Obra situada entre a escritura ficcional e a autobiografia — a contrapartida de Wilhelm Meister, na vida real como estetização da própria existência, colocando, mais uma vez, a questão da formação do indivíduo no centro de sua produção literária em uma sociedade marcada pela necessidade de conciliação entre o escritor e a sua integração na sociedade burguesa. Na sequência, trabalhamos alguns fragmentos da obra *Viagem à Itália*, publicada em 1816–1817, com a expressão “O viajante que se move em encantamento”, visto que, em

seus relatos autobiográficos em viagem à Itália, Goethe constrói suas narrativas com um novo olhar para a obra de arte, nas quais revela na figura do viajante uma preocupação constante com a própria formação. Processo que o leva à constituição de sua particular concepção de estética. Desse modo, observamos que a demarcação do território dessa formação privilegia a Itália, região simbólica que possibilita o seu encontro com a antiguidade clássica e com o renascimento, uma vez que a Itália constituía uma etapa essencial no circuito cultural europeu da época.

Outra questão importante apontada no capítulo é que o ato de viajar, na vida intelectual e sensível de Goethe, tal como expresso em sua *Viagem à Itália* é marcado pelo exercício do olhar seletivo, que, além de focalizar os monumentos do renascimento e da antiguidade, estende-se também à natureza: os minerais, as rochas, as plantas, a orografia e o tempo atmosférico. Esse destaque leva Goethe a desenvolver seu método de observação por meio da "mediatização da experiência", bem como o seu conceito de *Planta Primordial* ou *Planta Primeva;* termos conceituais criados pelo autor e que serão devidamente explicitados em nota no decorrer do capítulo.

O capítulo finda com uma sessão de ilustrações resultantes de uma pequena pesquisa imagética sobre a Casa de Goethe, hoje Museu Nacional de Frankfurt (Frauerplan), realizada na Alemanha, em 28 de maio de 2017, por Vicente Quintella. Acrescidas às fotos, servimo-nos de citações da obra *Conversações com Goethe* (2004), de Johann Peter Eckermann (1823-1832), escritor, poeta alemão, e secretário de Goethe, o qual descreveu por meio de cartas os detalhes da Casa. Descrição que acreditamos possa contribuir para compreendermos melhor o seu legado, quanto à trajetória do processo de formação no sentido da *Bildung*.

O segundo capítulo, referente à primeira parte da tese, intitulado *Nas pegadas de Emílio*: *o conceito de formação em Rousseau* trata da influência do pensamento iluminista de J. J. Rousseau na construção do ideário estético do Romantismo. Tendo em vista que o amplo movimento iluminista se caracterizou pela defesa do poder emancipador da ciência e da razão, como mencionado há pouco, tal como Goethe, Rousseau se posiciona, nesse movimento, de modo próprio em relação aos filósofos do século XVIII, trilhando um caminho bastante particular a respeito das questões de sua época. Discutiremos nesse capítulo o conceito de *formação* em Rousseau para além, ou aquém, do cânone germânico da *Bildung*, buscando investigar no movimento dialético do pensamento rousseauniano as particularidades do seu conceito de formação em relação à *Bildung* alemã. Algumas posições filosóficas, estéticas e morais assumidas pelo filósofo genebrino concernentes ao campo da formação na obra *Júlia*

*ou A nova Heloísa* em relação àquelas assumidas por Goethe em *Os Sofrimentos do jovem Werther* serão pontuadas neste capítulo.

Nessa direção, adotamos a mesma metodologia empregada para a construção do primeiro capítulo: um estudo investigativo que toma como referência principal um conjunto de fragmentos extraídos da obra *Emílio, ou Da educação*. Servimo-nos também de outros fragmentos dos escritos rousseaunianos compilados na *Oeuvres complètes*, tais como *Discurso sobre as ciências e as artes*, e *Confissões.*

O fato de nos apoiarmos em críticos literários e estudiosos por nós selecionados diz respeito à exigência de um maior cuidado e refinamento na análise dos fragmentos do conjunto de obras em exame, tendo em vista o alerta de Ernest Cassirer (1999), um dos grandes críticos literários e estudiosos do pensamento de Rousseau, quando afirma que um número significativo de estudiosos de Rousseau inferiu o suposto caráter confuso e autocontraditório de suas obras, a partir do fato que seus escritos inspiraram movimentos conflitantes, o que tem, segundo o ensaísta, obscurecido a integridade do seu pensamento. Na mesma direção, J. Starobinski (1991) reconhece no estilo de Rousseau uma dificuldade crucial à interpretação de seu pensamento, sendo analisado pelos seus intérpretes em diferentes perspectivas.

Assim, tomando por base a crítica especializada fundada nas dificuldades apontadas, lançamo-nos na tentativa de tomar alguns fragmentos dos textos autobiográficos rousseaunianos, no sentido de colocar em relevo a análise do conceito de formação em *Emílio*, verificar como esse conceito se manifesta, as suas características, bem como as suas aproximações e distanciamentos da *Bildung* gestada em solo alemão. Com essa intenção, tomar a obra *Emílio* como o *Bildungsroman* da modernidade, constitui o tema central do capítulo: uma narrativa característica entre certa concepção de infância inventada e os vícios da sociedade adulta, na perspectiva de uma educação negativa pensada pelo filósofo, e que procura compreender, por intermédio desse tratado de educação, a própria acepção da criança, estabelecendo uma periodização da vida e do aprendizado.

Evidenciamos ainda nos fragmentos das *Confissões* e de *A nova Heloísa*, o estilo das narrativas rousseaunianas em que o filósofo genebrino, no seu processo de formação interior, critica uma geração da qual fazia parte, manifestando assim o seu sentimento de repúdio, fato que o obstinou a fazer de tudo para evitar que tais infortúnios afetassem o século seguinte. Rousseau empenhou-se contra a desigualdade e contra a valorização hipócrita das ciências e das artes entoada no espírito do Iluminismo.

Desse modo, perscrutar a gênese do conceito de *Bildung*, tanto no cânone germânico a partir do modelo goethiano, quanto por meio do conceito de *formação* em Rousseau, possibilita-nos refletir um pouco mais acerca da história e do desenvolvimento desse conceito no Brasil nos anos de 1930 a 1970.

Por fim, nessa primeira parte, o terceiro capítulo se reserva à extração de alguns elementos sobre o conceito de *Bildung/formação* em Goethe e Rousseau, com o intuito de apontar algumas aproximações e distanciamentos entre esses autores, além de explicitar como o construto teórico desse conceito foi posteriormente modificado em sua apropriação. Nessa direção, o enfoque do capítulo terceiro está voltado para as ressonâncias germânicas e francesas dos pensamentos de Rousseau e de Goethe no processo de desenvolvimento do conceito da *formação*.

Cabe ressaltar que também as obras de Kant, citadas nesse capítulo, objetivam apontar as imbricações do pensamento de Goethe e de Rousseau sobre os conceitos de natureza, arte, estética e formação (*Bildung*). Nesse sentido podemos dizer que as interlocuções e as ressonâncias das obras de Rousseau, Goethe e Kant, tomadas nas suas especificidades, entrecruzam-se num movimento da filosofia e da cultura na Europa no século das luzes, cujo *télos* é o de promover o direito à formação a todos os homens.

A segunda parte da tese reserva-se a um levantamento que adentra momentos específicos da história das ideias pedagógicas no Brasil. Isto a fim de rastrear a recepção do conceito de formação no país, por meio das vozes dos autores dos manuais de ensino no período histórico das décadas de 1930 a 1970. Essa trajetória tem início no final do século XIX, período demarcado por grandes modificações na educação brasileira, sobretudo as adaptações e mudanças no ensino e no trabalho pedagógico. Segundo C. R. S. Monarcha (2009, p. 34), na Europa, após inúmeras descontinuidades, a pedagogia clássica de fatura filosófica sofreu uma ruptura decisiva quando, ao final do século XIX, caiu sob o foco médico, biopsicológico, sociológico e estatístico. No Brasil, no final do século XIX, estava em voga a pedagogia moderna, que possuía como lema imitar modelos — o movimento da Escola Nova começa a se propagar no início do século XX.

Dessa forma, o movimento escolanovista tomou muitas vertentes ao chegar às escolas brasileiras. A literatura foi abundante — com livros didáticos, manuais de orientação a professores, artigos publicados em revistas pedagógicas — e da qual vamos nos deter apenas aos manuais pedagógicos de professores do ensino primário e secundário em História da Educação, Filosofia da Educação e Pedagogia. Escolha que nos remeteu para a realização de uma pesquisa em arquivos públicos, institutos de arquivos brasileiros, acervos de bibliotecas

físicas e plataformas de bibliotecas digitais, e cujos resultados serão expostos no quarto capítulo deste trabalho.

O que nos parece é que as assim chamadas “pedagogias modernas”, em todas as suas diferentes acepções derivadas do movimento escolanovista, estão mais inclinadas às ideias francesas quanto à ideia de formação, ainda que não exclusivamente, considerando os partidários brasileiros da filosofia racionalista, dentre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Loureço Filho.

No que diz respeito às preciosas contribuições do pesquisador e historiador C. R. S. Monarcha, nos serviremos de suas obras haja vista sua investigação remeter ao tema da “Escola Nova nos manuais de autores brasileiros”, manuais estes tomados como objeto de análise empírica neste capítulo. A partir de tais considerações, apresentamos dois quadros (ver Anexos A e B) com alguns autores desses manuais, os quais despontaram como teorizadores de modelos de educação, métodos de ensino destinados a um corpo de agentes em processo de formação e profissionalização — professores, diretores, inspetores e técnicos em educação.

Dos autores aqui mencionados serão analisados fragmentos de alguns manuais relativos aos conceitos de formação veiculados no período de 1930 a 1970, a fim de extrair deles os elementos centrais para a compreensão das ideias de formação no pensamento educacional brasileiro. Segundo Monarcha (2009), o termo selecionado para o estudo dos manuais refere-se ao tema da “Escola Nova”. Na concepção de Monarcha (2009), parte dos autores mencionados passaram a considerar a edição dos seus manuais como negócio, atraídos pelas compensações financeiras. À época, o investimento didático foi crescente, uma vez que os manuais foram escritos com o “aval da cátedra de instituições de ensino afamadas” (MONARCHA, 2009, p. 67). Esses profissionais eram vinculados a instituições de ensino em São Paulo, na capital e no interior do estado, no Rio de Janeiro e em Pernambuco.

Assim, tomando os manuais de ensino, parece-nos possível analisar os modos pelos quais esses textos integram o mercado literário e, sobretudo, o processo de formação de professores primários, a fim de delinear a trajetória do conceito de formação no Brasil entre as décadas de 1930 e 1970.

O quinto capítulo, a título conclusivo, será desenvolvido à luz das concepções teóricas de T. W. Adorno, com os conceitos de *semiformação, indústria cultural* e *formação* apoiados nas obras *Dialética do esclarecimento* (1985), escrita em coautoria com M. Horkheimer, e *Minima moralia*, de Adorno (1993). Discutiremos a semiformação em seu sentido objetivo, a fim de fundamentarmos de um ponto de vista teórico como a ideia de formação se transformou no pensamento educacional brasileiro a partir de 1930.

Desse modo, apontaremos como o conceito de formação visou emancipar-se dos domínios restritos ao pensamento burguês, dado que a formação se tornou objeto de reflexão e consciente de si mesma. Mas, de acordo com o pensamento de Adorno, seria insensato esperar que os homens produzissem alguma coisa melhor em seu tempo livre, uma vez que a indústria cultural extermina tanto a capacidade criativa. Portanto, quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, se distancia do saber e se aproxima dos interesses do mercado, convertida em mercadoria pela indústria cultural, encontram-se as bases para a consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação (*Halbbildung*).

De acordo com o pensamento de Adorno e Horkheimer:

> A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

A Teoria Crítica chama atenção para essa ideia de formação que tem sobrevivido, ainda como deformação, transfigurada pela semiformação, sobretudo na ausência de qualquer ideia normativa de *Bildung* (POLLMANNS, 2015, p. 255).

Desse modo, o presente trabalho se dispõe a uma pequena contribuição ao movimento de inteligibilidade desse processo de sobrevivência da ideia de formação.

# PARTE I – A IDEIA DE FORMAÇÃO (*BILDUNG*) GESTADA NO ESPÍRITO DO ILUMINISMO EUROPEU DO SÉCULO XVIII: RESSONÂNCIAS ROMÂNTICAS GERMÂNICAS E FRANCESAS

## CAPÍTULO I - A GÊNESE DA *BILDUNG* NO CÂNONE GERMÂNICO: O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM GOETHE

**Figura 1** – Olhar de adeus à Itália, desenho deixado por Goethe em 1775, datado de 22 de junho[5]

[5] GOETHE J. W. *Viagem à Itália (1786-1788).* São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 225 (N.T.).

> Para dizer em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-los. Tenho visto mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor que imaginas. Atente, portanto, aquilo que digo, ainda que não vá ao encontro de tuas opiniões. Fosse eu um nobre e bem depressa estaria suprimida nossa desavença, mas como sou um burguês, devo seguir um caminho próprio, e espero que venhas a me compreender. Ignoro-o o que se passa nos países estrangeiros, mas sei que na Alemanha só a um nobre é possível uma certa formação geral, e pessoal, se me permites dizer. Um burguês pode adquirir vários méritos e desenvolver seu espírito a mais poder, mas sua personalidade se perde, apresente-se ele como quiser [...] (GOETHE, 2006, p. 284).

## 1.1 O CONCEITO DE *BILDUNG* EM GOETHE: A CONCEPÇÃO CLÁSSICA DO ROMANTISMO ALEMÃO

Para averiguar o conceito de formação *Bildung* no Romantismo alemão, faz-se necessário buscar alguns elementos históricos, filosóficos e literários desse movimento a partir do século XVIII. Desse modo, o estudo aqui proposto terá como ponto de partida uma incursão na literatura alemã, sobretudo em Johann Wolfgang von Goethe, que oferece uma valiosa explanação sobre a totalidade social de uma época: o próprio século XVIII na passagem para o século XIX; e como nela se situavam as relações sociais.

Nessa perspectiva, tomamos por base fragmentos de três obras de J. W. Goethe que tratam sobre o conceito de formação: o romance de formação (*Bildungsroman*) — *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796); a primeira parte da autobiografia *Memórias*: *poesia e verdade* (1811 e 1814)[6], e a *Viagem à Itália*, escrita em 1786–1788. Os fragmentos das obras escolhidas são constituídos de narrativas, nas quais o conceito de formação (*Bildung*) está presente como fio condutor.

Assim, para identificar elementos do construto teórico da *Bildung* nos fragmentos selecionados dessas obras, servimo-nos da obra de Friedrich Schiller, *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, por conter as primeiras críticas à obra de Goethe — o romance de formação (*Bildungsroman*) — *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Ademais, elegemos a obra de Immanuel Kant sobre o Esclarecimento (*Aufklärung*)[7], uma vez que nela, o conceito de formação nos mostra a vertente do pensamento kantiano sobre a *Bildung*.

Conforme o pensamento kantiano, o desenvolvimento do homem, que podemos entender por educação prática ou moral, consiste em viver como um ser livre, tendo em vista a sua personalidade, mas não apenas bastando-se a si; mas antes se constituindo como membro da sociedade. Isto significa que o fundamental da educação proposta por Kant é que ela tenha em vista a moralidade que se refere ao caráter e "se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões" (KANT, 2005, p. 92).

Ainda para analisarmos os fragmentos dessas obras de Goethe neste capítulo, servir-nos-emos também da crítica literária de Walter Benjamin (2009) e de Georg Lukács (2000, 2006). Ambos realizaram estudos detalhados do romantismo alemão como movimento

[6]A primeira parte da obra *Memórias Poesia e Verdade*, tratada neste capítulo, foi escrita em quatro partes: as três primeiras entre 1811 e 1814, e a última parte entre 1817–1830.

[7] Kant define o esclarecimento (Aufklärung) como a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. In: KANT, I. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 63–71. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes.

filosófico e literário. No que diz respeito aos autores comentadores das obras de Goethe selecionados para esta investigação, recorremos a Willi Bolle (1997), Rosa Sala Rose (2007), Anatol Rosenfeld (1963), Wilma Patrícia Marzari Dinardo Maas (2000), Marcus Vinicius Mazzari (1999 e 2006) e Bruno Pucci (2010 e 2015). Quanto às perspectivas de autores como Jacob Guinsburg (1978) e Benedito Nunes (2005), estas nos servirão para melhor consubstanciar as especificidades do romantismo alemão como movimento histórico.

De um ponto de vista histórico, Guinsburg (1978) define o romantismo como um movimento estético-artístico-filosófico que ao veicular um conjunto de ideias e manifestações caracterizou-se como um dos movimentos mais significativos na história ocidental da cultura humana. Esse movimento se opôs enfaticamente ao classicismo e à época da Ilustração, tida, em geral, como a da preponderância de um forte racionalismo.

Corroborando essa concepção acerca do romantismo, Nunes (2005) distingue duas categorias que lhe são implícitas: a psicológica, que se refere a um modo de sensibilidade; e a histórica, que implica o movimento literário e artístico datado propriamente dito. E, conforme essa categorização, o autor afirma que o romantismo é, pois, um fato histórico que assinala, na história da consciência humana, a relevância da consciência histórica:

> A essa concepção do mundo, preponderantemente idealista e metafísica, percorrida por um afã de totalidade e de unidade, próprio da sensibilidade conflitiva que a impulsionou, e polarizada por sentimentos extremos e atitudes antagônicas, comportando uma vivência da Natureza física, um senso do tempo e um poder mitogênico; a essa concepção do mundo, que separou do universo cultural a literatura e a arte, transformado-as na instância privilegiada de uma só atividade poética, supraorientadora das correlações significativas da cultura, concomitantemente ligada à afirmação do indivíduo, e no conhecimento da Natureza; a essa concepção do mundo corresponde ao Romantismo estritamente considerado, que conjuga e solidariza as duas categorias, antes referidas, do conceito respectivo (NUNES, 2005, p. 53).

No entanto, essa visão do romantismo delimitada em categorias de caráter histórico não o esgota; sobretudo no que diz respeito à manifestação deste movimento na Alemanha em sua relação com o conceito *Bildung*. Rose (2007), ao referir-se ao romantismo alemão, aponta que na Alemanha, na segunda metade do século XVIII, cristalizou-se os fundamentos estéticos do realismo moderno: o historicismo. A autora, ao indagar como é possível que a intelectualidade alemã, sendo uma das primeiras a reconhecer as distintas épocas históricas desse realismo, com toda a sua peculiar diversidade, em lugar de explorar e de expor os conflitos reais os escamotearam por meio de um refinado tratamento literário. Desta sorte, os alemães

manifestaram certa tendência de forjar uma realidade supostamente superior por meio de aparências. Provavelmente, a resposta, afirma a autora, se encontre no fato de a Alemanha ter sido uma nação sem Estado, o que a convidava a buscar as raízes de sua identidade em um nebuloso passado com a esperança de dar-lhe alguma forma em seu devir. Por conseguinte, argumenta Rose (2007) que, a partir de Goethe, a literatura alemã encontrará um equilíbrio entre o realismo apegado às suas raízes e um idealismo de caráter mais elevado. Esses recursos constituídos pela literatura alemã para a superação real do absolutismo em que o país se encontrava estão estreitamente relacionados ao conceito de *Bildung*.

Assim, com o "peculiar concepto universalísta de *Bildung*, la burguesía alemana no sólo reinventó una nueva forma de ennoblecimiento como medio para compensar la precariedad de su situacion social, sino que incluso aprendió a enorgullecerse de ella" (ROSE, 2007, p. 87). Ainda segundo essa autora, a burguesia, longe de aceitar com resignação a ineficácia da política aristocrática, em declarada rebelião contra os valores aristocráticos, construiu um ideário cultural próprio:

> El nuevo ideal cultural fue substituyendo poco a poco a la política, que acabó viéndose vinculada en exclusiva a la aritocarcia y, por tanto, como algo profundamente ajeno al ideário burguês [...] La burguesia alemana, en declarada rebélion contra os valores aristocráticos que, en cambio, habían contribuído de forma determinante a configurar el ideal cultural de los países de su entorno, se vio abocada a la construcción y defensa de un ideario próprio. La fue su médio; el mensaje del que ésta era portadora consistia en un ideário universalista e moralizante (ROSE, 2007, p. 87–88).

Rose (2007), ao realizar seus estudos sobre o sentido semântico e literário da *Bildung*, afirma que "el culto secular a la Bildung, invento todo un género literário para entretener y guiar a los hombres en su caminho de autoperfeccionamiento individual" (ROSE, 2007, p. 209). Nesses estudos, destaca ainda que os alemães não apenas se atribuíram a ideia da *Bildung*, mas que sua cultura passou a se fundamentar na convicção de estar anunciando valores universais: "E este convencimiento el que lhes permitió durante mucho tiempo una extraordinária confianza, arrogância a veces, con que la cultura alemana supo verse a si misma y presentarse ante las demás naciones" (ROSE, 2007, p. 207).

Em sua concepção, o organicismo inerente à ideia de *Bildung* — de que o desenvolvimento do indivíduo é um processo orgânico que culmina na sua maturidade e na sua integração na sociedade — "facilitó la apropiación primero del nacionalismo, y después del fascismo, en la medida en que la teoria orgânica del individuo se convirtió en el modelo de la nación" (ROSE, 2007, p. 213).

Também na perspectiva de Bolle (1997), do ponto de vista do movimento do romantismo e do idealismo alemão, o conceito de *Bildung* alcançou uma valorização e uma ampliação enormes, tomando o lugar dos conceitos de "espírito", "cultura" e "humanidade". Esse patamar atingido se expressa no romance de formação de Goethe, que representou uma das maiores tendências predominantes da época (BOLLE, 1997, p. 18). De acordo com o autor, Goethe (1971) teria encontrado um meio de expressar a contradição fundamental do projeto de formação, que é ao mesmo tempo burguês e antiburguês, na sua obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796), na qual assevera que o Homem deverá conhecer a si próprio e ao seu século. Quanto a si próprio, até que ponto permaneceu nas mesmas circunstâncias; e quanto ao século, o que nos molda e determina.

Em face das contribuições trazidas por esses autores — que contextualizam o movimento do romantismo alemão como um movimento estético-artístico-filosófico, contrário ao classicismo e à época da Ilustração, no século XVIII — faz-se necessário adentrar o paradigmático romance de formação (*Bildungsroman*), *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796). Isto por se tratar de uma importante contribuição germânica no que tange a criação de um gênero literário na história do romance ocidental: o *Bildungsroman*[8].

O romance de formação *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796) é composto de duas narrativas. Na primeira narrativa, dos oito livros que compõem a obra literária, o autor relata a trajetória de um jovem, filho de um casal da burguesia alemã, em meio a uma sequência infindável de encontros e experiências amorosas em meio às mais diferentes esferas sociais. Essas experiências se sobrepõem ao círculo burguês de seus primeiros anos de vida.

Na segunda narrativa, nos livros VII e VIII, a abordagem de formação individual se desloca para a formação coletiva. O que se percebe é que Wilhelm Meister é dominado inteiramente pelo termo *Bildung* ("formação"), cuja tradução é da maior complexidade ideológica na língua alemã; uma vez que está vinculado essencialmente aos pilares de sustentação do otimismo iluminista, como crença na possibilidade de aperfeiçoamento pessoal e no trabalho em prol do bem comum. A par disso, o sentido de *Bildung* como construção do

[8] De acordo com Maas (2000), a primeira manifestação do termo *Bildungsroman* data possivelmente de 1810, ano em que o professor de filologia clássica Karl Morgenstern emprega o termo pela primeira vez em uma conferência na Universidade de Deport (p. 19). A autora acrescenta, ainda, que é uma modalidade de romance tipicamente alemã, a qual gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante anos de formação ou educação, rumo à maturidade. Considera que o ponto mais alto do *Bildungsroman* é o *Wilhelm Meister* (1795-1796).

caráter do homem foi reforçado pelos autores pietistas[9], tendo-se tornado predominante sobre o significado de *Bildung* como restrito à configuração da aparência exterior (MAAS, 2000, p. 27).

## 1.2 O *BILDUNGSROMAN* E O CONCEITO DE *BILDUNG*

Para a historiografia literária, o romance de formação, denominado *Bildungsroman*, é um fenômeno tipicamente alemão, cuja denominação, conforme o ponto de vista de Maas (2000), conjuga dois termos de alta historicidade no contexto germânico, do seguinte modo:

> Por um lado, a incipiente classe média alemã que movimenta-se em direção à sua emancipação política, processo que se reflete na busca pelo autoaperfeiçoamento e pela educação universal. A par disso, cristaliza-se o reconhecimento público de um gênero literário voltado para a representação do próprio ideário burguês, gênero esse que o século XIX irá conhecer como a grande forma do romance realista [...]. Para a historiografia literária, o romance de formação passou a constituir um signo, formado, por um lado, pela profunda historicidade de suas condições de origem, e, por outro, pela magnitude e alcance da figura literária e histórica de Goethe, o "príncipe dos poetas". Ao longo de quase duzentos anos, cristalizou-se o conceito de *Bildungsroman* que, a despeito de alta carga ideológica de suas origens, foi realizado pela historiografia literária como uma instituição, um cânone atemporal, e, paradoxalmente, a-histórico. Dezenas de verbetes e enciclopédias literárias entendem o *Bildungsroman* como um gênero cuja obra modelar é *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (MAAS, 2000, p. 23).

À vista de tais proposições, Maas (2000) discute de forma detalhada a complexa genealogia do *Bildungsroman*, vinculada ao romance de Goethe, esclarecendo que o recorte sobre o qual esse gênero opera revela a rígida divisão em classes nos Estados alemães, e o papel reservado à incipiente burguesia alemã em um contexto de absolutismo tardio[10] (MASS, 2000, p. 21). Sendo assim, para a autora é possível compreender a hipótese de que se trataria da constituição do próprio gênero como uma projeção do ideário coletivo; como representação dos projetos da burguesia em superar historicamente seus próprios limites.

---

[9] Maas (2000) refere-se aos autores pietistas sobre o significado de *Bildung* por eles defendido como sendo a aparência exterior. A autora se utiliza de Rudolf Verhaus, um historiador alemão que desenvolveu estudos sobre a história social alemã durante o Iluminismo, nos quais aponta um retorno às concepções místicas da Idade Média, quando *Bildung* (*imaginatio*) fazia parte do conjunto de quatro virtudes tradicionais, denominando a capacidade de representação interior e de autoinvestigação (p. 27).

[10] A autora se refere à burguesia em um contexto de absolutismo tardio, no momento histórico em que essa incipiente classe média alemã movimenta-se em direção à sua emancipação política; processo que se reflete na busca pelo autoaperfeiçoamento e pela educação universal, momento este em que *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* despertaram entusiasmo generalizado, com o recrudescimento do romantismo.

A autora compreende que os conceitos de *Bildungsroman* e *Bildung* estão articulados, uma vez que o conceito de formação em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* origina-se de um pressuposto discursivo historicamente localizado, ou seja, tem sua origem em um momento histórico particular, de transição, entre o prenúncio da legitimação das instituições burguesas já no século XIX, e as questões determinadas pelo primado da aristocracia:

> É assim que o conceito de formação em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* encontra-se associado a um pressuposto histórico típico da classe média alemã no fim do século XVIII. Do estabelecimento de uma classe social baseada sobretudo no livre comércio, da ampliação de seu poder econômico e de instituições sociais e financeiras geridas por essa mesma classe, decorre também um movimento em direção à expansão dos limites que sustentam essa funcionalização. O desejo de Wilhelm Meister de se formar, a partir de seus talentos e tendências naturais, renegando a atividade comercial recebida como herança familiar, reflete o desejo de um grupo social; [...] (MAAS, 2000, p. 35-36).

Na primeira narrativa dos oito livros que compõem a obra literária, no capítulo 15 do romance de formação goethiano *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796), o teatro desempenha, dentro da obra, um papel fundamental na formação do herói, descrevendo o ambiente burguês no qual vivia Wilhelm:

> Educado numa elegante casa burguesa, a ordem e o asseio eram elementos no qual respirava e, havendo herdado em parte o amor de seu pai pelo luxo, já de pequeno sabia decorar suntuosamente seu quarto, que considerava o seu pequeno reino. As cortinas caíam em grandes refegos, presos por borlas, como é comum ao se representar um trono. Havia adquirido um tapete para o centro do quarto, e outro mais fino para a mesa; dispunha e organizava seus livros e objetos quase que mecanicamente, de tal modo que um pintor holandês teria podido extrair bons modelos para suas naturezas-mortas. Costumava usar barrete branco sob a forma de um turbante e havia mandado cortar as mangas de seu roupão, copiando o estilo oriental, com o pretexto de que mangas longas e largas dificultavam escrever [...] e, desse modo, punha-se a estudar e ensaiar os papéis trágicos que lhe eram atribuídos e, com o mesmo espírito fazia orações ajoelhado no tapete (GOETHE, 2006, p. 71).

Na descrição desse ambiente, percebe-se o desempenho do teatro nessa obra, uma vez que o jovem Wilhelm Meister, filho de família burguesa alemã, decide abandonar os sonhos desejosos de sua família de que ele seguisse carreira no comércio, e ingressa efetivamente no mundo do teatro.

Nesse sentido, Lukács (2000, p. 148) comenta em sua *Teoria do romance*, ao se referir à primeira narrativa do romance de formação de Goethe, que a atmosfera maravilhosamente uniforme do teatro, nascida do verdadeiro espírito de forma romanesca, se contrapõe como

símbolo do império ativo da vida, do mundo transcendente, e, portanto, fragmentário da nobreza. Na concepção lukácstiana, tanto no aspecto estético quanto no histórico-filosófico, *Wilhelm Meister* define-se como o indivíduo guiado pelo ideal vivenciado em meio à realidade social concreta, ou seja, com o mundo social que o circunda.

Por outro lado, já no livro VI, *Confissões de uma bela alma*[11], Goethe apresenta-nos o trajeto da formação de um indivíduo particular que, ao vivenciar as mais diversas experiências, almeja o desenvolvimento pleno de suas potencialidades artísticas, existenciais, intelectuais, numa integração harmônica com a sociedade em que vive.

> Entre os estranhos que na época se reuniam em nossa casa, distinguia-se sobretudo um homem jovem a quem, por brincadeira, demos o nome de Narcise. Havia adquirido uma boa reputação na carreira diplomática e, graças às diversas mudanças que ocorriam em nossa nova corte, esperava obter uma situação vantajosa. Logo se tornou amigo do meu pai, e seus conhecimentos, e sua conduta lhe abriram as portas para uma fechada sociedade de homens mais ilustres (GOETHE, 2006, p. 354).

Em contrapartida, na segunda narrativa, nos livros VII e VIII, essa abordagem de formação individual desloca-se para a formação coletiva. Esse deslocamento indica, segundo Mazzari (1999, p. 74):

> [...] uma relativização da ideia inicial de formação. Ela passará então não apenas enquanto conceito teleológico do desenvolvimento gradativo de inclinações e predisposição do indivíduo, no sentido de uma enteléquia, mas também enquanto teoria da socialização, processo complementar ou interação entre o "eu" e o mundo, o indivíduo particular e a sociedade.

Mesmo com esse deslocamento das narrativas, o que se percebe é que Wilhelm Meister é dominado inteiramente pela ideia de *Bildung* como formação, cuja tradução é da maior complexidade ideológica como já adiantamos. Goethe integra o conceito e o ideal de "formação" próprio do período clássico ao enredo de tipo romanesco. Ao apresentar essa grande obra literária, Mazzari (2006, p. 11) afirma que:

> *Bildung* tem uma longa história atrás de si, a começar de sua identificação com o primeiro sentido de *Bild* ("imagem", imago), e se desdobra na ideia de

[11] Segundo a primeira nota do livro VI, *Confissões de uma bela alma*, a expressão "bela alma" utilizada por Goethe no livro VI da obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* refere-se, de um modo geral, a um indivíduo cuja vida interior está em harmonia com a natureza direcionada para o bem. Essa expressão, segundo o autor, está presente na filosofia da Antiguidade clássica em Platão, e na literatura cristã, em Santo Agostinho *Contra Faustum Manichaeum*, XII, 13. Na Alemanha do século XVIII, a expressão "bela alma", aparece nas obras de Zinzendorf, Klopstock e Lessing (SIMONE NETO in GOETHE, 2006, p. 347, N.T.).

> reprodução por semelhança, *Nachbildung* (*imitatio*): nessa acepção original, o arquétipo de *Bild* (“imagem”) e da forma verbal *Bilden* (“formar”) estaria relacionado com o próprio Criador, que “formou o homem à sua imagem e semelhança”.

Mazzari (1999) explicita que o romance de formação de Goethe (*Bildungsroman*) não é apenas uma das obras de romance sócio-estético-filosófico mais importante da literatura ocidental, mas representa ainda um momento histórico fundamental de toda a cultura alemã. Na sua concepção, à medida que o desenvolvimento da sociedade burguesa foi se tornando cada vez mais difícil no que diz respeito à integração indivíduo e meio social, a formação e o desenvolvimento da personalidade desse indivíduo ficaram cada vez mais comprometidos mediante a realidade social histórica concreta.

Em vista disso, Mazzari aponta a importância dessa obra para a tradição do *Bildungsroman*, uma vez que nos mostra o conceito mesmo de *formação* sob a influência de novas experiências históricas, da seguinte maneira:

> No centro do romance está a questão da formação do indivíduo, do desenvolvimento de suas potencialidades sob as condições históricas dadas. Dessa forma, o Wilhelm Meister aparece como a primeira manifestação alemã significativa do “romance social burguês” (*Gesellschaftsroman*) [...] como obra fundadora de um novo gênero literário – o romance de formação, *Bildungsroman* – [...]. O desenvolvimento posterior da literatura alemã sofreu, de maneira poderosa, o influxo dessa obra de Goethe (MAZZARI, 1999, p. 67–68).

Nessa direção, Maas (2000) aborda o conceito de *Bildung* explicitando, tal como Mazzari (1999), a sua origem do ponto de vista etimológico, semântico, histórico e literário. Para a autora, o termo *Bildung*:

> [...] cuja origem remonta ao médio alto-alemão (*bildunge*, no alemão tardio *bildunga*). Seu primeiro significado está atrelado a acepções visuais como “imagem” (*Bild*), “reprodução”, “representação da imagem” (*Abbild*, *Ebenbild*), “imitação”, “reprodução” (*Nachahmung*, *Nachbildung*). O acompanhamento da trajetória do termo informa uma acentuação, por volta da metade do século XVIII, do primeiro significado etimológico de *Bildung* como “forma” (Gestalt), sobretudo “formação” (*Gestaltung*), relacionado tanto à forma exterior, à conformação (até mesmo do semblante humano: ela tem uma primorosa configuração do rosto, uma configuração agradável [...] (MAAS, 2000, p. 25–26).

A partir dessa procedência etimológica do termo *Bildung,* Maas (2000) aponta para a conservação de "grande parte"[12] da função semântica dos primeiros significados na língua alemã, o que confere ainda mais complexidade ao conceito de formação.

Já no que diz respeito à apropriação pelo discurso intelectual nos últimos trinta anos do século XVIII, o conceito de formação terá o seu significado ampliado em Kant, nos seus escritos sobre *Esclarecimento* (*Aufklärung*). Em seu artigo de 1784, traduzido por Floriano de Sousa Fernandes e publicado em 2005, Kant responde o que entende por esclarecimento, colocando-se de forma direta e concreta:

> "Não, vivemos em uma época de *esclarecimento*". Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao *esclarecimento* geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do *esclarecimento* [...] (KANT, 2005, p. 70, grifo nosso).

Desse modo, o esclarecimento adquire um caráter de processo: trata-se de um direito inerente à própria natureza humana, e, portanto, algo que diz respeito a qualquer época. É um dever do Estado, da sociedade civil, e, até mesmo dos indivíduos promoverem a educação. Nessa obra, é possível perceber a relação que se estabelece entre o esclarecimento (*Aufklärung*) e a ideia de formação (*Bildung*) (KANT, 1990, p. 11–19). Reforça-se a aspiração de que os indivíduos desenvolvam sua formação como meio de atingir a maioridade, de se emanciparem e de assumirem a posição de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de ninguém. Kant acentua essa ideia de formação quando indaga se vivemos ou não em uma época esclarecida. Na sua concepção, ainda faltava muito para que os homens pudessem fazer uso adequado de seu entendimento e agir sem a tutela de outrem.

Nessa direção C. A. Dalbosco (2011), ao mostrar as ideias kantianas acerca da formação humana, ressalta sua importância para o desenvolvimento não só de indivíduos, mas de uma sociedade realmente esclarecida. Conforme esse autor, para Kant "o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele". É no âmbito da educação que se assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade: a chamada maioridade *(Mündigkeit*). Kant concebeu essa maioridade (pedagógica), como pensador iluminista, na crença de que a

[12] A autora se refere à conservação de "grande parte" das concepções atribuídas ao termo, situando desde a sua apropriação pelo discurso intelectual nos últimos trinta anos do século XVIII.

educação só pode cumprir a tarefa de melhorar a espécie humana à medida que haja desenvolvimento físico, cognitivo, moral do ser humano. (DALBOSCO, 2011, p. 101). Na filosofia de Kant, portanto, a educação e a formação são apresentadas como ideias da razão pura. Desse modo, as condições de possibilidade do conhecimento *a priori* de objetos para a educação como uma ideia da razão passa pelas condições de possibilidade da ação moral e da experiência estética.

Na primeira parte da obra *Crítica da razão pura* (2001), sobre a Estética Transcendental, Kant declara:

> Sejam quais forem o modo e os meios pelos quais um conhecimento se possa referir a objetos, é pela intuição que se relaciona imediatamente com estes e ela é o fim para o qual tende, como meio, todo o pensamento. Esta intuição, porém, apenas se verifica na medida em que o objeto nos for dado; o que, por sua vez, só é possível, [pelo menos para nós homens] se o objeto afetar o espírito de certa maneira. A capacidade de receber representações (receptividade), graças à maneira como somos afetados pelos objetos, denomina-se sensibilidade (KANT, 2001, p. 61).

Já no que diz respeito à ação moral na filosofia de Kant, o homem é um ser marcado por uma dualidade: é, por um lado, um ser sensível, isto é, um ser da natureza, condicionado pelas suas disposições naturais; e, por outro lado, é um ser racional, isto é, alguém capaz de se regular por leis que impõe a si mesmo.

A moral goethiana em contrapartida, tal com exposto por Lukács (2006), considera que os homens não têm de obedecer a uma moral submissamente imposta, mas têm que se tornar sociais por força de uma livre atuação orgânica e harmonizar o multilateral desenvolvimento de sua individualidade com a felicidade e interesses de seus próximos. Essa concepção de moral é expressa por Goethe na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796):

> Permitam-me transgredir aqui a lei da simples exposição histórica e tecer algumas considerações a respeito do que se passava dentro de mim. Que podia ser aquilo que modificava meu gosto e minha maneira de sentir de tal modo que, aos vinte e um anos, e mesmo antes, eu não encontrava prazer algum nas coisas que produziam uma diversão inocente às pessoas da minha idade? Por que não eram, para mim, inocentes (GOETHE, 2006, p. 366).

Ao nos atentarmos às contraposições entre a filosofia de Kant[13] e o pensamento moral de Goethe, no que diz respeito à ideia de razão e da experiência estética de Goethe, nos damos conta, ao mesmo tempo, de suas imbricações.

Enquanto para Kant:

> Finalmente, que a estética transcendental não pode conter mais do que dois elementos, o espaço e o tempo, resulta claramente de todos os outros conceitos pertencentes à sensibilidade, mesmo o de movimento, que reúne ambos os elementos, pressuporem algo de empírico. [...] Do mesmo modo a estética transcendental não pode contar entre os seus dados *a priori* o conceito de mudança; porque não é o próprio tempo que muda, apenas muda algo que está no tempo [...]. Para isso requere-se a percepção de uma certa existência e da sucessão de suas determinações, por conseguinte a experiência (KANT, 2001, p. 78).

Para Goethe, os conceitos de estética, bem como a experiência da ação humana estão voltados para condições concretas da realidade social do seu tempo, uma vez que vertem sobre o problema da formação em condições históricas concretas, considerando a totalidade social da sua época. Por este motivo defende que o homem deverá conhecer a si e ao seu século. Quanto a si, até que ponto permaneceu nas mesmas circunstâncias; e quanto ao século, o que nos molda e determina. A esse respeito, na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, declara:

> Quão agradável quanto à visão de um homem bem formado é para nós uma instalação inteira que nos faz sentir a presença de um ser compreensivo e razoável. Entrar numa casa bem conservada já é um prazer, ainda mais que ela tenha sido construída e decorada sem gosto, pois nos revela, no mínimo, a presença parcial de pessoas cultas. Como nos é, pois, duplamente agradável quando uma habitação humana se dirige até nós, o espírito de uma cultura superior, ainda que somente material (GOETHE, 2006, p. 389).

No entanto, para uma compreensão mais apurada acerca do conceito de formação as investigações empreendidas por P. Maas (2000) e B. Pucci (2011) auxiliam-nos na compreensão dessas imbricações da filosofia de Kant com o pensamento de Goethe. Maas

[13] Maas (2013), ao citar o trabalho de Géza von Molnár, esclarece a relação de Goethe com a filosofia de Kant, e aponta o acompanhamento das anotações feitas por Goethe dos pontos mais significativos da filosofia kantiana. Para a autora, antes de Molnár, predominou por muito tempo a ideia de um Goethe claramente não filosófico, e mesmo avesso à filosofia e a seu método. Ninguém menos do que o próprio Goethe contribuiu para a criação dessa imagem: é antológica a sua afirmação a respeito de não possuir "órgão para a filosofia". Mas também Schiller, indiscutivelmente kantiano, legou à fortuna crítica de Goethe um documento de grande repercussão, que confirma a imagem de Goethe como gênio afilosófico ou antifilosófico (MAAS, 2013, p. 119).

(2000) refere-se à "alta carga ideológica"[14] que o termo *Bildung* passou a suportar na língua alemã, vinculado ao Iluminismo e fundamentado na crença do aperfeiçoamento pessoal e no trabalho para o bem comum, mostrando-nos uma das especificidades desse termo; algo de essencial para a compreensão do romance de formação de Goethe, e que se constitui pela noção de processo.

> Processo, nesse contexto, é a sucessão de etapas, teologicamente encadeadas, que compõem o aperfeiçoamento do indivíduo em direção à harmonia e ao conhecimento de si e do mundo. Formação *Bildung* passa então a dialogar com educação (*Aufklärung*), conceito caro ao ideário da *Aufklärung*, e constituinte do mundo burguês. Na Alemanha dos últimos trinta anos do século XVII, *Erziehung* designava o processo de desenvolvimento do patrimônio intelectual inerente ao homem, patrimônio esse que deveria ser otimizado e cultivado por meio de mecanismos de estímulos do aparelho perceptivo e do raciocínio lógico (MAAS, 2000, p. 27).

Desse modo, sobre as diferentes camadas discursivas que são atribuídas ao *Bildungsroman* decalca-se uma compreensão de formação eminentemente histórico-discursiva. Para a autora, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* têm a sua gênese em um momento da cultura burguesa no qual foi determinante o desejo e a busca por uma formação universal (MAAS, 2000, p. 190).

O fenômeno literário, contextualizado historicamente, tal como explicitado pela autora, só pode alcançar essa compreensão se considerado como um processo de transição entre a cultura feudal e a emancipação burguesa. No caso da Alemanha, onde esse processo foi pouco demarcado, a literatura teve um papel fundamental por meio da criação do gênero "romance de formação"; por meio dessa invenção, Goethe teria se debruçado sobre o problema concreto da formação do indivíduo em condições sociais determinadas, articulando os valores individuais e coletivos na sociedade do seu tempo.

Por seu turno, Pucci (2011) também nos seus estudos sobre a *Bildung*, apresenta-nos contribuições importantes às de Maas (2000) quando faz uma aproximação entre o *Bildungsroman Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe (1749–1832), e o ensaio de Theodor Adorno (1903–1969), *Teoria da Semiformação*[15], estabelecendo assim uma relação entre o conceito de *Bildung* e o processo de emancipação burguesa na Alemanha

[14] A autora denomina de "alta carga ideológica" o momento em que o termo *Bildung* começa a adquirir o seu significado moderno.

[15] A aproximação feita por Pucci (2011) entre *Os anos de aprendizado de Wilheim Meister* e a questão da *Bildung*, com a *Teoria da Semiformação em Theodor Adorno*, refere-se à Conferência "*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e a questão da *Bildung* em Theodor Adorno", proferida em Passo Fundo, disponível em: cienciaparaeducacao.org/.../pucci-b-os-anos-de-aprendizado-de-wilhelm-meister-e. Acesso em: 28 ago. 2017.

a partir do século XVIII. Conforme Pucci (2011), Adorno associa o conceito de *Bildung* ao processo de emancipação da burguesia a partir do final do século XVIII, o que reforça as aspirações de Wilhelm, quando assevera:

> A formação não foi apenas sinal de emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário (ADORNO, 2010, p. 14).

Desse modo, Pucci (2011, p. 15) explicita que:

> Adorno na "Teoria da Semiformação" enfatiza que a formação alemã, na sua melhor época, não incluiu, como norma, o conhecimento da filosofia contemporânea, que, nos anos de 1790 a 1830, estava reservada a bem poucos, [...] era ao mesmo tempo o princípio da formação cultural. Essa filosofia era imanente à formação [...] E ainda constata criticamente: "A irrevogável queda da metafísica que esmagou a formação".

Ao considerar as pontuações feitas por Pucci, podemos dizer que se a luta pela formação se torna uma busca democrática e possível para Wilhelm é porque esta poderia ser desejada, buscada e mesmo atingida por todos. Portanto, é nessa direção que Wilhelm busca sua formação pessoal, cujo *télos* é a formação universal como direito de todos os homens.

Outro aspecto enfatizado por Pucci (2011) é que a literatura pietista alemã, com seus relatos de autobiografias místicas e de conversão religiosa, ajudou igualmente a reforçar o conceito de *Bildung*. Um movimento religioso no interior do luteranismo, "retorno às origens", de reavivamento da fé, e que tem a sua expressão inconteste no romance goethiano.

No livro VI, *Confissões de uma bela alma*, do romance em questão, representado pelo trajeto de formação de uma figura feminina[16], a personagem não se permite sofrer nenhuma interferência externa em sua formação, e sua história se desenvolve em um completo isolamento, o que, dentre outras coisas, demonstra o processo lento da emancipação da classe burguesa:

> Minha história tornara-se tão notória, e muitas pessoas estavam curiosas de ver a jovem que preferia Deus a seu noivo. Ademais, reinava na Alemanha uma incontestável atmosfera religiosa. Em várias casas de príncipes e condes

[16] Costuma-se identificar essa figura feminina com a pietista Susanna Katharina von Klettenberg, prima e amiga da mãe de Goethe. Segundo Maas (2000, p. 75), no relato da "bela alma" predomina a crença de que a trajetória da personagem é conduzida por Deus [...] Não está ao alcance do homem o arbítrio sobre o seu destino, ou mesmo sobre o desenvolvimento de suas qualidades.

> era viva a inquietação com a salvação da alma. Não faltavam nobres que defendessem essa mesma atenção, e nas classes sociais menos elevadas esse estado de espírito estava inteiramente difundido (GOETHE, 2006, p. 370).

Esse processo de formação retratado nas instruções que a *bela alma* recebeu de seu tio é de grande valia para o aprofundamento da fé petista da persongem, sobretudo no que concerne à identificação do homem como imagem imanente da divindade. Assim, ensinava o tio:

> Admiro o homem que sabe claramente o que quer, avança sem cessar, conhece os meios rumo a seu objetivo e sabe assenhorar e utilizá-los; e que medida seu objetivo é grande ou pequeno, digno de elogio e censura, isto só levo em consideração depois. Creia-me, minha querida, a maior parte do nosso infortúnio e de tudo o que chamam mal no mundo tem sua origem exclusivamente no fato de serem homens que, tendo a ideia de que poderiam e deveriam construir uma torre, só empregam em suas fundações pedras e trabalho necessários para uma cabana (GOETHE, 2006, p. 370).

E continua a dizer:

> Não ocultei a minha alegria ante essa nova maneira de ver as coisas a meu tio [...]. Se pudéssemos conceber como possível — disse ele, certa vez — que o Criador do mundo houvesse adotado ele próprio a forma de sua criatura e passado a seu modo algum tempo no mundo, essa criatura já nos apareceria como infinitamente perfeita para que o Criador pudesse unir-se tão intimamente com ela. Não pode haver, pois, contradição entre o conceito do homem e o conceito de divindade, e se sentimos com frequência certa dessemelhança e afastamento dele, é, contudo, tanto mais nosso dever de não ver sempre em tudo, como advogado do diabo, somente os pontos fracos e as debilidades de nossa natureza, mas sim procurar antes todas as perfeições, pelas quais podemos confirmar as pretensões de nossa semelhança divina (GOETHE, 2006, p. 190).

Dessa forma, o fato de a "formação da bela alma" ser pietista é muito importante para a compreensão do que constitui a *Bildung*, já que o conhecimento de Deus é particular e místico. No livro VI, *Confissões da bela alma*, essa formação se dá pelo seu desenvolvimento na experiência com a divindade, por meio da sensibilidade, do coração, da religião particular, individual, longe de igrejas institucionalizadas. O conhecimento da divindade é por experiência pessoal, mística, pelo desabrochar imanente do divino.

George Lukács[17] (2006), ao realizar o posfácio do romance de formação *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796), refere-se ao mais significativo produto de transição da literatura romanesca entre os séculos XVIII e XIX, e como a mais importante contribuição alemã na literatura mundial. Aponta que a moral de Wilhelm Meister é de grande polêmica-tática, certamente contra a moral de Kant (LUKÁCS, 2006, p. 590).

De acordo com isso, afirma:

> O ideal da "bela alma" se encontra no centro desta parte do romance. Esse ideal aflora explicitamente pela primeira vez no título do livro VI [...]. Mas seria desconhecer as intenções de Goethe, deixar de ouvir suas sutis acentuações irônicas, ver-se na canonisa, autora dessas confissões, o ideal goethiano da "bela alma". A "bela alma" é para Goethe uma união harmônica de consciência e espontaneidade, de atividade no mundo e vida harmonicamente desenvolvida (LUKÁCS, 2006, p. 590).

Ao mostrar o traço peculiar do romance goethiano, Lukács (2006) destaca também a visão de mundo de Goethe centrada em um realismo "clarividente", no momento em que a sociedade burguesa da miserável e pouco desenvolvida Alemanha não se movia à realização social dos ideais:

> Goethe sente, com uma clareza e profundidade que poucos homens tiveram antes ou depois dele, que esses ideais são, apesar de tudo, produtos necessários desse movimento social. Por mais hostil e estranhamente que se possa comportar a sociedade burguesa real a respeito desses ideais na vida cotidiana, estes têm, no entanto, crescido num solo desse mesmo movimento social; são o culturalmente mais valioso de tudo quanto produziu essa evolução (LUKÁCS, 2006, p. 588).

Ainda a esse respeito, explicita Lukács que a maestria de Goethe em apresentar um embrião da progressiva transformação de toda a sociedade burguesa faz brotar todos os problemas do humanismo, positiva e negativamente, das circunstâncias concretas da vida. Na perspectiva do autor, a estilização dos ideais iluministas, praticada por Goethe, não representa uma exclusão do elemento consciente. Lukács comenta que Goethe é o consequente continuador do Iluminismo por atribuir uma importância peculiar à consciente orientação do desenvolvimento humano e à educação.

As cartas de aprendizado do Livro VII, no capítulo 9 do referido romance de formação, revelam precisamente esse princípio consciente e educativo do desenvolvimento

[17] Texto traduzido por Georg Lukács em 1936, Werke, v.7: Deutsche Literatur, "Goethe und seine Zeit", Neuwied/Berlim, Hermann Luchterhand, 1964 (N.T.).

humano. A evolução de Wilhelm Meister é interpretada no diálogo com o abade, no momento em que entrega a sua carta de aprendizado.

> Longa é a arte, breve é a vida, difícil o juízo, fugaz a ocasião. Agir é fácil, difícil é pensar; incômodo é agir de acordo com o pensamento. Todo começo é claro, os umbrais são o lugar da esperança. O jovem se assombra, a impressão o determina, ele aprende brincando, o sério o surpreende. A imitação nos é inata, mas o que se deve imitar não é fácil de reconhecer. Raras vezes em que se encontra o excelente, mais raro ainda apreciá-lo. Atraem-nos as alturas, não os degraus; com os olhos fixos no pico caminhamos de bom grado pela planície. Só uma parte da arte pode ser ensinada, e o artista a necessita por inteiro. Quem a conhece pela metade engana-se sempre e fala muito; quem a possui por inteiro, só pode agir, fala pouco ou tardiamente.
> Aqueles que não têm segredos nem força; seu ensinamento é como pão cozido, que tem sabor e sacia por um dia apenas; mas não se pode semear a farinha. E as sementes não devem ser moídas. As palavras são boas, mas não são o melhor. O melhor não se manifesta pelas palavras. O espírito pelo qual agimos é o que há de mais elevado. Só o espírito compreende e representa a ação. Ninguém sabe o que ele faz quando age com justiça; mas do injusto temos sempre consciência. Quem só atua por símbolos é um pedante, um hipócrita ou um embusteiro. Estes são numerosos e se sentem bem juntos. Sua verborragia afasta o discípulo, e sua pertinaz mediocridade inquieta os melhores. O ensinamento do verdadeiro artista abre o espírito, pois onde faltam as palavras, fala a ação. O verdadeiro discípulo aprende a desenvolver do conhecido o desconhecido e aproxima-se do mestre (GOETHE, 2006, p. 472).

Tal maturidade alcançada é fruto de um processo educativo, de tal forma que o seu conteúdo revela um ideal da humanidade livre. Lukács (2006) analisa-o do ponto de vista ideológico, na fronteira entre a crise dos ideais humanistas burgueses e o início de sua superação, "provisoriamente utópica", o marco da sociedade burguesa revelado na segunda parte do romance, nos livros VII e VIII, na "Sociedade da Torre".

Mazzari (1999), por sua vez, define a sociedade da torre como "uma comunidade movida por ideais humanistas e ao mesmo tempo pragmáticos", enquanto Maas (2000, p. 164) a considera "uma instituição formadora que promove, ao longo da narrativa, intervenções que deverão dirigir o destino e trajetória de Wilhelm Meister".

Por essa razão, foi por influência dessa sociedade que Wilhelm Meister se desinteressa da vida artística do teatro e se dispõe a se tornar um homem preparado para viver nas instâncias sociais concretas; momento em que o romance passa então a se configurar a partir da concreticidade da totalidade social.

Com relação às personagens Jarno e Natalie, na leitura da carta de formação (*Lehrbrief*), no que diz respeito aos seus princípios pedagógicos, expõe Lukács (2006):

> Não é absolutamente fortuito que Goethe, por um lado, transforme no mais importante fator de ação a orientação consciente da educação de Wilhelm Meister (e de outros) pela Sociedade da Torre, ainda que, por outro lado, faça aparecer essa mesma orientação e a questão das cartas de aprendizado etc., quase como um jogo, como algo que aquela sociedade levou uma vez a sério, mas cuja seriedade foi abalada. Goethe, portanto, sublinha com essa ironia, o caráter real-irreal, vivido e utópico, da realização dos ideais humanistas. Ele não tem dúvidas — pelo menos no tocante à experiência — de não estar descrevendo a realidade mesma. Mas tem a profunda segurança vivencial de que está criando uma síntese das melhores tendências da humanidade, que sempre se mostram ativas nos melhores exemplares da espécie. Sua estilização consiste em concentrar todas essas tendências na pequena sociedade da segunda parte e contrapor essa realidade concentrada, como utopia, ao resto da sociedade burguesa (LUKÁCS, 2006, p. 597).

Esse movimento dialético entre o irreal e o real, o vivido e o utópico da realidade social, regado pela tônica da ironia, tal como aponta Lukács (2006), anuncia, sobretudo, uma síntese das melhores tendências da humanidade, percebida no episódio da Sociedade da Torre. Pela contradição, no movimento dialético da natureza e da sociedade — que constitui a base da configuração do romance na segunda parte da narrativa expressada poeticamente — Goethe demonstra que o ideal da humanidade poderá ser realizado pela colaboração consciente e pedagógica de um grupo de homens, tal como uma "ilha", por ele denominada Sociedade da Torre. A conduta prática desses homens é que constituiria o embrião das melhores tendências da humanidade na opinião de Lukács.

Assim, Natalie e Jarno são caracterizados como personagens distintas em relação ao Abade. Nos diálogos com este, ambas as personagens criticam as suas convicções, como pontuado no capítulo 5 da obra:

> Jarno baixou os olhos e percorreu por alto a primeira metade do documento. — Isto — disse — se refere à educação do senso artístico, assunto sobre o qual outros poderiam falar; a segunda metade trata da vida, e aqui me sinto mais familiarizado. Começou a ler algumas passagens, comentando-as e intercalando observações e histórias — a inclinação da juventude ao mistério, às cerimonias e às palavras grandiloquentes é extraordinária e, muitas vezes, indício de uma certa profundeza de caráter. Durante esses anos se pretende sentir todo ser tocado e comovido, ainda que de maneira obscura e indeterminada [...].
> Pensando dessa maneira, o abade consolidou uma sociedade de jovens, em parte segundo seus princípios, em parte por inclinação e hábito, já que outrora havia tido uma ligação com uma sociedade que devia ter atuado muito em segredo[18]. Eu era quem menos podia considerar-me em tal estado.

[18] O tradutor dessa edição da obra de Goethe, Nicolino Simone Neto (2006, p. 523), explicita no que diz respeito ao capítulo 5 da obra, que a referência é tão genérica a essa sociedade que devia "ter atuado em segredo", que

> Eu era mais velho que os outros, desde a infância havia visto claro e em todas as coisas não desejava senão a claridade; não tinha nenhum outro interesse senão de conhecer o mundo e contagiei com esta paixão os melhores de meus companheiros, pouco faltando para que toda nossa educação não tomasse um rumo falso, pois, começamos a ver apenas os defeitos alheios e suas limitações e considerar a nós mesmos como seres excelentes. O abade nos ensinou que não devemos observar os homens, sem nos interessar pela sua formação [...] (GOETHE, 2006, p. 523).

A atuação desses personagens na trama da narrativa contribuiu para a educação e formação de Wilhelm, que, ideologicamente, se encontrava entre a crise de transição muito curta e rápida dos ideais humanistas burgueses.

Observamos, no decorrer dos acontecimentos das narrativas do romance, que a formação de Wilhelm Meister não aconteceu de forma individual como na primeira narrativa, tal como afirma Maas (2000), uma vez que a Sociedade da Torre é formada por um grupo de personagens destinado a ampará-lo na sua formação. Essa ajuda demonstra a forma como Goethe compreende que a formação individual necessita de um amparo social, tão prometido pela Revolução Francesa[19], até mesmo porque o seu "*Bildungsroman*" é contemporâneo daquela.

### 1.3 NA ESTEIRA DAS CONTRADIÇÕES: OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER E O TRATADO ESTÉTICO DE SCHILLER

As primeiras críticas ao *Bildungsroman*[20], de Goethe, partiram do pensamento estético e da especulação filosófica de Friedrich Schiller, manifestadas em uma das suas cartas, quando revela uma profunda admiração pela obra de Goethe, ao mesmo tempo em que o critica de uma perspectiva estética no *Meister*. As cartas trocadas entre Schiller e Goethe sobre *Os anos de aprendizado* expressam a contradição sentimental de Schiller. Mas essa contradição não impediu que Schiller desejasse conquistar Goethe:

> Considero-o como uma moça cheia de dentes. A quem se deve engravidar para humilhá-la perante o mundo [...]. Ele desperta em mim uma estranha

não se pode dizer com segurança a que sociedade se refere. Segundo ele, pode se tratar de uma sociedade de maçons ou, mais provavelmente da sociedade dos jesuítas, cuja ordem foi banida pelo papa Clemente XIV em 1725.

[19] O *Bildungsroman* de Goethe (1796) é contemporâneo da Revolução Francesa, sendo que seu enredo se situa um pouco antes dela. A Revolução Francesa será abordada, especificamente como movimento histórico e filosófico, no próximo capítulo sobre o conceito de formação em Rousseau.

[20] De acordo com Maas (2000, p. 65), no âmbito da historiografia literária, a trajetória de constituição do *Bildungsroman* se firma e se confunde com a própria história do romance na Europa.

> mistura de ódio e amor. Poderia assassinar-lhe o espírito, e ao mesmo tempo amá-lo no fundo do coração [...] (SCHILLER, 1963, p. 10).

Os estudos de Maas (2000) apontam o período coincidente entre a crítica schilleriana dos *Os anos de aprendizado* e o momento em que o próprio Schiller se encontrava na elaboração da sua obra sobre educação estética da humanidade. Dessa maneira, as cartas trocadas entre ambos sobre *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* representam a primeira crítica ao romance de Goethe; crítica autorizada por meio da amizade íntima entre os autores.

Comenta a autora que, a partir daí, Goethe começa a enviar em primeira mão a prova, antes da impressão, de cada um dos livros, deixando apenas o oitavo livro, o que torna possível, segundo ela, traçar os fundamentos da crítica de Schiller ao romance de formação. Em vista disso, os fundamentos dessa crítica aparecem orientados em duas perspectivas: de um lado, a perspectiva estética classicista; de outro, as concepções expressas nas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*[21]. Essas concepções refletem-se:

> [...] na maneira como Schiller reconhece, no romance de Goethe, a existência de uma "liberdade estética" configurada nas infinitas possibilidades de determinação reservadas ao protagonista, atrelando a obra à concepção de arte como conceito universalizante, o qual prevê a não-particularização de seu objeto, da mesma forma, quando identifica na composição das personagens sua relação com todo o romance, Schiller ressalta a percepção da obra como um conjunto estético orgânico, em sintonia ainda com os parâmetros clássicos. Por outro lado, quando manifesta o desejo de ver o protagonista mais bem provido de um equipamento filosófico que o resguarde do misticismo irracionalista, assim como na preocupação de detectar em *Os anos de aprendizagem* os fundamentos de um efetivo processo formador, Friedrich Schiller insere, na crítica contemporânea da gênese da obra, uma perspectiva racionalista, em sintonia com os princípios do Iluminismo francês e da *Aufklärung* alemã (MAAS, 2000, p. 100–101).

Na carta XXII, Schiller expressa o papel da estética na composição do "todo da humanidade", ponto de controvérsia e críticas emitidas sobre a obra de Goethe tomada sob o ângulo do romance de formação. Para Schiller, somente o estético é um todo em si mesmo, já que reúne em si todas as condições de sua origem e persistência.

Nesse sentido assevera:

---

[21] A obra de Schiller sobre a educação estética é composta de 27 cartas acerca da formação do cidadão e do Estado e versa sobre o conceito de beleza, como ideal a ser alcançado, as questões referentes ao Belo, e por fim as artes plásticas, a poesia dramática e épica e o romance. Nessas cartas, nas palavras dirigidas a Goethe, resume o pensamento de Kant e, ao mesmo tempo, a mediação entre o homem, enquanto natureza, e o homem como ser moral à mercê do estado estético intermediário (ROSENFELD, 1963, p. 12).

> Não se pode, portanto, chamar de injustos aqueles que declaram o estado estético o mais fértil com vistas ao conhecimento e à moral. Têm plena razão, pois uma afinação do espírito que abarca em si o todo da humanidade não pode deixar de abarcar também, virtualmente, qualquer de suas manifestações isoladas; uma postura do espírito que afasta todos os limites da totalidade da natureza humana afasta-os também, com necessidade, de todas as suas exteriorizações individuais (SCHILLER, 1963, p. 102).

Anatol Rosenfeld (1963), ao apresentar a obra *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, de Schiller, expressa sua "profunda intuição na natureza da Arte e na livre totalidade da beleza":

> A especulação filosófica de Schiller liga-se intimamente à sua obra imaginativa. O seu pensamento estético, visando no fundo auto-conhecimento, é uma verdadeira indagação socrática. É expressão do anseio de elucidar o próprio ser, principalmente ao ver-se colocado diante da grande personalidade de Goethe. A arte deste, em comparação à de Schiller, se afigura mais imediata, mais espontânea, menos raciocinada. E quanto mais refletida a arte de Schiller se tornava, tanto mais sentia a necessidade de justificar, pela própria reflexão, uma arte, que tanto diferia daquela do amigo (ROSENFELD in SCHILLER, 1963, p. 7).

Segundo esse crítico, Schiller apresenta uma síntese dos antagonismos entre o impulso material e impulso moral, entre o homem sensível e o homem moral. Essa síntese se expressa na carta XX, quando escreve sobre o estado do homem estético (lúdico), o único estado em que o homem é verdadeiramente homem. Escreve Schiller:

> É realmente possível apontar, tanto para a espécie inteira quanto para o homem individual, um momento em que o homem, ainda incompleto, apresenta a atividade exclusiva de um dos dois impulsos. Sabemos que ele começa pela mera vida para terminar na forma; que ele é primeiramente indivíduo e somente depois personalidade; que ele marcha das limitações à infinitude. O impulso sensível, portanto, precede na atuação o racional, pois a sensação é anterior à consciência, e nesta *prioridade* do impulso sensível encontramos a chave de toda a história da liberdade humana (SCHILLER, 1963, p. 97, grifo nosso).

Schiller, ao asseverar a precedência do impulso sensível ao racional no que tange à incompletude do homem, acaba por censurar a elaboração da personagem Wilhelm Meister quanto às concessões excessivas do elemento romântico e místico a ele feitas por Goethe. Na carta XVIII, Schiller, ao expor essa defesa da preponderância do racional sobre o romântico, explicita o seu conceito de estado estético do homem:

> Assim como sentir e pensar são infinitamente apartados, a não ser num único ponto comum, em que tocam por serem ambos estados de determinação do espírito, e que o homem é exclusivamente ou indivíduo ou pessoa — assim tocam-se também num ponto da determinalidade estética e a mera ausência de determinação coincidentes, na exclusão de qualquer existência determinada, mas infinitamente diversa, como nada e tudo, em todos os outros pontos [...]. No estado estético, portanto o homem é zero sempre que procuramos o resultado isolado e não as faculdades como um todo, sempre que as consideramos, nele, a ausência de todas as determinações específicas [...] A cultura estética, portanto, deixa plenamente indeterminados o valor e a dignidade pessoais de um homem, na medida em que possam depender dele, e nada se alcançou além da possibilidade natural de fazer ele de si mesmo aquilo que quiser já que lhe é devolvida completamente a liberdade de ser o que deve (SCHILLER, 1963, p. 100–101).

De acordo com as considerações de Maas (2000), no que diz respeito às críticas de Schiller, este passa a reclamar para a obra uma relação claramente pronunciada; ou seja, atribuir aos acontecimentos um nexo causal, mencionando com mais detalhe o motivo que tornou Wilhelm "objeto dos planos pedagógicos do abade". Do mesmo modo, assevera Maas (2000, p. 98), que Schiller ressente, de uma "explicação estética" que justifique a maquinaria constituída pela Sociedade da Torre.

Essas considerações vão ao encontro das de Mazzari ao analisar a influência da Sociedade da Torre sobre a formação de Wilhelm no decorrer do romance em momentos decisivos, denominando-a de "influência invisível" (MAZZARI, 1999, p. 77), e que leva Wilhelm à superação de suas tendências iniciais e à sua reconciliação com a realidade social. Para Mazzari (2006), uma importante característica da Sociedade da Torre consiste numa espécie de divisão de funções: enquanto Lothario se ocupa das questões sociais, o Abbé está envolvido com ideias e teorias pedagógicas, porque é uma personagem envolvida com a formação dos jovens. Tanto que, no capítulo VIII, do livro VII, Goethe narra o episódio em que Wilhelm reconheceu o estranho, por se tratar do pároco rural, que com ele teve sua alegre companhia em uma excursão náutica. Na ocasião, com serenidade, expressou-se:

> Não é obrigação do educador de homens preservá-los do erro, mas sim orientar o errado; e mais, a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro. Quem só saboreia parcamente o seu erro, nele se mantém por muito tempo, se alegra dele como de uma felicidade rara, mas quem o esgota por completo deve reconhecê-lo como erro, conquanto não seja demente (GOETHE, 2006, p. 470).

E, novamente, essa mesma característica da Sociedade da Torre apontada por Mazzari (1999) também remete às considerações de Lukács (2000), quando confirma que Goethe com acerto chamou esse romance de romance de educação, pois sua ação tem de ser um processo e ter um objetivo definido pela construção do mundo social que os circunda:

> Mas essa afirmação irônica da realidade [...] é somente um estágio intermediário: a perfeição da obra pedagógica tem necessariamente de romantizar determinadas partes da realidade e abandonar outras à prosa, por vazias de sentido. De outro lado, no entanto, a atitude irônica também em relação a esse retorno de Wilhelm ao lar. Isto porque tais objetivações da vida social são também simples pretexto da efetivação visível e frutífera de algo que está além delas, e a homogeneização prévia e irônica da realidade, à qual elas devem seu caráter de realidade — sua essência refratária às tendências e aos aspectos subjetivos, sua existência autônoma em relação a eles — também não pode ser aqui superada sem colocar em risco a unidade do todo [...] (LUKÁCS, 2000, p. 144–145).

De fato, valendo-nos dos estudos dos autores aqui mencionados, observamos que a obra clássica de Goethe se apresenta em um movimento contraditório que se caracteriza como romance de educação (*Erziehung Roman*) com um ideário pedagógico, uma vez que Meister ao desempenhar o papel de educador de um espírito mais jovem do que o seu[22], tem a chance de refletir sobre sua própria condição, sobre o estágio de sua própria formação (MAAS, 2000, p. 155).

### 1.3.1 CRÍTICAS E TENSÕES

O que podemos observar também, na esteira dessas contradições apontadas pelos autores mencionados, tanto no tratado estético de Schiller quanto no romance de Goethe, é que a arte é manifestada como um construto universal. Ainda que as críticas de Schiller sejam rigorosas, ele reconhece a existência de uma "liberdade estética", ressaltando uma percepção da obra goethiana como um conjunto "estético orgânico", articulada ainda conforme o modelo clássico.

> [...] Goethe expõe a Schiller a sua ideia de uma planta simbólica original, arquetípica, da qual todas as outras se teriam desenvolvido por processos de

[22] Esse "espírito mais jovem do que o seu" (MAAS, 2000) refere-se à relação paterna entre Felix e Meister relatada por ele no livro VIII, p. 479-481, quando Meister se encontra pronto para iniciar seu processo de amadurecimento. Nesse sentido, sua relação com Felix pode ser considerada o principal motivo desse estado alcançado em seu processo de formação.

> lenta metamorfose. Schiller replica: isto não é uma experiência e sim uma ideia. Goethe, meio aborrecido, responde, com ironia um pouco ressentida, em termos que realçam sua tendência à intuição: tanto melhor para mim se tenho ideias, sem sabê-lo, podendo até vê-las com meus olhos [...]. A tensão logo passou; ambos já se convenceram de que dois dos maiores homens de letras alemães da época não podem continuar a ignorar-se (ROSENFELD in SCHILLER, 1963, p. 11).

O que se sabe é que Goethe manteve inalteradas as questões mais criticadas por Schiller. Conforme já foi comentado neste capítulo, Goethe não enviou o oitavo livro para Schiller e passou a considerar suas críticas só depois da morte deste. De qualquer modo, as críticas de Schiller revelam uma tensão entre as suas concepções teóricas e as de Goethe. O reconhecimento dessa tensão desempenhou um importante papel no desenvolvimento do conceito de *Bildungsroman*, entendido como a conjunção dos enunciados históricos e culturais da *Bildung* burguesa ao romance de Goethe (MAAS, 2000, p. 102).

Dessa forma, a análise empreendida por W. Benjamin (2009), na sua obra *Ensaios reunidos: escritos sobre Goethe*, corrobora a análise dessas contradições já apontadas pelos demais autores, tal como Maas (2000), Mazzari (1999), Rose (2007) e Rosenfeld (1963), no que diz respeito à história de produção literária de Goethe. Nessa análise, ao abordar o tratamento social da literatura da época e as consequências para o desenvolvimento de Goethe, Benjamin, na qualidade de crítico literário, ressalta que Goethe tinha consciência de que:

> A burguesia alemã não estava de modo algum suficientemente forte para manter, com seus próprios meios, uma atividade literária ampla. Em consequência dessa situação, a literatura continuou a depender do feudalismo, ainda nos casos em que a simpatia do literato estava ao lado da classe burguesa. As precárias circunstâncias que o envolviam obrigavam-no a aceitar a condição de comensal, a trabalhar como preceptor de latifundiários nobres, a acompanhar jovens príncipes em suas viagens. E, finalmente, essa dependência representava ainda uma ameaça aos seus proventos de escritores, pois, apenas as obras expressamente autorizadas por decreto tinham seus direitos autorais garantidos nos Estados do Império Alemão (BENJAMIN, 2009, p. 130).

Para se compreender esse aspecto da produção de Goethe, ao contrário de quase todos os intelectuais daqueles tempos, parte-se do princípio de que ele nunca fez as pazes com a "bela aparência". Sendo assim, poder-se-ía dizer que Goethe não era um combatente das classes burguesas, mas seu porta-voz junto ao feudalismo alemão e ao principado.

Segundo Benjamin (2009), só na virada política europeia constituiu-se a mais tardia produção de Goethe:

> Contudo, apenas depois da morte de Schiller é que passou a sentir sob os pés esse terreno mais firme. A grande obra em prosa, retomada ainda sob a influência de Schiller após um intervalo e levada à conclusão, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (*Wilhelm Meister Lehrjahre*), caracterizam a permanência hesitante de Goethe nos vestíbulos do Idealismo alemão, que ele transpôs mais tarde na direção do humanismo ecumênico. O ideal dos *Anos de aprendizado* — a formação — e o meio social do herói — os comediantes estão na verdade intimamente interligados —, são ambos expoentes daquele domínio intelectual especificamente alemão da "bela aparência", que não tinha muito a dizer à burguesia ocidental em processo de ascensão e poder (BENJAMIN, 2009, p. 158).

E, continua Benjamin em sua afirmativa: "não foi a estética, mas sim a contemplação da natureza que reconciliou para ele a literatura e a política". Em pleno desenvolvimento das ciências naturais, o desenvolvimento da técnica e as consequentes transformações do mundo, não era a sua concepção a de consciência de classe:

> Enquanto Schiller pretendia assumir a luta de classe em toda a sua extensão, Goethe já havia se postado desde muito tempo numa retaguarda fortificada, a partir da qual era possível lançar ofensivas apenas no campo da cultura, limitando, em contraposição, toda a atividade política da classe burguesa à defensiva. Do fato de que houve um compromisso entre esses dois homens depreende-se nitidamente como era frágil a consciência de classe da burguesia alemã (BENJAMIN, 2009, p.158).

Diante de tal fragilidade, decorre a posição de Goethe no romance de formação quanto à exposição plena e harmoniosa das capacidades do herói e à realização de sua totalidade humana, que está representada – diga-se de passagem – por um herói ainda não formado. Neste momento se manifesta a tensão dialética entre o real e a aparência, bem como se manifestam as contraposições de Schiller, uma vez que ele chega a considerar insuficiente a forma como os conceitos de aprendizado e mestria colocam-se para o herói do romance.

Por fim, ainda nos esclarece Benjamin:

> Com efeito a amizade entre esses dois homens sempre se caracterizou por uma reserva diplomática, determinada por aquele compromisso. Suas discussões limitaram-se com uma precisão quase amedrontada a problemas formais da arte literária. Sob tal aspecto, todavia, essas discussões fizeram época (BENJAMIN, 2009, p. 152).

De qualquer forma, o valor dessas discussões e estudos definiram algumas das linhas mestras do construto teórico do *Bildungsroman* e da *Bildung* (formação), dando a Goethe a estatura da realização de uma obra pedagógica, de configuração romântica e ironizada da realidade, que não suportou a limitar-se à reprodução do seu tempo. Prova disso, Goethe declara

em sua obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, no livro VI, *Confissões de uma bela alma*:

> O maior mérito do homem consiste, isto sim, em determinar, tanto quanto possível, as circunstâncias, deixando-se determinar por elas o menos possível. Todo ser do Universo estende-se diante de nós como uma grande pedreira diante do arquiteto, que só merece esse nome quando, dessa fortuita massa natural, compõe com máxima economia, adequação e solidez a imagem primitivamente concebida por seu espírito. Tudo que está fora de nós não é senão um elemento, e poderia até mesmo dizer, também o que está em nós; mas no fundo de nós mesmos reside a força criadora que nos permite criar o que deve ser e que não nos deixa descansar nem repousar até que tenhamos representado, de uma forma ou de outra (GOETHE, 2006, p. 390–391).

Tal como exposto por Rosenfeld (1963, p. 11), introdutor e comentarista desse grande ensaio de Schiller — *Cartas sobre a educação estética da humanidade* — "Goethe é 'espírito grego', que se vê forçado a criar, por si, uma nova Grécia, através da imaginação e do pensamento".

E foi esse espírito grego que Goethe nos presenteou com o conceito teórico, filosófico e estético de "formação". Goethe se vê transportado para a Antiguidade: há ainda no mundo aquilo que permaneceu daqueles tempos, não de maneira meramente temporal, mas de um transporte do observador na direção do que restou da Antiguidade. No seu impulso formador, a dimensão histórica deixa sentir seu substrato temporal, mas não é dele que se extraem os preceitos do classicismo.

Vale trazermos aqui alguns fragmentos da *Paideia, a formação do homem grego*, de Werner Jaeger (1989), no capítulo intitulado "Homero como educador". Neste, o autor explicita que — levando em conta a separação entre a estética e a ética — impõem-se algumas observações sobre a ação educadora da poesia grega, em geral, e da poesia de Homero, em particular, as quais poderíamos relacionar ao espírito grego de Goethe.

Comecemos por destacar a primeira que remete a valores mais elevados que a poesia grega, a qual, por meio da expressão artística, constitui um significado permanente e força emocional capaz de mover os homens, uma vez que a arte tem o poder ilimitado de conversão espiritual. Nesse sentido, o fragmento abaixo nos parece revelar que, nas obras aqui destacadas, Goethe foi imbuído desse espírito num processo de conversão. Seu gênio poético seria aquele que toca nos mistérios:

> Começando pela distinção primária entre o mundo pré-helênico e o que se inicia com os Gregos, o qual estabelece pela primeira vez de modo consciente um ideal de cultura como princípio formativo [...]. Tanto mais conveniente se torna, por isso, iluminar a verdadeira forma a fim de nos assegurarmos de seu autêntico sentido e do seu valor originário. O conhecimento do fenômeno original pressupõe uma estrutura espiritual análoga à dos gregos, atitude semelhante à que Goethe adota na consideração da natureza — ainda que provavelmente sem se vincular a uma tradição histórica direta [...]. O mundo grego não é só espelho onde se reflete o mundo moderno na sua dimensão ou um símbolo da sua autoconsciência racional. O mistério e o deslumbramento originário cerca a primeira criação de seduções e estímulos em eterna renovação (JAEGER, 1989, p. 6-7).

A segunda, no que diz respeito ainda à concepção do conceito de natureza elaborado pelos gregos em primeira mão, tem indubitável origem na sua constituição espiritual.

De acordo com autor:

> Chamamos orgânica esta concepção, porque nela todas as artes são consideradas membros de um todo ordenado. A tendência do espírito grego para a clara apreensão do real, tendência patente em todas as formas de esferas da vida — pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte — radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica [...] (JAEGER, 1989, p. 8).

Sendo assim, o estilo e a visão artística dos gregos surgidos como talento estético parecem estar presentes em Goethe, e particularmente em seus estudos de Homero. É na leitura de Homero que Goethe vai formar um quadro mais preciso da Antiguidade. Sobre isso, trataremos de forma específica no item 1.5, na análise de trechos da obra *Viagem à Itália* (1786–1788).

### 1.4 MAIS UM *BILDUNGSROMAN*: *MEMÓRIAS*: *POESIA E VERDADE* — ENTRE A ESCRITURA FICCIONAL E A AUTOBIOGRAFIA — COMO ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA

Como em todas as observações aqui já pontuadas, ao selecionarmos os fragmentos das obras de Goethe elegidas para a produção deste capítulo entendemos que o construto teórico, histórico, estético e filosófico da *Bildung* está inevitavelmente presente. Desse modo, o conceito de formação na obra de autobiografia *Memórias: poesia e verdade*, escrita em quatro partes — as três primeiras entre 1811 e 1814 e a última entre 1817 e 1830 — considerada a única autobiografia objetiva que se conhece de seus escritos, nos ajuda ainda mais na

compreensão do processo de formação interior de Goethe, uma vez que essa obra parece elevar sua própria vida à categoria de arte.

O enfoque dado por Goethe na escolha da tarefa de descrever a si mesmo, determina o comportamento público e o trajeto de sua formação:

> Não penso de modo algum em terminar completamente nestes primeiros livros a história da minha infância. Mais adiante tornarei apanhar e desenvolverei mais um fio que correu impreterivelmente através de meus primeiros anos. Mas devo assinalar aqui a poderosa influência que os acontecimentos militares exerceram pouco a pouco sobre os nossos sentimentos e o nosso gênero de vida. O burguês pacífico tem uma admirável relação com os grandes acontecimentos da política. Ainda de longe, estes o põem de sobreaviso e o inquietam, e mesmo que lhe digam respeito não pode deixar de julgá-los, de se interessar neles. Bem depressa toma um partido, conforme o determine o seu caráter. Se por acaso esses grandes acontecimentos ou motivos exteriores, ele experimenta sempre a esse mal e destrói o bem ainda possível; a isso vem acrescentar-se os sofrimentos reais de amigos e inimigos, que se refletem nele, em geral mais os dos primeiros que os dos segundos, e não sabe como guardar ou manter as suas inclinações, nem os seus interesses (GOETHE, 1971, p. 57).

Nessa obra poética que se encontra entre a escritura de ficção e a autobiografia, Goethe descreve sua vida desde o nascimento até ser chamado ao serviço de grão-duque de Weimar. Em vista disso, pode-se dizer que a referida obra representa mais um *Bildungsroman* cujo gênero revela o modo como Goethe formula sua concepção clássica de formação.

No primeiro volume do livro I, *Memórias: poesia e verdade*, expressa:

> Nossa velha casa, com seus recantos, os seus numerosos pontos sombrios, era talhada, aliás, para provocar medo e arrepios num coração infantil. Desgraçadamente, ainda era um princípio de educação naquela época extirpar nas crianças todo medo do misterioso e do invisível e acostumá-las aos objetos terrificantes. Tínhamos, assim, de dormir sozinhos, e quando não podíamos decidir-nos a isso e deixávamos a cama sem fazer ruído para buscar a companhia dos criados e criadas, nosso pai, enfiando chambre às avessas, o que era um disfarce suficiente para nós, surpreendia-nos de passagem e nos fazia voltar aterrorizados para os nossos quartos. [...] Minha mãe sempre alegre e serena e desejando fazer-nos iguais a ela, encontrou um método melhor: soube alcançar a mesma finalidade por meio de recompensas. Estávamos na estação dos pêssegos. Ela nos prometeu uma generosa distribuição para outro dia de manhã quando houvéssemos vencido nossos temores noturnos. Isso deu bom resultado e, de parte a parte, ficamos todos satisfeitos (GOETHE, 1971, p. 12).

Entendemos que nesse romance autobiográfico, o autor, ao retratar a educação recebida de seus pais, delineia nas narrativas a sua concepção de formação, revelando também o significado pedagógico da educação recebida na sua época:

> Entre os exercícios de estoicismo que eu cultivava, pois, tão seriamente quanto isso é possível a uma criança, deve-se incluir também a paciência nos sofrimentos corporais. Nossos mestres, desabridos e inábeis, não se pejavam de recorrer aos murros e às pancadas, que as crianças aprendiam a aguentar firme, tanto mais que a indocilidade e a resistência eram as faltas mais severamente punidas. Muitos passatempos da juventude repousam sobre uma emulação nesse tipo de sofrimentos: por exemplo, quando um bate no outro com dois dedos ou com a mão inteira até fazer adormecer os membros, ou suportamos os golpes a que somos mais ou menos legalmente condenados em certos jogos; quando, na luta ou na batalha, não nos deixávamos desconcertar pelas pinças do adversário semiderrotado; quando se vence uma dor provocada de má fé, ou mesmo quando se suportam com indiferença os beliscões, as cócegas que as crianças tanto gostam de infligir umas às outras (GOETHE, 1971, p. 52).

Tal atitude também retrata um ideal utópico que transcende as estruturas sociais em que viveu, discutindo a sociedade de seu tempo, colocando, mais uma vez, a questão da formação do indivíduo no centro de sua produção literária. E, nesse percurso traçado por Goethe, na difícil tarefa de descrever a si mesmo, evita o subjetivismo, um dos pontos característicos do seu estilo literário nesse romance. Ele também representa a contrapartida, na vida real de Wilhelm Meister.

> Nós recebemos da bondade do Criador uma multidão de faculdades, que não se deve esquecer de cultivar convenientemente desde os primeiros anos; e isso não se pode fazer senão mediante a Lógica, a Metafísica, o grego ou o latim. Possuímos uma imaginação e, se não queremos que ela seja dominada por todas as ideias que lhe ocorrem, devemos apresentar-lhe as imagens mais decorosas e mais belas, e desse modo acostumar o sentimento e ensiná-lo a reconhecer e amar o belo em todas as coisas e na própria natureza, sob seus traços definidos, verdadeiros, bem assim como os mais delicados. Tanto nas ciências como na vida cotidiana necessitamos de um grande número de noções e conhecimentos gerais que não se pode aprender num compêndio. É proveitoso desenvolver e purificar nossos sentimentos, nossas inclinações, nossas paixões (GOETHE, 1971, p. 275).

Segundo Maas (1999), no prefácio da obra, Goethe revela um caráter histórico-hermenêutico. De acordo com a análise da autora, essa obra foi produzida em um período em que a historiografia literária denomina por “último Goethe”. Demonstra a maturidade intelectual do poeta, considerado, assim, o “seu mais bem acabado” romance de formação. O título dessa autobiografia explica-se em sua inteireza. Não há poesia sem verdade, não há

verdade sem poesia. Goethe alcança nessa obra um magnífico relato histórico, atingindo regiões morais ou psicológicas inacessíveis, que Maas (1999) definiu como a estetização da existência.

A autora, ao realizar uma análise comparativa das duas obras de Goethe, *Memórias: poesia e verdade* e *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, como romances de formação, ressalta:

> Em um e em outro, características que os inscrevem sob a instituição literária das "obras de formação". Exemplos culminantes de formas literárias inequivocamente "históricas", o sentido de que refletem as disposições culturais, sociais e estéticas dos últimos trinta anos do século XVIII, iluminam, cada um a seu modo, duas possibilidades de caracterização do impulso de formação. Enquanto na autobiografia o processo da formação nos é relatado de forma clara, direta, e ordenada, no segundo esse mesmo processo aparece mediatizado, impondo necessidade de interpretação (MAAS, 1999, p. 174).

Ao confrontar os dois romances de formação, reforça a ideia de um detalhamento do conceito de *Bildungsrom* como um gênero tipicamente alemão, que tem suas origens localizadas no Iluminismo[23] (*Spätaufklärung*), alcançando ao longo de duzentos anos um processo de expansão.

Nessa comparação das duas obras, Maas (1999) aponta pressupostos de uma linearidade no desenvolvimento da personalidade em direção à harmonia entre o indivíduo e a sociedade, marcada pela necessidade de conciliação entre o indivíduo subjetivo e a sua integração na sociedade burguesa.

E, ainda completa:

> Johann Wolfang (von) Goethe escreve a partir de uma perspectiva temporal e espacialmente localizada, refere-se a si mesmo no passado como a um ser ainda incompleto, cujo aperfeiçoamento, entretanto, poderá ser observado a partir da própria perspectiva sob a qual se constrói a narrativa. Ou seja, é Goethe, como homem e escritor formado, que nos dá a conhecer os fatos de seu passado que contribuíram para essa formação. Assim, a autobiografia *Poesia e verdade* afirma-se como descrição ordenada de um bem sucedido processo de desenvolvimento pleno e à harmonia pessoal, cujos resultados se deixam reconhecer precisamente através do discurso desse mesmo narrador então "em formação" (MAAS, 1999, p. 174).

[23] O Iluminismo — já mencionado neste capítulo, sobre a apropriação do conceito de Formação pelo discurso intelectual nos últimos trinta anos do século XVIII — vai atingir seu ápice em Kant.

E, nessa narrativa marcada pela linearidade, Goethe (1971) vai pontuando a trajetória da sua formação, e a identidade de sua produção literária. No livro VII da sua obra *Poesia e verdade*, expressa:

> Possuímos tantas boas obras sobre o estado da literatura alemã na época de que falo, que elas bastam plenamente à instrução de toda a pessoa interessada por esses assuntos, tantos mais que os juízos emitidos sobre eles se harmonizam entre si, ao que me parece; e, se agora me proponho a fazer algumas reflexões esparsas e desconexas, não é tanto para estabelecer o que era a literatura em si mesma como em suas relações comigo. Falarei pois, em primeiro lugar daquilo que apaixona sobretudo o público, dois inimigos hereditários de toda a existência feliz e de toda a poesia independente, viva e serena: refiro-me à sátira e à crítica. Em tempos de paz cada um vive ao seu modo. O burguês quer atender à sua profissão, aos seus negócios, e depois divertir-se; da mesma forma, o escritor se compraz em compor alguma coisa, em publicar os seus trabalhos, pelos quais espera colher, senão recompensas, pelo menos elogios, pois acredita ter feito algo de bom e útil. O burguês perturbado no seu repouso pelo satírico e o autor pelo crítico, e assim se estabelece na sociedade pacífica uma agitação desagradável (GOETHE, 1971, p. 205).

Desse modo, a autografia de Goethe, segundo Maas (1999), passa a ser considerada o "seu mais bem acabado romance de formação". A narrativa revela um processo teleológico de caráter ao mesmo tempo documental-histórico e literário. O fundamento do seu trabalho autobiográfico elevou a sua própria vida à categoria da arte:

> É muitas vezes proveitoso para diferentes virtudes, sobretudo as virtudes sociais e elevadas, que o coração seja tocado. É assim que nele despertam e se desenvolvem os sentimentos ternos, e assim se gravam, especialmente, muitos traços que revelam ao jovem leitor os secretos refolhos do coração humano e das suas paixões: o conhecimento mais precioso do que todo o grego e todo o latim do mundo, e no qual Ovídio era mestre exímio. Não é, contudo, por esse motivo que são colocadas nas mãos da juventude os poetas antigos, e por conseguinte Ovídio. [...] Possuímos uma imaginação e, se não queremos que ela seja dominada por todas as ideias que lhe ocorrem, devemos apresentar-lhe as imagens mais decorosas e mais belas, e desse modo acostumar o sentimento e ensiná-lo a reconhecer e amar o belo em todas as coisas e na própria natureza, sob os seus traços definidos, verdadeiros, bem assim como nos mais delicados [...] (GOETHE, 1971, p. 275).

Segundo Maas, Goethe, em resposta à crítica dirigida aos efeitos funestos de seu romance epistolar sobre o público jovem, atribui à obra um efeito de catarse em relação à sua situação pessoal. Para a autora, ao mesmo tempo ele tece uma crítica à literatura do Iluminismo europeu cuja "norma é a de que toda obra impressa deve ter uma finalidade didática e moral" (MAAS, 1999, p. 171).

No livro X da primeira parte de sua obra *Poesia e verdade*, explicita:

> Se alguém ler mais tarde esse conto impresso e duvidar que ele não fosse capaz de produzir semelhante efeito, não se esqueça que a verdadeira missão do homem é agir no presente. Escrever é abuso da linguagem; a leitura isolada é um triste sucedâneo do discurso. É através da sua personalidade que o homem age sobre o homem com todo o seu poder e, sobretudo a mocidade sobre a mocidade. É também aí que são produzidos os efeitos mais puros, os quais animam o mundo e o preservam da morte física ou moral. Eu herdara de meu pai uma certa sequência didática, de minha mãe o dom de exprimir com viveza e alegria tudo que a imaginação pode aprender a produzir, de rejuvenescer fábulas conhecidas, de inventar e contar outras novas, e mesmo de inventar à medida que contava. A herança paterna me tornava geralmente incômodo em sociedade: com efeito, quem escuta de bom grado opiniões e sentimentos, sobretudo os de um moço, cujo julgamento, dadas as lacunas da experiência, sempre parece insuficiente? Minha mãe, pelo contrário, me havia dotado ricamente para os prazeres da sociedade. O mais frívolo dos contos tem já um grande encanto para a imaginação e o fundo mais insubsistente é recebido pelo espírito com gratidão (GOETHE, 1971, p. 345).

Nesse sentido, Maas (1999, p. 172) assevera que, em *Poesia e verdade*, nas suas memórias e em dados historicamente comprováveis, é possível concebermos outra categoria: um sujeito narrativo virtual construído de acordo com a retórica particular da ficção, voltado para a realidade social do seu tempo.

A importância historiográfica e literária dos escritos autobiográficos de Goethe revela uma maturidade em relação ao seu discurso historiográfico que nos oferece a compreensão sobre o conceito de formação, tendo em vista o potencial de realismo de suas próprias obras, como da literatura como um todo.

A elaboração literária de anotações *Poesia e verdade* é um texto da velhice de Goethe, com olhar retrospectivo. Observa-se não se tratar de uma literatura de memória, de forma só linear, característica dos romances do século XVIII, mas de uma obra em que os fatos biográficos se articulam de maneira extremamente sólida na totalidade da realidade social de sua época.

Assim, diz Goethe, ainda no livro X:

> Num ensaio autobiográfico pode-se falar de si mesmo sem inconveniente. Sou, por natureza, tão pouco reconhecido como qualquer um e, se esquecesse o benefício recebido, o sentimento vivo de uma desinteligência momentânea poderia conduzir-me com muita facilidade à ingratidão. Para me resguardar desse perigo, desde cedo me habituei a recordar com prazer, a propósito de tudo que possuo, a maneira como o adquiri, de quem o recebi, como presente, troca, compra ou como quer que seja. Tomei o costume de

> mencionar, quando mostro minhas coleções, as pessoas por intermédio das quais obtive tal objeto [...]. Desse modo, tudo que me cerca adquire vida; vemo-lo num encadeamento intelectual, gracioso, "genético"; e imaginando circunstâncias passadas, damos dignidade e amplidão à existência atual; os doadores nos voltam cem vezes ao pensamento; ligamos uma agradável lembrança à sua imagem, tornamos a ingratidão impossível e a reciprocidade, quando se enseja, fácil e desejável; ao mesmo tempo, somos levados a considerar tudo que não é posse material e passamos em revista, com prazer, a origem e a data de nossos bens de ordem mais elevada [...] (GOETHE, 1971, p. 319).

Sendo assim — com base na análise comparativa de Maas (1999), abordada neste item, sobre as obras *Poesia e verdade, Primeira Parte* e *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* — podemos entender a obra autobiográfica de Goethe como uma rica e importante fonte histórica do seu tempo, de indubitável valor estético; certamente uma entre as maiores obras neste gênero literário.

E assim dizia o poeta:

> O que sobretudo atraía os meus olhares no interior da minha casa era uma série de vistas de Roma com que meu pai havia decorado uma das antecâmaras. Todos os dias eu podia contemplar a Praça do Povo, o Coliseu, a Praça de São Pedro, a Igreja. Tinha grande predileção pela língua italiana e por tudo de São Pedro por fora e por dentro, o Castelo de Santo Ângelo e vários outros monumentos. Essas imagens gravaram-se profundamente na minha memória, e meu pai, de ordinário muito lacônico, condescendia por vezes em nos escrever esses objetos. Tinha grande predileção pela língua italiana e por tudo que se refere à Itália (GOETHE, 1971, p. 12).

Na edição de 1982, Franklin de Oliveira, ao prefaciar o catálogo das obras de Goethe pela Biblioteca Nacional[24], corrobora a concepção de *Bildung* que os autores comentaristas escolhidos para esta investigação reconheceram: *Bildung*, eis a palavra-chave de Goethe. É esta palavra que lhe confere o título maior: "o de reitor da espécie humana". Formar, educar o homem para viver num mundo em que tudo não cesse de se renovar. Eis a missão a que Goethe se entregou quando o humanismo, que veio dos gregos e do Renascimento italiano, foi transformado pelos pragmatistas do século XVIII em humanitarismo.

[24] O catálogo com as obras de Goethe, organizado pela Biblioteca Nacional em 1982, foi editado em comemoração aos 150 anos de sua morte.

## 1.5 O VIAJANTE QUE SE MOVE EM ENCANTAMENTO: A *VIAGEM* (DE FORMAÇÃO) *À ITÁLIA (1786–1788)*

Martins (1999), quando introduz a obra *Viagem à Itália*, de Johann Wolfgang von Goethe[25], que narra a viagem à península italiana realizada de 1786 a 1788, publicada em 1816–1817, comenta que desde o momento em que Goethe pisa o solo italiano, ele se movimenta em estado de encantamento. Segundo o autor, esse movimento se dá desde as tarefas mais prosaicas — como trocar dinheiro, carregar malas, procurar quarto.

Esse viajante que se move em uma nova forma de perceber no final do século XVIII atravessou as montanhas tirolesas; passou rapidamente por Munique, Mittenwald e Brenner; depois, percorreu as vilas de Trento, Torbole até Verona, onde vislumbrou os primeiros monumentos de vulto da Antiguidade, e registra, na cidade de Trento, em 11 de setembro:

> Consola-me que nesses tempos estatísticos, tudo isso deva ter sido impresso, podendo oportunamente aprender a respeito nos livros. Interessam-me agora tão somente as impressões captadas pelos sentidos, e estas livro algum, pintura alguma oferece. O fato é que meu interesse pelo mundo se renova; testo meu poder de observação e examino até onde vão minha ciência e os meus conhecimentos, se meus olhos estão limpos e vêem com clareza, quando posso apreender em meio à velocidade, e se as rugas sulcadas e impressas em meu espirito podem ser de novo removidas (GOETHE, 1999, p. 30).

Goethe, nos seus relatos autobiográficos em viagem à Itália, constrói narrativas com um novo olhar para a obra de arte, processo que o leva à constituição de sua concepção de estética, conforme o trecho a seguir:

> E, no entanto, tudo isso é antes um esforço e preocupação do que prazer. O renascimento que me transforma de dentro para fora segue seu curso. Por certo, eu acreditava que fosse aprender de verdade aqui; mas não pensei que fosse ter de voltar à escola primária, que precisaria desaprender, ou verdadeiramente reaprender tanto. Disso já me encontro agora convencido, tendo-me entregado por completo a esse aprendizado, e quanto mais me vejo obrigado a negar a mim mesmo, tanto mais me alegro. Sou como um arquiteto que desejando construir uma torre, deu-lhe uma fundação ruim; a tempo, apercebe-se disso e demole o quanto já erguera; busca, então, ampliar e aperfeiçoar, seu projeto, dar-lhe alicerces mais seguros e compraz-se já, de antemão, da indubitável solides da futura construção. Conceda-me o céu que, quando do meu retorno, também as consequências morais resultantes desta minha vida num mundo mais amplo se faça sentir, pois, juntamente com a

[25] Johann Wolfgang von Goethe, 37 anos, conselheiro de Estado e ministro do duque de Saxônia-Weimar – estadista, naturalista e o maior poeta que a Alemanha teria em todos os tempos: um homem que rompia com a sua rotina (Nota da Autora).

> percepção para a arte, também o meu senso moral vem passando por grande renovação (GOETHE, 1999, p. 178).

No que tange à sua percepção para a arte, Goethe parece demonstrar seu trajeto formativo individual — cujo olhar aguçado está em formação —, o qual se volta para a vida dos objetos de arte, mais precisamente objetos da arquitetura em consonância com a natureza. Nessa obra, Goethe nada mais revela senão uma preocupação constante com sua formação.

Ao se referir à sua peregrinação pela Itália, afirmou: “Por mais que tenhamos ouvido falar de uma coisa, sua peculiaridade sendo sempre a mesma pessoa, mas creio ter mudado até os ossos” (GOETHE, 1999, p. 173).

Em sua estada em Nápoles, reflete:

> Nápoles é um paraíso, todos vivem numa espécie de esquecimento embriagado por si próprios. Assim é comigo também, que mal me reconheço; pareço a mim mesmo uma pessoa totalmente diferente. Ontem pensei comigo “Ou você era louco antes, ou tornou-se agora” (GOETHE, 1999, p. 247).

Nesse movimento de viajante, observamos a demarcação do território dessa formação que se dá na Itália, na sua relação com as artes e com a natureza. No que diz respeito à arte, Goethe assinala o seu retorno à Capela Sistina, e pede para se abrir a galeria de onde se pode ver o teto mais de perto. E, com seu olhar atônito, exclama:

> E Michelangelo conquistou-me de tal maneira que no momento, nem mesmo a natureza me apetece tanto, já que não posso vê-la com tão grandes olhos quanto os seus. Quem dera houvesse um jeito de podermos fixar essas imagens na própria alma! Tudo quanto eu puder apanhar, ao menos em termos de gravuras e desenhos reproduzindo obras suas vou levar comigo (GOETHE, 1999, p. 172).

A iconografia de muitos pintores alimentava-lhe a visão. Em Nápoles, no dia 22 de março, assinala:

> Hoje vimos um quadro de Correggio à venda, não muito bem conservado, é certo, mas ostentando indelével a mais perfeita marca do encanto. Nele, vê-se a Mãe de Deus Menino, no momento em que este hesita entre o peito da mãe e algumas peras que um anjinho lhe estende. Uma “desmama de Cristo”, portanto. A mim, a ideia parece extremamente terna, a composição dinâmica, natural e feliz, executada com grande graça. Chega mesmo a

> lembrar o Noivado de santa Catarina, e não tenho dúvida de que o pintou com a mão do próprio Correggio[26] (GOETHE, 1999, p. 259).

A observação viva e direta das obras de arte era considerada fundamental em uma época em que a reprodução de originais ainda dependia substancialmente de técnicas manuais insuficientes, na maioria das vezes, para garantir uma cópia fidedigna.

Nesse sentido, podemos dizer que Goethe inaugura uma nova forma de apreciação da bela arte, no que diz respeito à apreciação imanente:

> Antes de mais nada corri para a Caritá: descobrira nas obras de Palladio que haveria ali um mosteiro em cuja construção ele pretendeu reproduzir melhor as moradas dos ricos e hospitaleiros da Antiguidade. O desenho magnífico tanto no todo quanto nos seus detalhes, proporcionara-me grande alegria, de modo que esperava encontrar uma obra maravilhosa; mas, que nada! — sequer um décimo dele chegou a ser construído, mesmo essa décima parte, no entanto, digna de seu gênio celestial, uma perfeição no desenho e uma precisão na execução que eu jamais havia visto. Deveríamos passar anos contemplando uma obra assim. A mim me parece que jamais vi algo tão elevado e perfeito, e não creio que esteja enganado ao afirmá-lo (GOETHE, 1999, p. 84).

O que nos parece claro nessa viagem de Goethe é o seu encontro com a Antiguidade clássica e o Renascimento, uma vez que a Itália constituía uma etapa essencial no circuito cultural europeu da época. Nesse sentido, a relação íntima de Goethe com esse passado histórico envolve sua intenção de formação individual e uma profunda experiência de aprendizagem.

Assim dizia Goethe, em 10 de novembro de 1786:

> Nos tempos passados, eu costumava às vezes alimentar ansiosamente a estranha fantasia de ter um inglês me conduzindo pela Itália, um homem bem instruído, conhecedor de arte e da história; pois essa minha fantasia realizou-se agora de forma muito melhor do que eu poderia imaginar. Na condição de meu caro amigo, Tischbein[27] morou aqui muito tempo e sempre desejou mostrar-me Roma; nosso contato por carta é antigo, mas o contato pessoal é coisa nova; onde haveria eu guia mais valioso (GOETHE, 1999, p. 157).

---

[26] Segundo Tellaroli (GOETHE, 1999, p. 424), tradutor da obra *Viagem à Itália*, em nota de número 221, sobre o primeiro quadro nada se sabe; quanto ao *Noivado de santa Catarina* (ou *Matrimônio mítico de santa Catarina*), hoje no Museu Nacionale de Nápoles, Goethe o havia visto na pinacoteca de Capodimonte.

[27] O tradutor da obra explicita em nota (n. 119) que Johann Heinrich Tischbein (1751–1829) é pintor daquele que é possivelmente o mais famoso retrato de Goethe — *Goethe nella campagna romana*. Tendo chegado a Roma em 29 de outubro, Goethe hospedara-se no Albergo dell'Orso e teve ali seu primeiro encontro com Tischbein, para a casa de quem se mudaria no dia seguinte. Tischbein, que morou na cidade de 1783 a 1787, o acompanharia em sua estada em Roma, bem como na passagem de Goethe por Nápoles (GOETHE, 1999, p. 418).

E continua a dizer:

> Não se pode conhecer o presente sem o auxílio do passado, e a comparação de ambos demanda maior parte do tempo e tranquilidade. Já a localização desta capital do mundo nos remete de volta a sua construção. Vemos logo que aqui não se instalou um povo nômade, numeroso e bem comandado, fixando com sabedoria este lugar como centro de um império, não houve um príncipe poderoso a determinar que aqui seria um local próprio para sede de uma colônia (GOETHE, 1999, p. 196).

Dessa forma, notamos que Roma não foi para Goethe uma mera cidade onde se encontram obras antigas, as estatuárias clássicas, mas um lugar em que a vida de mais de dois mil anos, que deixaram suas marcas, faz gerar coisas novas. Nesse lugar, ele convive com as fontes que o levaram a entender e sentir como os gregos; considera que o dia em que chegou a Roma foi a data de seu segundo nascimento, de um verdadeiro renascimento (GOETHE, 1999, p. 175).

Por isso, o Classicismo de Goethe parece não representar apenas uma reconstrução da Antiguidade como uma mera imitação exterior de suas formas ou uma visão da expressão plástica de um conteúdo idealizado. Ele formula seu conceito de arte clássica a partir de uma atitude dialética[28] entre o artista e a matéria. A obra é feita por essa dialética e pelo conteúdo que se deseja expressar.

Em companhia de Tischbein, em Roma, no dia 7 de setembro, afirma:

> Vi apenas uma vez as galerias de Rafael e as grandes pinturas da Escola de Atenas, e é como se se pretendesse estudar Homero a partir de um manuscrito parcialmente apagado e danificado. O prazer da primeira impressão é incompleto; a fruição só se faz plena depois de, pouco a pouco, se ter examinado e estudado tudo. As pinturas mais bem conservadas são as do teto das galerias, apresentando histórias bíblicas, tão frescas quanto se tivessem sido pintadas ontem; é certo que somente uma pequena parte delas foi pintada pela mão do próprio Rafael, mas foram todas executadas de forma excelente, segundo seus desenhos e sob sua supervisão (GOETHE, 1999, p. 157).

À vista disso, a interpretação dessa viagem de Goethe como *Bildung* pode ser apreendida ao longo dos seus relatos: uma viagem ao interior de si mesmo, de sua formação.

[28] Moura (2006, p. 152–153) afirma que o material captado por Goethe por meio dos sentidos encontra-se envolto não só em sua formação do que lhe era interior, procurando sempre a integração harmoniosa em um todo. A necessidade goethiana de se encontrar em todas as coisas e de estabelecer a conexão propiciadora com a totalidade (*Ganzheit*) leva-o à atitude crítica (no sentido de ser consciente) de também procurar ver seu processo de descoberta do mundo como um processo de descoberta de formas.

Esse processo formativo está ligado ao desenvolvimento da capacidade sensorial, uma vez que estava ocupado em sentir o que está ao seu alcance, revelado pelo olhar. Em 7 de novembro de 1786, exclama: "Eu apenas abro bem os olhos, olho, vou-me embora e volto a olhar de novo, pois não há maneira de alguém preparar-se para Roma senão em Roma" (GOETHE, 1999, p. 154).

Outro lado importante a ser apontado é que o ato de viajar na vida intelectual e sensível de Goethe — expressa na sua obra *Viagem à Itália*, marcada pelo exercício do seu olhar seletivo, preferencialmente pelos monumentos do Renascimento e da Antiguidade que sobreviveram até o século XVII — estende-se também com especial destaque para os minerais, as rochas, as plantas, a orografia e o tempo atmosférico.

Nos seus relatos de 20 de março de 1787, uma terça-feira em Nápoles, anunciava:

> A notícia de que uma nova erupção acaba de ocorrer, invisível de Nápoles, pois a lava está escorrendo na direção de Ottajano[29], animou-me a fazer uma terceira visita ao Vesúvio. [...]. Por mais que tenhamos ouvido falar de uma coisa, sua peculiaridade somente nos apresenta de fato pela observação direta [...]. Seguimos ladeando o dique já relativamente elevado, a escória rolando com regularidade pelas laterais até os nossos pés. Através de algumas lacunas no canal, pudemos ver de baixo o fluxo incandesce e, conforme ele seguia escorrendo, observá-lo de cima também [...]. O sol ofuscava a torrente de lava, apenas uma quantidade de fumaça pairando no ar. Eu queria aproximar-me do ponto no qual a lava jorra da montanha; lá, assegurou-me o meu guia, ela chega a formar uma abóboda e um telhado sobre si mesma [...]. Com o intuito de ver e experimentar também isso, tornamos a subir a montanha (GOETHE, 1999, p. 254–257).

Maas (2013) esclarece-nos sobre o método de observação de Goethe e a utilização por ele do termo "experiência", mostrando a sua relação com a filosofia de Kant, e, ao mesmo tempo, o distanciamento dela. Na concepção da autora, Goethe, como observador científico, desenvolve uma argumentação de base nitidamente kantiana quando afirma que "ninguém nega que a experiência tem a maior influência na doutrina da Natureza" (p. 123 - 124). No entanto, Maas esclarece ainda que esse princípio, segundo Goethe, não pode levar sempre ao conhecimento, tal como afirma Kant, a não ser pela experiência mediada. Conforme a autora, essa mediatização da experiência[30], uma experiência mais elevada defendida por Goethe, já se encontrava germinando durante a viagem à Itália.

---

[29] Ottajano situa-se a noroeste do Vesúvio (p. 424, N.T.).

[30] Maas (2013), no seu artigo sobre a "Filosofia da natureza e o pensamento estético em Goethe", ressalta que a argumentação de Goethe nos adverte claramente quanto aos perigos de um julgamento apressado e motivado pela percepção empírica imediata; por meio dos "'sentidos aguçados e alertas', que podem levar mesmo o observador mais preparado a dar passos apressados, que o libertem dos limites traçados por uma investigação

Na sua carta escrita em Nápoles, no dia 17 de maio de 1787, ressalta:

> Sob este céu podem fazer as mãos belas observações. O ponto fundamental, o cerne da questão, eu sem dúvida o encontrei e vejo com toda a clareza; o restante, diviso-o também em linhas gerais, faltando apenas definir alguns detalhes. A planta primordial será a criatura mais estranha do mundo, pela qual a própria natureza me invejará. Munido desse modelo e da chave para ele, poder-se-á então inventar uma infinidade de plantas, as quais haverão de ser coerentes — isto é, plantas que, ainda que não existam de fato, poderiam existir, em vez de constituírem-se das luzes e sombras da pintura ou da poesia; plantas dotadas de uma verdade e necessidade intrínsecas (GOETHE, 1999, p. 380).

A experiência mais elevada em Goethe, assim como a Planta Primordial, de acordo com o entendimento de Maas (2013, p. 130), transita entre o sensível e o suprassensível, confirmando uma percepção do mundo voltada à investigação dos limites do conhecimento exclusivamente empírico. De acordo com a autora, o reconhecimento desses limites, expresso na noção de Planta Primordial, levará Goethe a buscar uma possibilidade de mediação entre a observação direta do fenômeno e a emissão de juízos sobre aquele por meio da criação de um simbolismo (*eine symbolik*) (MAAS, 2013, p. 130). Em Nápoles, no dia 17 de maio de 1787, em uma carta escrita a Herder[31], ressalta:

> No tocante a Homero[32], é como se me houvessem retirado a coberta de cima dos olhos [...] Agora tenho em mente todas essas costas e promontórios, golfos e baías e línguas de terra, rochedos e praias, colinas cobertas de arbustos, suaves pastagens, campos férteis, jardins adornados, árvores bem cuidadas, videiras pendentes, montanhas de nuvens, e planícies, escarpas e bancos rochosos sempre radiantes, com o mar a circundar tudo isso com tantas variações e tanta variedade — somente agora, pois, a *Odisséia* tornou-se para mim palavra viva (GOETHE, 1999, p. 379).

A Odisseia pode ser entendida como uma complexa obra do espírito, o que nos leva à conclusão de que não pode ser reduzida a uma fórmula única. Analisando a revelação de Goethe a Herder, na correspondência apresentada, de que a *Odisseia* se tornou palavra viva

---

penosa e cansativa". A aplicação dos resultados não pode ser imediata. Trata-se, portanto, de uma "experiência mais elevada" — tal como dirá Goethe — capaz de conter em si a soma de todos os experimentos isolados. Uma Experiência ao mesmo tempo ideal e plural (MAAS, 2013, p. 124).

[31] A adesão às ideias de Herder, testemunhada em *Poesia e verdade*, não pode ser confundida com uma nostalgia romântica do passado medieval. Goethe, cuja concepção de história é totalizante e dinâmica, jamais concebeu um retorno ao passado, em seu entender definitivamente sepultado.

[32] Segundo a cronologia feita por Tellaroli (GOETHE, 1999, p. 432), tradutor da obra *Viagem à Itália*, Goethe, em 1787, viaja para Nápoles; em seguida, para a Sicília, em companhia do pintor Kniep, de quem adquire vários trabalhos. Nos jardins das plantas de Palermo, tem a intuição da *Urpflanze*, a "planta original". A paisagem siciliana o estimula a ler Homero.

para ele, podemos verificar que o que mais se destaca em seus diálogos é a força vital da época homérica, força da qual Goethe parece ter se imbuído totalmente. Por isso há um vigor não enfraquecido na sua sensibilidade, o que nos leva à percepção de que a paisagem siciliana o estimula a ler Homero.

Contudo, Homero aqui é descrito como um referencial a ser seguido por Goethe. Nos seus relatos da existência, ele faz com que os homens sejam arquetípicos, ou seja, um modelo pelo qual se pode falar de diversas existências humanas. Os homens em Homero são quase homens primordiais — processo análogo ao das plantas. Os antigos como homens primordiais, devem ser compreendidos não como chave nostálgica ou utópica, mas como um meio de se poder reduzir a multiplicidade dos homens existentes a homens despojados de tudo o que é falso e superficial.

A obra de Homero é inspirada, na sua totalidade, por um pensamento "filosófico" relativo à natureza humana e às leis eternas que governam o mundo. O poeta contempla todo o conhecimento particular à luz do seu conhecimento geral da essência das coisas (JAEGER, 1989, p. 53).

Dessa forma, Jaeger (1989) denomina:

> A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo um sentido grego. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem "ideia", ou "tipo" normativo que se descobre na intimidade do artista [...]. Este ideal de homem, segundo o qual se devia formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve num solo de um povo e persiste através das mudanças históricas (JAEGER, 1989, p. 11).

Prossegue o autor, nessa obra de investigação histórica acerca da formação do povo grego, com a afirmativa de que:

> Também o neo-humanismo alemão do tempo de Goethe considerou o Grego como manifestação da verdadeira natureza humana num período histórico único, o que é uma atitude mais próxima do racionalismo da "Época das Luzes" (Aufklaïrung) que a do pensamento histórico nascente, ao qual com suas doutrinas deu tão forte impulso (JAEGER, 1989, p. 11).

Sendo assim, podemos compreender melhor ainda que a tendência em avaliar tudo o que acontece pelas normas mais altas e partir de premissas universais — o uso frequente de exemplos míticos, categorizados como "tipos ideais imperativos" — tem sua origem em

Homero, o que Goethe muito bem soube trazer para os seus estudos científicos acerca do conceito de "Planta Primordial".

Na passagem por Nápoles, antes mesmo da escrita da carta, em 25 de março do mesmo ano de 1787, Goethe já havia enviado outra, pedindo que avisassem Herder[33]:

> Favor dizer a Herder que estou próximo da solução do problema da planta primordial, receio apenas que ninguém venha a querer reconhecer nela o restante do mundo vegetal. Minha famosa teoria dos cotilédones atingiu tal altura tal que será difícil seguir adiante (GOETHE, 1999, p. 264).

Benjamin (2009, p. 146) também se refere ao conceito do fenômeno *primevo* desenvolvido por Goethe nos estudos de botânica, na tentativa de explicar a metamorfose das plantas[34]. Sob essa denominação, ele entendia o fato de que todos os órgãos da planta, da raiz aos pistilos, são apenas formas transformadas das folhas. Assim, Goethe chegou ao conceito de "Planta Primordial" ou "Planta Primeva".

Argumenta Benjamin:

> No limiar da era das ciências naturais, que deveria expandir de maneira colossal a agudeza e o âmbito das percepções sensoriais, ele retrocede outra vez às velhas formas de perscrutação da natureza, e escreve: "Em si mesmo, o ser humano, na medida em que serve de seus plenos sentidos, é o maior e mais exato aparelho físico que possa existir" [...] Segundo os seus conceitos, a ciência apresenta como finalidade natural mais próxima harmonizar os atos e os pensamentos do ser humano. A transformação pela técnica não era o seu âmbito, ainda que ele, na velhice, tenha feito declarações surpreendentemente lúcidas sobre o seu significado ilimitado. O maior ganho do conhecimento da natureza definiu-se para ele na forma que ela dá a uma vida. Essa concepção se desdobrou num rigoroso pragmatismo: "Somente o que é fecundo é verdadeiro" (BENJAMIN, 2009, p. 146–147).

Com o propósito de abordar o pragmatismo de Goethe, Benjamin continua a sua argumentação, ressaltando que, a rigor, foram inovadoras para a ciência unicamente as descobertas de botânica:

---

[33] No capítulo XXX, Madame de Staël (1766-1817), na sua obra *Da Alemanha*, declara que Herder merece um lugar à parte: sua alma, seu gênio e sua moralidade, como um todo ilustraram sua vida, seus escritos e sobretudo porque tinha uma conversação admirável, e sente-se em seus escritos que assim devia ser (STAËL, 2016, p. 407).

[34] De acordo com a nota do revisor das traduções da obra de Benjamin, Marcus Vinicius Mazzari — autor também das notas — Goethe sistematizou seus estudos botânicos no tratado *Tentativa de explicar a metamorfose das plantas*, publicado em 1790; com algumas alterações, em 1817, sob o título simplificado *A metamorfose das plantas.*

> Ao lado da ideia de metamorfose, é importante para Goethe a ideia de polaridade, a qual perpassa todas as suas pesquisas [...]. Com a idade avançada, surge nesse contexto o pensamento de que o animal e a planta talvez tenham se desenvolvido de um estado primevo, através da luz[35] e, por conseguinte da escuridão. É uma característica peculiar desses estudos científicos que, por intermédio deles, Goethe tanto se aproxima do espírito da escola romântica quanto se opõe a esse espírito em sua estética — A orientação filosófica de Goethe é menos compreensível a partir de seus escritos poéticos do que de seus escritos científicos (BENJAMIN, 2009, p. 146).

Por conseguinte, a viagem de Goethe à Itália encerrou um ciclo de formação e iniciou outra etapa. A interpretação dessa viagem como uma *Bildung* demonstra que Goethe encontra-se envolto não só na sua própria formação, como também na formação do que lhe era interior, procurando sempre a integração harmoniosa com o todo.

Em Nápoles, Goethe assevera:

> O espírito humano é indômito, e eu, particularmente, necessito bastante da amplidão. Cumpre-me agora ter por meta não a perseverança, mas, antes uma compreensão rápida das coisas. Se, de um objeto, disponho de não mais do que a ponta do dedo, poderei decerto conquistar a mão inteira com meus ouvidos e pensamento [...] Estranhamente, um amigo[36] lembrou-me o *Wilhelm Meister* um dia desses, exigindo sua continuação; sob este céu, ela não seria possível; talvez algo desse ar celestial se deixe comunicar a meus últimos livros. Que a minha existência desenvolva-se o bastante para permitir que o caule cresça e as flores brotem mais ricas e belas. Por certo, melhor seria não retornar, se não posso fazê-lo renascido (GOETHE, 1999, p. 259).

De volta a Weimar, Goethe dedica-se a escrever o ensaio sobre as plantas e conhece Schiller. Em 1790, ao retornar da Itália acompanhando o duque de Weimar, já carregava uma redação de *Fausto*[37]. Entre os anos de 1795 e 1796, termina o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, ao qual Lukács (2006) se refere como uma obra, com já dito anteriormente, que deu origem a um novo gênero literário: o *Bildungsroman*, ou romance de formação. Por conseguinte, foi a primeira manifestação alemã realmente significativa do "romance social burguês".

---

[35] Benjamin (2000), ao abordar a ideia de metamorfose de Goethe, menciona a Teoria das Cores; alvo das mais vívidas controvérsias, que representará para Goethe o coroamento de toda a sua obra científica, ou mesmo, segundo algumas opiniões, de toda a sua obra de vida. Segundo Benjamin (2000, p. 148), a Teoria das Cores considera as cores como metamorfose da luz, como fenômenos que se produzem na luta da luz com a escuridão.

[36] De acordo com Tellaroli, o amigo a que Goethe se refere é decerto o duque de Weimar (GOETHE, 1999, p. 424, N.T.).

[37] Em 1790 termina a primeira reelaboração de *Fausto*. Nela, pode-se dizer, o poeta expressa a experiência de toda sua existência. O próprio autor afirma em *Poesia e verdade* que essa obra representa o "*suma sumarium*" de sua vida (grifo nosso).

Rosenfeld (1963), na introdução da obra de Schiller — *Sobre a educação estética* —, registra esse fato e expõe a tensão no debate entre Schiller e Goethe:

> Na ocasião, Goethe expõe a Schiller a sua ideia de uma planta simbólica original, arquetípica, da qual todas as outras se teriam desenvolvido por processos de lenta metamorfose. Schiller replica: isto não é uma experiência e sim uma ideia. Goethe, meio aborrecido, responde com ironia um pouco ressentida, em termos que realçam sua tendência à intuição: tanto melhor para mim se tenho ideias, sem sabê-lo, podendo até vê-las com meus olhos. Um encontro em tais circunstâncias com o jovem Schiller, que ainda parecia representar tudo que Goethe passara a combater. A tensão logo passa; ambos já se convenceram de que os maiores homens das letras alemães da época não podiam continuar a ignorar-se (ROSENFELD in SCHILLER, 1963, p. 11).

Nesse trajeto formativo, Goethe parece querer mostrar um clamor na esteira da objetividade, em um momento em que se pode observar a intensidade de sua condição de um homem renascido. De fato, Goethe proclamava que a realização do homem não depende apenas da harmonia de sua vida interior, mas do mundo; como este se insere na realidade social do seu tempo.

Tal como disse Staël (2016, 164), ao referir-se a Goethe: “Depois de ter-se feito grego [...] sua eloquência é repleta de pensamentos; sua imaginação é fortemente marcada pelos objetos exteriores, tal como a dos artistas entre os antigos”.

Isso nos leva à compreensão de que a *Bildung* (formação) herdeira dos conceitos *Paideia* e *Humanitas* revela a importância da experiência no processo formativo de Goethe e, sobretudo, do processo formativo humano.

**Figura 2** – Casa de Goethe restaurada, na Alemanha em Frankfurt (Frauerplan)[38]

> Goethe habitou essa casa, que em 1792 lhe foi presenteada pelo Duque Carlos Augusto, desde junho de 1782 até sua morte, em 1832.
> Seu neto Walter, último herdeiro sobrevivente, legou-a com todas as suas coleções ao Estado. Desde então Museu Nacional de Goethe, até a sua destruição pelos bombardeios de 1944 (ECKERMANN, 2004, p. 19. Terça feira, 10 de junho de 1823).

[38] Fonte: Pesquisa fotográfica realizada *in loco*, em 25 de maio de 2017, por Vicente P. Silva e Quintella.

**Figura 3** – Entrada da Casa - reprodução da foto do jovem Goethe em Weimar[39]

[39] Fonte: Ibidem

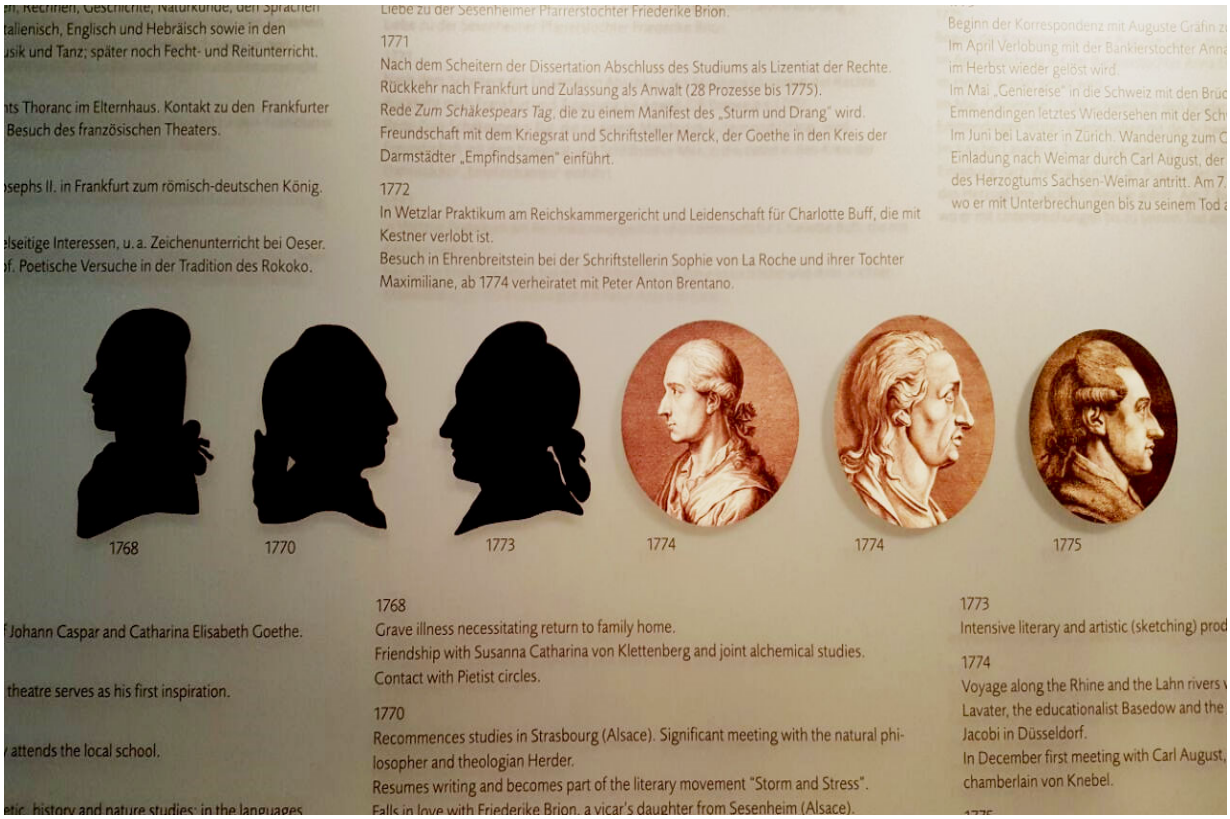



**Figura 4** – Histórico da trajetória de vida de Goethe 1768 a 1775[40]

> Dedico-me desde a infância, à ornitologia e em todo o bosque de Ettersberg são poucos os sítios ainda não pecorridos por mim repetidas vezes. Sempre que escuto uma isolada modulação, ouso discernir de que pássaro procede. E mesmo, se me trazem algum que perdeu as penas devido a um errado tratamento proponho-me a curá-lo em pouco tempo (ECKERMANN, 2004, p. 281. Quarta feira, 26 de setembro de 1829).

[40] Fonte: Ibidem

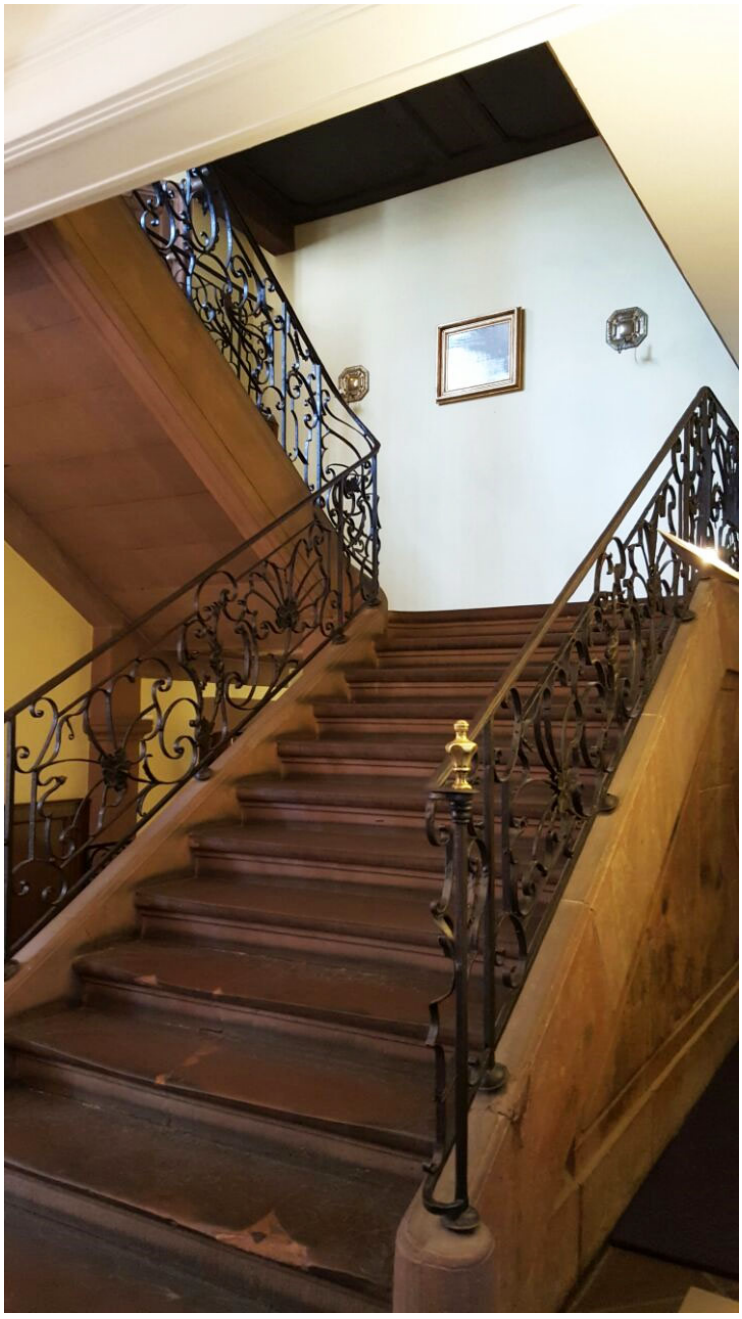


**Figura 5** – Escada de acesso ao interior da casa[41]

Eckermann pronunciou as seguintes palavras ao descrever o interior da residência de Goethe, após seu primeiro encontro com o autor: “Impressionou-me muito agradavelmente; sem ser suntuoso, é sumamente nobre e simples. Pela escadaria, diversas reproduções de estátuas clássicas revelam predileção de Goethe pelas artes plásticas e a Grécia antiga” (ECKERMANN, 2004, p. 19. Terça feira, 10 de junho de 1823).

[41] Fonte: Ibidem

Essa escadaria da residência de Frauerplan, foi mandada construir por Goethe à sua volta da Itália (ECKERMANN, 2004, p. 44. Sexta-feira, 14 de novembro de 1823).

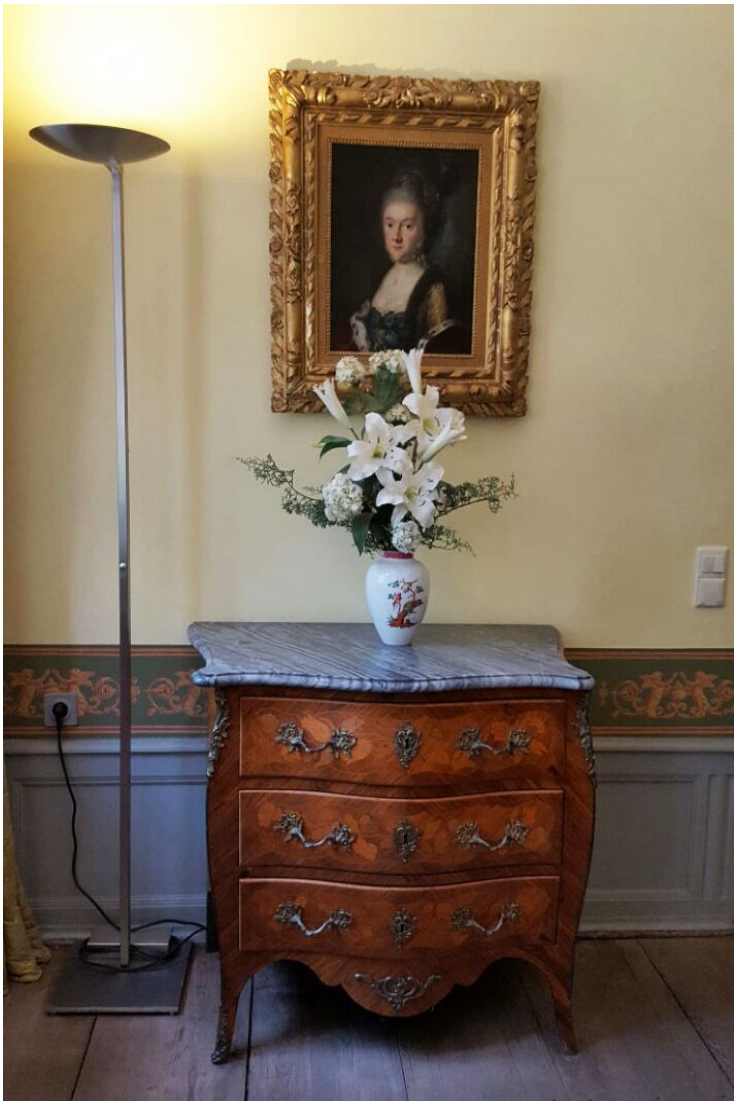


**Figura 6** – Quadro de Ottilie Von Goethe em destaque na Casa de Goethe[42]

Ottilie von Pogwisch deu lugar ao namoro persistente com o filho de Goethe, August von Goethe. Em 1817, ela se casou com ele e se mudou para a Casa de Goethe, em Frauenplan. No entanto, o casamento foi infeliz. Ottilie continuou a viver com seu sogro J. W. Goethe, a quem ajudou, entre outras coisas, na preparação do Fausto (Parte 2). A gentil nora tornou-se uma das poucas figuras estáveis na sua vida.

[42] Fonte: Ibidem

> Ele faleceu nos braços de Otillie, e, cessou de respirar tão calma e suavemente que ela não percebeu o momento exato de sua morte, e julgava-o descansando quando já tinha morrido. Parece ter acabado em perfeita serenidade pois em sua última hora, dissera-lhe: "Agora, cara mulherzinha, dá-me sua mãozinha", e reteve-a até que finalmente, já morto, foi preciso soltá-la — 3 de abril de 1832. (Nota da tradutora da obra **"***Conversações com Goethe*", Marina Leivas Bastian Pinto, 2004, p. 323).

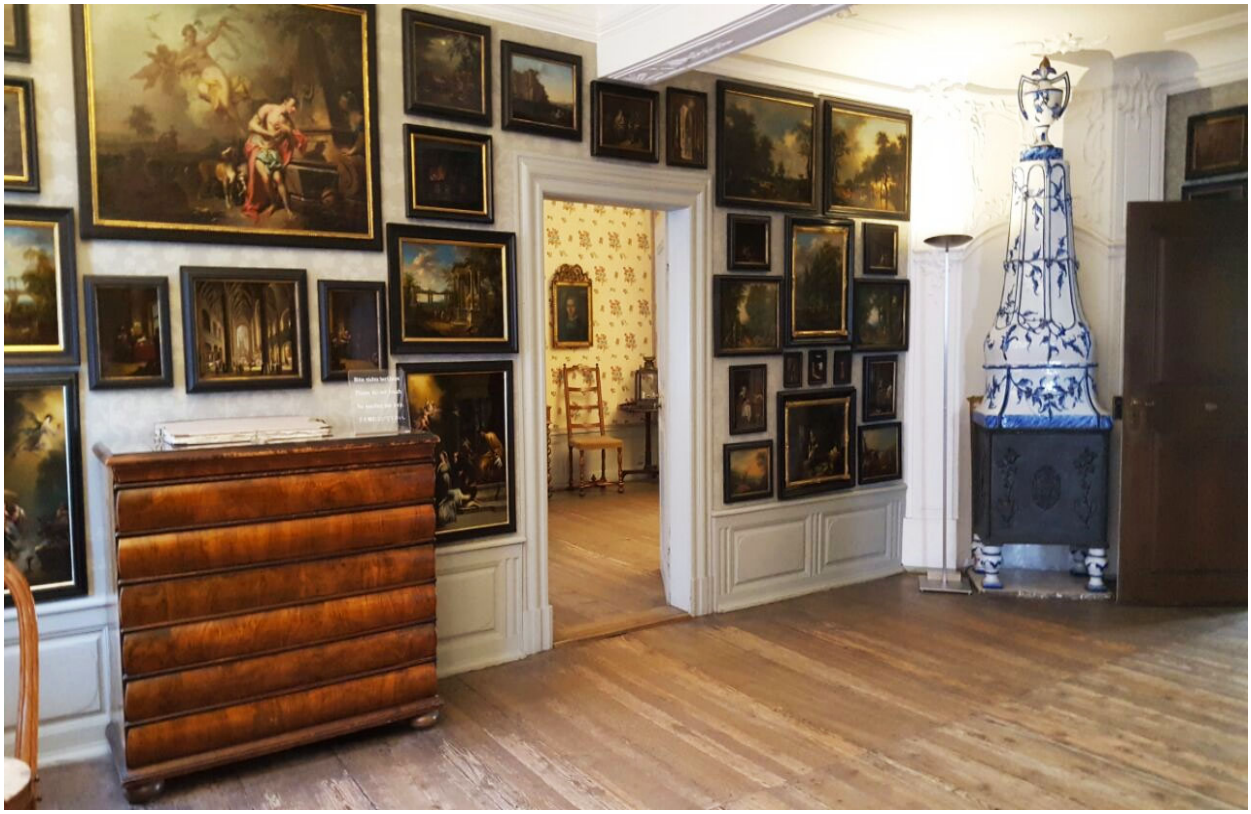


**Figura 7** – Hall de entrada da biblioteca com exposição de obras de Arte[43]

"Viam-se pelas paredes desenhos primorosos e pinturas a óleo de várias escolas, que ornavam a sala contígua que o criado atravessara para ir anunciar a minha chegada" (ECKERMANN, 2004, p. 19. Terça feira, 10 de junho de 1823).

> "Possuo desenhos", tornou Goethe "cópias de Rafael e Domenichino, acerca dos quais Meyer fez uma observação que lhe quero comunicar. "Os desenhos" diz ele, "têm algo de inexperiente, vê-se no entanto, que seus autores têm um claro e exato sentimento de quadros que copiaram e que lhes

[43] Fonte: Ibidem

> transmitiram, destarte lembrando-nos fielmente o original. Se um artista moderno reproduzir o mesmo quadro, fá-lo-á muito melhor e talvez mais exatamente, é porém de prever que lhe faltará aquele verídico e real sentimento do original e que, por conseguinte seu melhor desenho estaria longe de dar uma tão completa ideia de Rafael e Domenichino." (ECKERMANN, 2004, p. 277. Quarta feira, 8 de abril de 1829).

**Figura 8** – Sala de acesso à Biblioteca[44]

"Após um rápido olhar em torno, subi com o loquaz servente, que me introduziu numa sala em cujo limiar se lia a palavra "Salve", como presságio de amável acolhida. Passando através dessa, penetramos em outra mais espaçosa na qual me pediu que esperasse enquanto ia anunciar-me" (ECKERMANN, 2004, p. 19. Terça feira, 10 de junho de 1823).

[44] Fonte: Ibidem

**Figura 9** – Sala de receber convidados[45]

"Reinava nesse aposento a mais fresca e agradável temperatura. Um tapete encobria ao assoalho era mobiliado com acentuado gosto" (ECKERMANN, 2004, p. 19. Terça feira, 10 de junho de 1823).

[45] Fonte: Ibidem

**Figura 10** – Retrato de Goethe em tela pintada à óleo[46]

[46] Fonte: Ibidem

**Figura 11** – Salão onde recebia os convidados para reuniões e concertos[47]

> Hoje cedo recebi um convite de Goethe para um chá concerto esta noite. O criado mostrou-me a lista de pessoas que ia convidar, pela qual vi que a reunião seria brilhante e concorrida e informou-me ter chegada uma jovem polonesa que se faria ouvir ao piano. Ao anoitecer, uma hora antes do espetáculo, dirigi-me à casa de Goethe onde estava tudo em movimento. Passando pelo salão, ouvi que afinavam o piano (um amigo Joh Friedt, grande musicólogo), em preparativos para o sarau musical. (ECKERMANN, 2004, p. 33. Segunda feira, 27 de outubro de 1823).

[47] Fonte: Ibidem

**Figura 12** – Outra parte das salas da Casa de Goethe com uma peça ornamental[48]

> Esta manhã recebi outro convite de Goethe, por um cartão de seu próprio punho. Estive em sua casa mais ou menos uma hora e pareceu-me hoje completamente diferente, cheio de vivacidade e decidido como um jovem. Trazia dois grossos livros, quando veio ao meu encontro. “Não é bom que se vá tão depressa, será muito melhor que nos aproximemos um do outro”. Gostaria de vê-lo e falar-lhe mais vezes. Como porém, a generalidade é tão vasta, pensei logo em algo particular que, como um “tertius”, servisse de traço de ligação e de debate entre nós. Nestes dois volumes encontrará os “Frankfurter Gelehrten Anzeigen” (Anais literários de Frankfurt) dos anos 1772e 73, os quais contêm também todas as pequenas críticas que naquela época escrevi. Não estão assinadas; V. porém, que conhece meu estilo e modo de pensar, saberá distingui-las das outras. Desejo pois que considere mais perto esses meus trabalhos da juventude e manifeste sua opinião, preciso saber se os julga merecedores de serem incluídos numa futura edição das minhas obras completas (ECKERMANN, 2004, p. 21. Quarta feira, 11 de junho de 1823).

[48] Fonte: Ibidem

**Figura 13** – Hall de entrada da biblioteca com exposição de obras de Arte fotografada em outro ângulo[49]

> Nestes dias tornei repetidas vezes à casa de Goethe e hoje ocupamo-nos de assuntos bem diversos, Externei-me também sobre as *Criticas Literárias de Frankfurt*, as quais intitulei *"Reminiscências dos anos acadêmicos"*, o que pareceu agradar-lhe por indicar o ponto de vista sob o qual deveriam ser apreciadas obras de sua juventude (ECKERMANN, 2004, p. 22. Segunda feira ,16 de junho de 1823).

[49] Fonte: Ibidem

**Figura 14** – Uma parte da Biblioteca com mesa utilizada por Goethe para estudos, trabalho e consulta do acervo[50]

> Só com Goethe hoje à mesa, em seu gabinete de trabalho, falando em diversos assuntos literários: "Os alemães", observou ele, "não se podem livrar do filisteíssimo. Discutem agora a propósito de vários dísticos encontrados impressos entre as obras de Schiller e as minhas. E julgam de grande importância esclarecer a qual de nós dois pertencem" (ECKERMANN, 2004, p. 267. Terça-feira, 16 de dezembro de 1828).

[50] Fonte: Ibidem

**Figura 15** – Uma parte da Biblioteca com escrivaninha utilizada por Goethe para estudos, trabalho e negócios pessoais[51]

Observou Eckermann que “diversas reproduções de estátuas clássicas revelam a especial predileção pelas artes plásticas e a Grécia Antiga” (ECKERMANN, 2004, p. 19. Terça-feira, 10 de junho).

> Estamos a sós na sua mesa Goethe e eu, no seu gabinete de trabalho. Após alegre palestra levou o assunto para seus negócios pessoais, e erguendo-se, trouxe da escrivaninha um papel manuscrito. “Como há pouco declarei, nomeio V., em meu testamento, editor de minhas obras Póstumas; e esta manhã redigi um pequeno documento, como uma espécie de contrato, que deve assinar juntamente comigo” (ECKERMANN, 2004, p. 316. Domingo, 15 de maio de 1831).

[51] Fonte: Ibidem

**Figura 16** – Uma das salas com mesa para chás e pequena refeições[52]

> À mesa, com Goethe e seu filho o qual, ao terminarmos, contou muitas histórias divertidas do seu tempo de estudante, principalmente de Heidelberg. Finda a refeição, Goethe fez-nos ver as aquarelas de regiões italianas mormente do Norte do país. Goethe chamou a atenção, que é o do seu *Wilhelm Meister* (ECKERMANN, 2004, p. 59. Domingo, 22 de fevereiro de 1824).

[52] Fonte: Ibidem

**Figura 17** – Objeto e móvel que compõem uma das salas de refeições num ângulo visto de frente da sala de chá[53]

> Com Goethe á mesa [...] E para que existiram os poetas, se se limitassem a repetir as narrações de um historiador? Eles têm que ir ainda além e dar-nos, sempre que possível for, algo de mais elevado. “Nos personagens de Sófocles se reflete o alto espírito do grande trágico como nos de Shakespeare o dele. E assim é e deve ser. Shakespeare adiantou-se ainda e foi mais longe fazendo dos seus romanos verdadeiros ingleses, e aliás com razão, pois do contrário não seria compreendido em sua terra. Nesse ponto eram os gregos tão inteligentes que visavam menos fidelidade histórica de um fato do que a interpretação por parte do autor” (ECKERMANN, 2004, p. 179. Quarta feira, 31de janeiro de 1827).

[53] Fonte: Ibidem

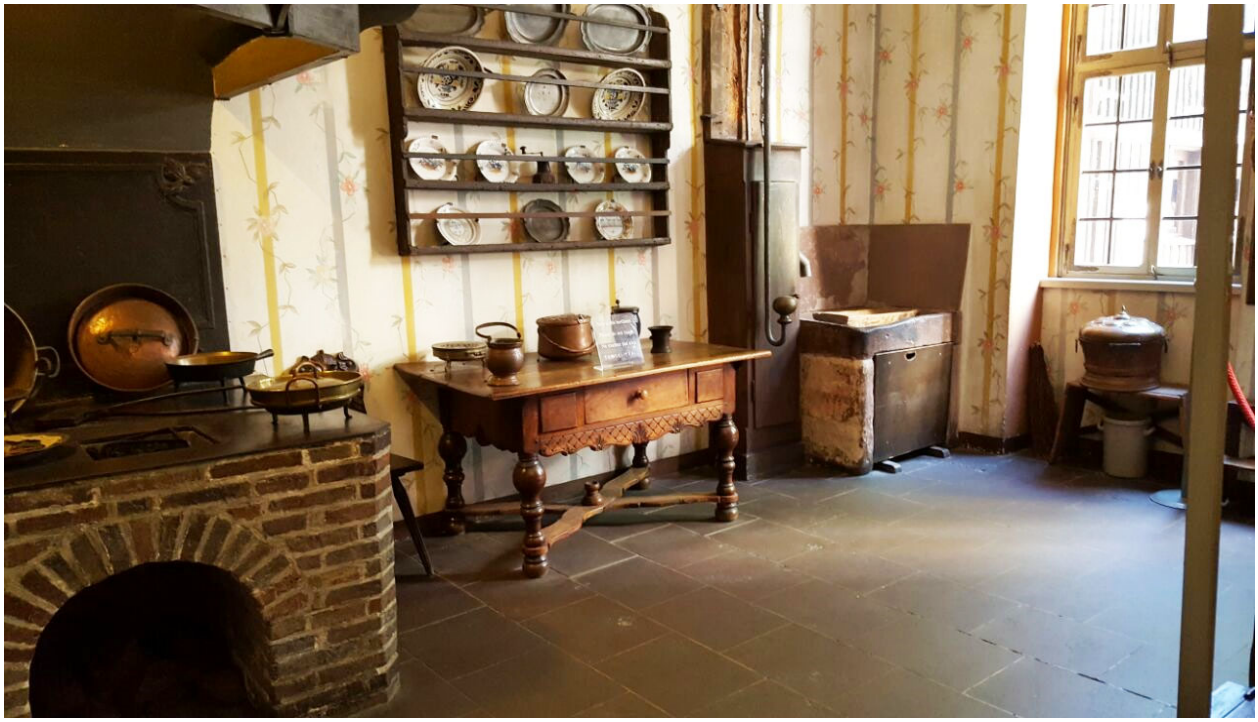


**Figura 18** – Cozinha da Casa onde os criados preparavam as refeições[54]

"Hoje no jantar na Casa de Goethe, mostrou-se um verdadeiro pai de família; trinchava as aves assadas com especial habilidades, servia de todas as iguarias e também vinho, de vez em quando" (ECKERMANN, 2004, p. 31. Domingo, 19 de outubro de 1823).

[54] Fonte: Ibidem

**Figura 19** – Mesa com jogo de xadrez e outros[55]

**Figura 20** – Peça ornamental em estilo Grego-Romano

[55] Fonte: Ibidem (Figuras 19; 20; 21).

**Figura 21** – Relógio na porta de entrada de um dos aposentos de Goethe

**Figura 22** – Aposentos de Goethe[56]

> "No meu quarto V. não vê um sofá, uso sempre minha velha cadeira de madeira [...] Rodeado de móveis de bom gosto e confortáveis, sinto extinguirem-se em mim os pensamentos, e sou transportado a um estado de passivo de bem estar. Executando os que a eles acostumados desde a infância, quartos luxuosos são para gente que não pensa, nem pode pensar" (ECKERMANN, 2004, p. 179. Sexta feira, 25 de março de 1831).

[56] Fonte: Ibidem

**Figura 23** – Entrada dos aposentos de Goethe[57]

> Na manhã seguinte à morte de Goethe, empolgado por uma profunda saudade quis rever ainda seu invólucro terreno. O fiel Frederico abriu-me o quarto onde tinham deposto. Parecia dormir, estendido de costas; a mais serena paz transparecia nos traços da excelsa fisionomia. A fronte poderosa parecia ainda abrigar pensamentos. Desejei possuir um anel de seus cabelos, mas uma suprema veneração me impedia de cortar. O Corpo jazia despido, envolto em alvo sudário, e em derredor, grandes pedaços de gelo o conservavam tanto tempo possível. Frederico abriu o envoltório e pasmei ante a divina magnificência daqueles membros. O peito forte, largo e saliente, braços e coxas cheios e levemente musculosos; os pés delicados e da mais bela forma, e não havia em todo corpo sinal algum de gordura, magreza ou decadência. Um homem perfeito, em sua grande beleza, jazia ali, ante meus olhos, e meu encanto fez-me no momento esquecer que o espírito imortal já abandonara o seu invólucro — um profundo silêncio reinava por toda a parte — e afastei-me, deixando correr livremente o pranto que até então conseguira reter (ECKERMANN, 2004, p. 321. Quarta feira, 21 de dezembro de 1831).

[57] Fonte: Ibidem

## CAPÍTULO II - NAS PEGADAS DE *EMÍLIO*: O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM ROUSSEAU

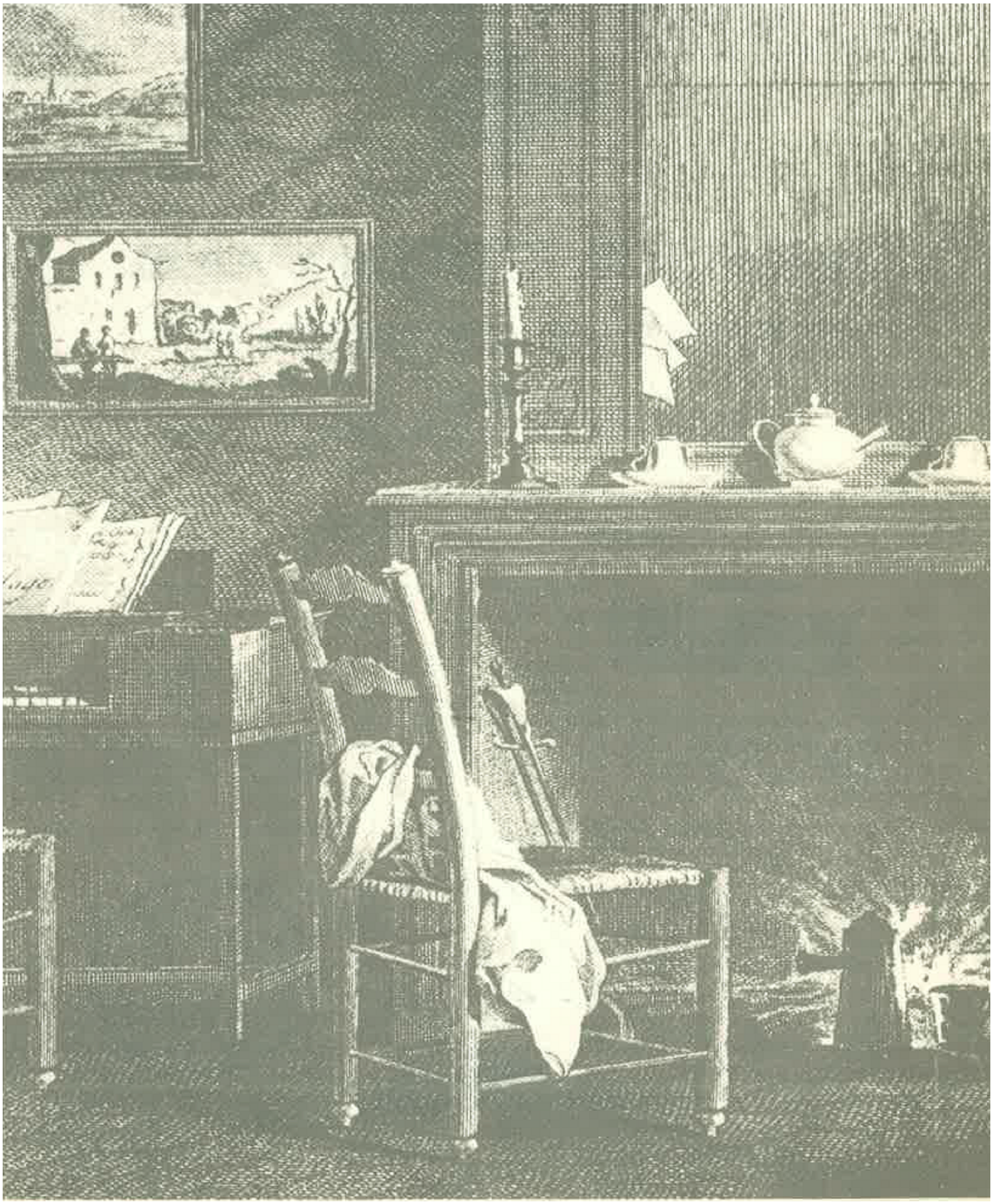


**Figura 24** – Padrão em xilogravura, de William Morris[58]

[58] Fonte: STAROBINSKI, J. *A transparência e o obstáculo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (Guarda da capa).

> [...] Quando meu pai me dizia: “Jean Jacques, falemos de sua mãe”, eu retrucava: “Ah, meu pai, vamos então chorar”; e só essa palavra lhe arrancava lágrimas. “Ah”, dizia ele, “devolve-me, consola-me, enche o vácuo que ela deixou na minha alma. Amar-te-ia eu tanto se não fosse apenas meu filho?” Quarenta anos depois de haver perdido morreu nos braços de uma segunda mulher, mas com o nome da primeira na boca e a sua imagem no fundo do coração. Foram esses os autores dos meus dias. De todos os dons com que o céu os aquinhoou, só me deixaram foi um coração sensível: e isso, entretanto, fez a felicidade deles, fez todas as desventuras da minha vida (ROUSSEAU, 2008, p. 31).

## 2.1 O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM ROUSSEAU E O SEU PENSAMENTO ILUMINISTA

Neste capítulo, buscamos investigar no movimento dialético, e, por vezes, paradoxal do pensamento rousseauniano, o conceito de formação adotando a mesma metodologia do primeiro; um estudo que tem como referência principal alguns fragmentos da obra *Emílio, ou Da Educação*, além de outros dos escritos compilados nas *Oeuvres complètes*, tais como *Discurso sobre as ciências e as artes*, *Confissões*, e *Júlia ou A nova Heloísa*, a fim de identificar sua influência na construção do ideário estético do Romantismo e sua relação com o construto teórico da formação (*Bildung*).

Podemos dizer que Jean Jacques Rousseau (1712–1778), tal como J.W. Goethe (1749–1832) situa-se, no século XVIII, entre os pensadores que contestaram os valores da nobreza e das estruturas monárquicas. Num século marcado pela luta entre as instituições absolutistas e a emergente burguesia, os escritos de Rousseau[59] representam um ataque frontal às teses libertárias e racionalistas das luzes, em especial no que diz respeito à apropriação dos conceitos de educação e de formação veiculados pelo discurso intelectual nos últimos trinta anos daquele século.

Desse modo, a título de introdução, apontaremos aspectos relevantes da filosofia rousseauniana, os quais nos remetem aos conceitos de educação e de formação por ele defendido**s**. Considerado pelos críticos literários e comentadores de suas obras como o filósofo das contradições e dos paradoxos, Rousseau viveu num período do Iluminismo, o século da Enciclopédia, o qual tem na Revolução Francesa (1789) o seu marco político maior, embora sua morte tenha ocorrido em 1778. No entanto, o pensador genebrino já pressentira que as mudanças no tecido social acabariam por desembocar numa revolução. De outra parte, sua preocupação essencial desviou-se da história e da filosofia social para se reportar quase que inteiramente às exigências de sua sensibilidade pessoal.

Nessa direção, seguindo o fio condutor deste trabalho, o percurso aqui delineado contempla a verificação de como o modo do pensamento elaborado por Rousseau tornou-se

[59] Rousseau realiza sua primeira e efetiva formação cultural estudando história, literatura, filosofia e música. Entre a Itália, a França e a Suíça, em Saboia, de 1735 a 1739, atuou como secretário do embaixador da França. Retornando depois a Paris, liga-se aos *philosophes* (a Vincent Diderot, em particular) e escreve comédias e peças musicais. Em 1750, com o *Discurso sobre as ciências e as artes* ganha o prêmio da Academia de Dijon e inicia sua carreira de escritor. Em 1754 escreve o *Discurso sobre a origem da desigualdade*. A partir de 1756, trabalha no romance *A nova Heloísa* (publicado em 1760) e no tratado educativo *Emílio*, publicado em 1762, juntamente com *O contrato social*, sua obra de reflexão política. *Emílio* e *Contrato* foram condenados em Paris e Genebra e Rousseau foge da cidade parisiense. Enquanto copia e compõe música, escreve as *Confissões*, depois os *Diálogos* (obras autobiográficas) e, por fim, os *Devaneios de um caminhante solitário*, obra de sensibilidade pré-romântica (grifo nosso).

uma das bases teóricas da Revolução Francesa, de modo a alçá-lo como um expoente crítico do Iluminismo[60], e, também, um precursor do romantismo.

Rousseau exerceu uma sábia influência na construção do ideário estético do romantismo no que se refere ao culto de uma natureza pura e originária, à rejeição do artificialismo e das convenções, à primazia da experiência subjetiva, ao valor da expressão autêntica e espontânea, à busca das raízes da vida pessoal e social e ao desconforto face ao progresso técnico, alienante e desumanizador.

Tendo em vista que o amplo movimento iluminista se caracterizou pela defesa do poder emancipador da ciência e da razão, Rousseau se posiciona nesse movimento de modo particular no contexto iluminista do século XVIII. Na sua forma crítica de contrapor as forças sociais da aristocracia e da emergente burguesia, discorda da maioria dos filósofos do seu tempo, trilhando um caminho particular a respeito das questões de sua época. Enquanto os filósofos das luzes tentavam explicar a organização social propalada pela aristocracia por meio do conceito de natureza humana contaminada pelo pecado original, com um ordenamento social enraizado nos privilégios feudais, o filósofo genebrino defendeu a tese de que com o surgimento da propriedade privada o homem se corrompeu; momento este que considera de ruptura do estado primitivo de inofensividade do homem para o período de deturpação da natureza.

Sobre ele, disse Robespierre, no Discurso de 18 Floreal[61], ano II (ou seja, 1794):

> Entre aqueles que no tempo que de fato se destacaram na carreira das letras e da filosofia, um homem, pela elevação de sua alma e pela grandeza de seu caráter, se revelou digno do ministério de preceptor do gênero humano. Atacou a tirania com franqueza, falou entusiasticamente da divindade, sua eloquência viril e proba pintou com ditos flamejantes os encantos da virtude, defendendo esses dogmas consoladores que a razão concede a título o apoio ao coração humano. A pureza de sua doutrina, haurida na natureza e no ódio profundo ao vício, tanto quanto o desprezo invencível pelos sofistas intrigantes que usurpam o nome dos filósofos, atraíram para ele o ódio e a perseguição de seus rivais e de falsos amigos. Ah! Se ele tivesse sido testemunho da Revolução da qual foi o precursor e que o conduziu ao Panthéon, quem pode duvidar que sua alma generosa não teria abraçado com arrebatamento a causa da justiça e da igualdade (BINI in ROUSSEAU, 2008, p. 12).

[60] O Iluminismo ou "O Século da Filosofia" foi aqui abordado pela importância de se ter a visão do século em que Rousseau viveu.

[61] Robespierre foi um filho das Luzes e um leitor de Rousseau, a quem idolatrara veneradamente, foi ideólogo da Revolução, e um exímio estratego político. É a ele que se devem as principais peças de oratória em defesa da liberdade e da igualdade. Nos seus discursos encontram-se os fundamentos da subversão do *Ancien Régime* e os alicerces da ordem nova que estava a nascer. É ele quem contesta a inviolabilidade do monarca e anuncia a emergência da República.

Rousseau propõe a educação moral como *educação negativa*, isto é, não ensinar nem a verdade nem a virtude, mas defender o coração do homem do erro e do vício provenientes do exterior. Como afirma no "Livro Primeiro" de *Emílio*:

> Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem [...] O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturalizar o homem, retirar sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como parte da unidade, e só será perceptível no todo (ROUSSEAU, 2004, p. 11–12).

É nesse ponto que intervém a contestação radical de Rousseau. Na sua concepção ele ousa quebrar o vínculo indissolúvel, e descobre que é problemática e inteiramente contestável a unidade que se admitia até então, ingenuamente e de boa-fé, existir entre consciência moral e consciência cultural e geral. Conforme a tese rousseauniana sustentada pelo argumento de uma "volta à natureza" pode-se perceber que a defesa do desenvolvimento natural das potencialidades humanas é fundamentada por um sentido muito preciso de natureza. A volta à natureza seria, em última instância, uma volta para a interioridade, à subjetividade humana — perspectiva que resultaria num ataque ofensivo contra a ciência e a arte modernas na formação do homem no século XVIII.

Seu verdadeiro objeto de estudo é a condição humana; a integração do homem numa sociedade moral, por intermédio da educação, permitindo o estabelecimento e a manutenção de um contrato social racional. Para se trabalhar no sentido de uma "reeducação" em meio à sociedade degenerada, cumpre se inspirar nos direitos da natureza, mas sem crer que a sociedade possa voltar a um estado original natural.

Ainda que Rousseau nunca decida entre exercer a moral de acordo com os princípios da virtude ou seguir os impulsos imediatos de suas paixões, ele mostrou-se sincero o bastante para fazer de sua dúvida, apesar do significado interior e pessoal, a expressão pública de um problema histórico. O fato de Rousseau persistir, ao menos em princípio, no exercício da virtude, na defesa de que os homens possam existir, se não naturalmente virtuosos, ao menos inclinados à virtude, ou seja, agindo com generosidade em relação ao seu semelhante, cofere ao seu pensamento um inegável caráter ético.

Para esclarecer a sua concepção de virtude, Rousseau, em diálogo com Emílio, assevera:

> Meu filho, não existe felicidade sem coragem, nem virtude sem luta. A palavra *virtude* vem de *força*, a força é a base de toda a virtude. A virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte pela vontade; é apenas nisso que consiste um homem justo [...] Que é, então um homem justo? É aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela (ROUSSEAU, 2004, p. 656).

Contudo, essa preocupação com a sensibilidade pessoal não enfraquece, por outro lado, a sua influência histórica, e sim a reforça. Para Rousseau, não se trata de dar à existência individual um valor superior à existência coletiva, por isso seu pensamento objetiva a história mesma, e não apenas a literatura.

Desse modo, para investigar o conceito de formação em Rousseau para além do cânone germânico da *Bildung*, tomamos como apoio os críticos literários Jean Starobinski (1920) e Ernest Cassirer (1874–1945), que aproximam a vida de Rousseau de suas obras.

Starobinski, com o olhar do filósofo e do ensaísta, a exemplo dos grandes humanistas do século, esquadrinha as obras de Rousseau decifrando sua vida e sua história. Adauto Novaes (1991), ao prefaciar a obra de Starobinski, *Jean Jacques Rousseau*: *a transparência e o obstáculo*, delicadamente se interroga sobre os muitos gestos começados e interrompidos, e lança novas luzes na amarga reflexão de Rousseau ao ter de afrontar a perda de um mundo mediado pela propriedade e pelas instituições. Numa análise rigorosa e vibrante, as quais têm intrigado intérpretes e comentadores[62] que nos levam a considerar uma aproximação à vida e às obras de Rousseau, para Novaes é evidente que:

> [...] não se pode interpretar a obra de Rousseau sem levar em conta o mundo que ela se opõe. É pelo conflito com uma sociedade inaceitável que a experiência íntima adquire sua função privilegiada. [...] Rousseau deseja a comunicação e a transparência dos corações, mas é frustrado em sua expectativa e, escolhendo a via contrária, aceita — e suscita — o obstáculo, que lhe permite recolher-se em sua resignação passiva e na certeza de sua inocência (NOVAES in STAROBINSKI, 1991, p. 12).

[62] O fato de servirmo-nos de críticos literários e comentadores das obras rousseaunianas neste capítulo é justificado pelo nível de complexidade de interpretação de suas obras aqui destacadas, as quais dizem respeito aos conceitos de educação e formação. Tais críticos e comentadores procuram mostrar a tensão das interpretações conflitantes do pensamento contraditório e paradoxal de Rousseau, num estilo intensamente pessoal, e ao mesmo tempo social, que tem intrigado tanto os próprios críticos literários como os comentadores, no sentido da aproximação da vida e das obras de Rousseau. Essa complexidade é mais intensa, em se tratando do conceito de formação, e, muito mais ainda, em relação à *Bildung*, daí optarmos pelo apoio desses importantes teóricos.

As análises de Starobinski e de Cassirer constituem-se no argumento de que a maior parte dos comentadores viu Rousseau como um teorizador da política, e interpretou seu pensamento à luz de sua filosofia política. Por outro lado, as discordâncias não se confinavam à filosofia política de Rousseau. Seus ensinamentos morais foram considerados puritanos, excessivamente emocionais e permissivos.

Esses críticos literários, ao expor essas interpretações conflitantes, consideram que o pensador genebrino é um escritor cujas teorias podem ser consideradas profundamente autocontraditórias, o qual, no meio de sua carreira, deslocou-se do individualismo para o coletivismo.

Assim relatou Rousseau em sua obra *Confissões*:

> Esse ano de 1749 foi de um calor excessivo [...] muitas vezes, esgotado de calor e fadiga. Estendia-me no chão, exausto. Para moderar o passo, lembrei-me de levar sempre um livro. Um dia levei o *Mercúrio de França,* e enquanto caminhava e o percorria, vi aquela questão, proposta pela Academia de Dijon para o prêmio no ano seguinte: "*Se o progresso das ciências e das artes contribui para corromper ou apurar os costumes*". No momento dessa leitura, vi outro universo e tornei-me um outro homem [...] Trabalhei nesse discurso dum modo bem singular, e que empreguei também em quase todas as minhas outras obras. Consagrei-lhe as minhas insônias das minhas noites (ROUSSEAU, 2008, p. 322).

No que diz respeito a esse discurso, o qual retornaremos no decorrer do capítulo, não podemos esquecer de que sua vontade de explicar sinceramente sua constante tensão é fruto de uma revolta crítica às máximas e aos valores da década de 1750, com os quais tomou contato um pouco antes de pôr-se a escrever o primeiro *Discurso.* O desenvolvimento espiritual autônomo de Rousseau começa apenas no momento que ele chega a Paris, com quase trinta anos de idade. A partir daí, a infância e a adolescência ficam para trás, consideradas por ele como objetos de recordação que o acompanharam até a velhice. O que sempre levou o pensador genebrino de volta às primeiras impressões de sua terra natal na Suíça foi a sensação de que lá, somente lá, ele tinha possuído a vida ainda como unidade verdadeira, como totalidade intacta (CASSIRER, 1999, p. 41).

Assim, nas palavras de Rousseau:

> Confesso que, mesmo morando na França, considerava minha posição muito favorável para ousar dizer a verdade; e sabia bem que, continuando, como sempre, a nada imprimir no Estado sem permissão, eu não devia contas a ninguém sobre as minhas máximas e sobre a sua publicação algures. Em Genebra eu seria muito menos livre, porque, mesmo que os meus livros fossem impressos, um magistrado teria direito de dar voto sobre o seu

> conteúdo. O que me fazia considerar minha posição mais feliz era a persuasão em que estava de que o governo da França, embora não me visse com bons olhos, consideraria um ponto de honra, se não proteger-me, pelo menos, deixar-me em paz. Era, parecia-me, um gesto político simplíssimo, e entanto muito acertado, transformar-se em uma virtude o tolerar o que não se podia impedir. Porque se me expulsassem da França, que era tudo o que poderiam fazer contra mim [...] Sentia, como disse no Emílio que, a menos que se seja um intrigante, quando se quer consagrar livros ao verdadeiro bem da pátria, não se deve compô-los no seu seio (ROUSSEAU, 2008, p. 371).

Nesse aspecto, Starobinski (1991) aproxima a vida e as obras de Rousseau numa análise da criação literária do aventureiro, sonhador, filósofo, antifilósofo, teórico político, músico e perseguido, numa perspectiva de estudo que considera mais que uma "análise interna", uma vez que não se pode interpretar suas obras sem levar em conta o mundo ao qual elas se opõem. Desse modo, não podemos analisar a criação literária de Rousseau sem considerar, ou até mesmo negligenciar, o fato de sua crítica estar sempre voltada para o tipo exato de civilização representada pela sociedade na qual ele mesmo viveu. Rousseau realizará um verdadeiro combate contra os elementos de formação do século XVIII e a eles dará uma expressão muito visível:

> Reúne ao meu redor a turba inumerável dos meus semelhantes; que eles ouçam as minhas confissões, que gemam com as minhas indignidades, que corem com minhas misérias. E que, que, por sua vez, cada um deles descubra seu coração aos pés do seu trono, com a mesma sinceridade; e, após, que só um deles te diga, se o ousar: "Fui melhor que aquele homem" (ROUSSEAU, 2008, p. 29).

Desse modo, o estilo rousseauniano intensamente pessoal declara que, além de não ser um representante do Iluminismo, será aquele que se posicionará contra o espírito de glorificação da hipocrisia da razão crítica e defenderá uma moral autocrítica. Nesse sentido, essa declaração se manifesta em oposição à sua participação em quaisquer facções literárias, sendo alheio ao mundo das luzes mais do que preocupado com facções a polemizarem suas obras.

Cláudio A. Dalbosco (2008), enquanto comentador das obras rousseaunianas nos aponta a guinada crítica contra o conceito metafísico da razão levada a cabo pelo pensamento iluminista do século XVIII, na afirmativa de que poderá nos auxiliar a visualizar melhor a posição ambígua de Rousseau, o qual se volta criticamente, por um lado, contra o "espírito do sistema" dos filósofos, com a defesa do caráter analítico e experimental da razão; e, por outro, trata da moralidade humana, a qual parece inserir no contexto de uma razão universal, postulando coerência entre ação individual, ideia de humanidade e ordem cósmica.

Sendo assim, faz-se necessário, no decorrer deste capítulo, diferenciar a educação de formação, fundamentalmente no que se refere à formação estética no pensamento rousseauniano, a fim de apontar sua relação com a *Bildung*. O que parece ser o dilema de Rousseau se constitui na questão: "formar um homem ou um cidadão?".

Assim, diz o filósofo genebrino:

> Aquele que na ordem civil quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada (ROUSSEAU, 2004, p. 12).

A saída, reconhece Rousseau, é buscar a sintonia entre essas educações. Nessa perspectiva, a educação rousseauniana se dá na compreensão do conceito de natureza, ou seja, na hipótese de uma natureza humana; boa na sua procedência, e que serve para compreender a origem do mal e para fundamentar um novo projeto político-pedagógico. Enquanto a formação se dá segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação. O ser humano deveria formar sua personalidade de modo a ser um homem natural, que se satisfaz tendo uma opinião própria e buscando se conhecer cada vez mais.

Rousseau, ao sistematizar as etapas de formação do homem natural na obra *Emílio*, aponta-nos o conceito de formação na medida em que expõe uma concepção precisa do homem natural e racional, a um só tempo.

No primeiro livro da obra *Emílio*, Rousseau interroga e adverte:

> Para formar esse homem raro que devemos fazer? Muito, sem dúvida: impedir que nada seja feito. Quando não se trata senão de ir contra o vento, bodeja-se; mas se o mar está agitado e se quer não sair do lugar, cumpre lançar a âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que o cabo não se perca ou que a tua âncora não se arraste, a fim de que o barco não derive antes que percebas. [...] Na ordem social, em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado para o seu. Se um indivíduo, formado para o seu, dele sai, para nada serve. A educação só é útil na medida em que sua carreira acorde com a vocação dos pais; em qualquer outro caso ela é nociva ao aluno, nem que seja apenas em virtude dos preceitos que lhe dá (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

A obra *Emílio* foi publicada em 1762; composta em cinco partes que seguem as diferentes fases de um menino, desde o seu nascimento até o casamento. Foi escrita num período de oito a dez anos, que, a princípio, se apresentou como um romance (*Bildungsroman*), e depois como um manifesto educativo, reconhecido como um tratado que

expõe os conceitos rousseaunianos de homem natural e homem civil, e o seu processo de formação humana.

As advertências presentes na obra *Emílio,* no que se refere ao programa educacional de Rousseau, salienta o crescimento do homem natural, para superação dos males da sociedade, com indagações que remetem ao processo de formação desse homem que permeiam toda a sua obra: "Para formar esse homem raro, o que temos que fazer? Muito, sem dúvida; impedir que algo seja feito" (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

O "grande princípio" do filósofo genebrino, expresso na primeira sentença de *Emílio*, sugerido à luz de todos os seus escritos, pode ser assim enunciado: "Como pode o homem civilizado recuperar os benefícios do homem natural, assim inocente e feliz, sem retornar ao estado da natureza, sem renunciar às vantagens do estado social" (CASSIRER, 1999, p. 23). Essa consideração feita por Cassirer (1999) vai ao encontro das análises elaboradas por Starobinski (1991, p. 35), que apontam a crítica de Rousseau como um esboço de uma "negação da negação" — negação da cultura estabelecida que, por sua vez, nega a natureza: As "falsas luzes" da civilização, longe do iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens um dos outros, particularizam interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca.

Assim posto, esse aspecto paradoxal constitui a expressão da dialética no pensamento rousseauniano, e o fio condutor por intermédio do qual ela se manifesta e se dá por meio da tensão entre o "ouvir a voz do coração" e o "seguir os ditames da razão". A expressão dialética da razão exige um conceito amplo de razão, capaz de abarcar em seu interior tanto os aspectos específicos da ação individual como de sociedade, como de natureza (*kosmos*).

Tal como argumenta Rousseau:

> A educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

O estilo paradoxal e dialético adotado para defender as ideias revela a fecundidade do pensamento rousseauniano — tanto que Kant, no seu ensaio de 1786[63] sobre o *Começo conjetural da história humana,* foi um dos primeiros a confirmar que o pensamento de Rousseau segue um plano racional; aqueles que o acusam de contradizer-se não o

[63] Texto publicado por Kant na *Berlinische Monatsschrift*, em janeiro de 1786, disponível em: KANT, I. *Kants Werke*, Akademie Textausgabe. Berlin: Walter de Gruyter & Co, vol. VIII, p. 109–23. Tradução de Bruno Nadai.

compreendem. De acordo com Kant, Rousseau não só denunciou o conflito da cultura e da natureza, mas procurou-lhe solução.

Em nota, no seu ensaio, Kant assevera que Rousseau, em sua obra *Emílio*, e em *O contrato social*, busca resolver o difícil problema do conflito inevitável da cultura com a natureza do gênero humano. Esse problema trata:

> De como a natureza humana tem que avançar de modo a desenvolver as disposições da humanidade pertencentes à sua destinação enquanto uma espécie moral, de tal modo que estas não mais entrem em conflito com aquelas disposições da humanidade enquanto espécie física. A partir desse conflito (já que a cultura, de acordo como os verdadeiros princípios da educação do homem e, ao mesmo tempo, do cidadão, talvez não tenha ainda começado corretamente, muito menos atingido sua completude) surgem todos os verdadeiros males que pesam sobre a vida humana e todos os vícios que a desonram. Entretanto, os estímulos para os vícios, aos quais nesse caso se atribui a culpa, são em si bons e, enquanto disposições naturais, são conformes a fins, mas essas disposições, posto que foram talhadas para o estado de natureza, são prejudicadas pelo avanço da cultura e, inversamente, prejudicam a esta, até que a arte completa se torne novamente natureza: enquanto tal, ela é a última meta da destinação moral da espécie humana (KANT, 2009, p. 117).

Esse aspecto do conflito entre a natureza e o gênero humano levantado por Kant é expresso na obra *Emílio* quando o homem civil atinge a idade adulta (o qual, entretanto, não deixou de ser homem natural). Nesse momento, o estado civil entra em conflito com o estado natural, conflito este que apenas uma constituição civil perfeita (a meta suprema da cultura) poderia resolver, já que o espaço entre eles é ocupado usualmente pelos vícios e suas consequências, a diversidade da miséria humana.

No “Livro Terceiro” dessa obra, Rousseau assevera que:

> Um homem que se quisesse olhar como um ser isolado, não atendendo a nada e bastando-se a si próprio, só poderia ser miserável. Ser-lhe-ia até impossível subsistir, pois, encontrando a terra inteira coberta com o teu e o meu, e nada a tendo de seu senão o corpo, não tendo nada de próprio, de onde tiraria o que necessita? Saindo da condição natural, forçamos nossos semelhantes a saírem também; ninguém pode nela permanecer contra a vontade dos outros; e seria realmente dela sair querendo permanecer na impossibilidade de viver nela: porque a primeira lei da natureza é o cuidado de se conservar [...] Assim, se formam aos poucos no espírito de uma criança as ideias das relações sociais, antes até que ela possa ser realmente um membro ativo da sociedade (ROUSSEAU, 1995, p. 211).

O plano educacional do *Emílio* endereça-se à decadência espiritual e moral da sociedade do século XVIII. Para Cassirer, de modo algum, “esse plano educacional se nega a educar

Emílio tornando-o um ‘cidadão’, mas certamente ele o educa exclusivamente para ser um ‘cidadão’ como aqueles que virão” (CASSIRER, 1999, p. 116). De fato, Rousseau foi muitas vezes censurado por ter eliminado qualquer tipo de obrigação, e também por ter abandonado e negado o conceito de dever. Isso evidencia, de acordo com Boto, o debate educacional da Ilustração na Revolução Francesa, cujos ruídos não podem fugir ao reconhecimento de Rousseau de que a pedagogia do *Emílio* é o ensaio fundante que corrobora o intenso papel ocupado pelo ato de educar o imaginário social do Século das Luzes (BOTO, 1996, p. 32)[64].

Assim declara Rousseau:

> Pouco falarei da importância de uma boa educação; tampouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem [...] Observarei tão somente que desde de sempre todos se opõem ao estabelecido, sem que ninguém pense em propor coisa melhor. A literatura e o saber de nosso século tendem bem a destruir que a edificar [...] Apesar de tantas obras que só tem como objetivo, dizem, ser úteis ao público, a primeira de todas essas utilidades, que é a arte de formar homens, permanece esquecida [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 6).

À vista disso, a formação do homem requer, por conseguinte, na concepção de Rousseau, a percepção da diversidade entre o tempo de ser criança e o tempo de ser adulto. Elegendo como premissa a ideia de natureza humana, o pensador genebrino adverte seus leitores sobre os paradoxos de sua obra.

## 2.2 ROUSSEAU E SEU POSTULADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: A TENSÃO ENTRE O “OUVIR A VOZ DO CORAÇÃO” E O “SEGUIR OS DITAMES DA RAZÃO”

O que parece no pensamento de Rousseau, é que a dialética da razão se expressa como capacidade de aprender a pensar em forma de paradoxos. E isso não significa outra coisa senão desenvolver a capacidade reflexiva de perceber as tensões e conflitos inerentes à vida humana e social e buscar contorná-los da melhor forma possível.

Esse aspecto paradoxal constitui a expressão da dialética *sui generis* no pensamento rousseauniano, e o fio condutor por intermédio do qual ela se manifesta por meio da tensão entre o “ouvir a voz do coração” e o “seguir os ditames da razão”. A expressão dialética exige

[64] Sendo assim, de acordo com Boto (1996), a compreensão da Revolução Francesa supõe, portanto, caminhar na vereda do movimento enciclopedista (sobre este movimento, conf. a nota a seguir).

um conceito amplo de razão, capaz de abarcar em seu interior tanto os aspectos específicos da ação individual e da sociedade, como de natureza (*kosmos*).

Nesse sentido, as obras de Rousseau mostram-se ricas em paradoxos. De todos os seus escritos o mais contraditório e paradoxal é o *Emílio,* no que se refere ao seu postulado de educação e formação, e que tem como *télos* livrar o seu discípulo do caráter antinatural das convenções sociais e reconduzi-lo à simplicidade e à natureza.

Nesse sentido, o filósofo genebrino proclama:

> Quando não se tem pressa de instruir, não se tem pressa de exigir, e ocupa-se o tempo em não exigir nada que não seja pertinente. A criança, então, forma-se sem ficar mimada [...]. Tratai-a, pois, conforme a idade, apesar das aparências, e evitar esgotar suas forças exercitando-a demais [...]. Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para o bem, quer para mal [...]. Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações (ROUSSEAU, 2004, p. 112–119).

Na concepção de Rousseau, o papel da educação natural é o de evitar a criação de um pequeno tirano. Devemos permitir que a criança encontre por si mesma, os limites de suas próprias capacidades; devemos argumentar com ela apenas quando for suficientemente adulta para raciocinar — esta é a única forma de se criar o homem natural.

A dialética da razão de Rousseau, expressada na contradição existente entre os interesses particulares e o coletivo na sociabilidade humana, era a grande preocupação manifestada no conjunto de suas obras. *Emílio* era a principal delas, um espírito formado pelo contraponto com a Ilustração, educado não pelas luzes, mas dirigido para poder adquiri-las.

Para melhor compreender sua concepção de educação e de formação, o filósofo genebrino vai buscar fundamentos nos exemplos do filósofo grego Platão, na sua obra *República,* e Sêneca, o principal representante do estoicismo romano, com o argumento:

> Ficais alarmados por vê-la consumir seus primeiros anos de sua infância sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda sua vida, nunca estará ocupada. Platão, em sua *República,* considerada tão austera, só educa as crianças em festas, jogos, canções, passatempos; dir-se-ia que lhes ensinou a se divertirem bem, e Sêneca falando da antiga juventude romana, disse: ela estava sempre de pé; não lhes ensinavam nada que ela devesse fazer sentada. Teria por isso valido menos, quando chegou à idade viril? Não admireis muito, portanto, essa pretensa ociosidade. Que diríeis de um homem que, para aproveitar a toda a vida, não quisesse dormir nunca? Diríeis: este homem é louco; não desfruta o tempo, mas perde-o; para fugir do sono, corre para morte. Considerai, pois, que neste caso ocorre a mesma coisa, e a infância é o sono da razão (ROUSSEAU, 2004, p. 119).

Essa argumentação reside na tarefa da razão em mostrar ao homem o que é natural para ele em um certo estágio de seu desenvolvimento; a tarefa da liberdade seria a de habilitá-lo a agir como deve. Por meio de uma crítica veemente contra a educação formal, que se fundamentava nos princípios metafísicos e escolásticos, Rousseau mirou não apenas os equívocos de uma educação instituicional equivocada, mas, sobretudo, um aparato social que expressava as perspectivas sociais da Igreja Católica. Cabe lembrar aqui o pensamento enciclopedista[65], o qual apregoou a valorização do homem das letras em consonância com a exaltação do progresso das ciências e das artes em um século e foi impiedoso em sua crítica ao pensamento escolástico (BOTO, 1996, p. 42), tendo sido Rousseau um de seus mais preciosos colaboradores e críticos também[66].

A *Enciclopédia* francesa do século XVIII representou o espírito do pensamento iluminista tendo como principal característica a necessidade de elucidar todos aqueles que buscassem acesso ao saber e à cultura. Este projeto divulgou uma noção de igualdade fundamental entre os homens, constitutiva da filosofia iluminista e presente no pensamento de todos os pensadores que compõem o grupo dos enciclopedistas. De acordo com Boto (1996), a *Enciclopédia* como uma obra da "sociedade dos letrados", cujo duplo objetivo seria a exposição e a classificação do conhecimento, por um lado, e a delimitação dos princípios sobre os quais cada ciência se baseia, por outro, em 1751 demarcava já a tentativa de alcance da própria genealogia do saber (BOTO, 1996, p. 33).

Norteados por esta orientação, os debates pedagógicos do movimento francês recriaram a atmosfera mental desse sopro enciclopedista, mediante a qual o ato de formar novas gerações poderia coincidir enfim com o nascimento de uma genuína teia do social. Compreender a Revolução na visada dessa autora supõe, portanto, caminhar pela vereda da *Enciclopédia* (BOTO, 1996, p. 2).

---

[65] Este termo foi utilizado em relação aos grupos de pensadores, cientistas e literatos franceses que participaram da elaboração da *Enciclopédia* (1751–1766). A origem do termo *enciclopédia* vem do grego e significa *ciclo educativo*; uma enciclopédia representa um sistema completo de formação educativa, que pretende abarcar globalmente as disciplinas ministradas em uma determinada época, bem como os fundamentos destas disciplinas (grifo nosso).

[66] Das suas numerosas obras, já citadas em nota (de número 1) neste capítulo, as mais notáveis são: *Júlia ou A nova Heloísa* (1761), romance epistolar, cheio de grande sentimentalidade e amor à natureza; *O contrato social* (1762), em que a vida social é considerada sobre a base de um contrato em que cada contratante condiciona sua liberdade ao bem da comunidade, procurando proceder sempre de acordo com as aspirações da maioria; *Emílio ou Da educação* (1762), romance filosófico no qual, partindo do princípio de que "o homem é naturalmente bom" e má a educação dada pela sociedade, preconiza "uma educação negativa como a melhor, ou antes, como a única boa"; *Confissões*, obra publicada após a morte do autor (1781–1788), que é uma autobiografia notável sob todos os pontos de vista.

O *Discurso sobre as ciências e as artes*, escrito em 1749, já mencionado neste capítulo, momento histórico em que Rousseau conquistou o prêmio da Academia de Dijon (1750), sobre o tema, contém a indagação de "se o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para purificar os costumes" (ROUSSEAU, 2011, p. 7). Para o filósofo genebrino, as ciências e as artes eram praticadas em primeira mão no sentido de uma busca de glória e reputação. Por isso, a afirmativa rousseauniana de que os artistas só procuram ser reconhecidos sustenta sua argumentação de que o verdadeiro sábio é aquele que não se importa se sua obra terá acolhida no meio social, mas aquele que tem como objetivo a busca incessante pela verdade.

Partindo dessa afirmativa, o pensador formula uma segunda indagação: "o homem, ao deixar seu estado de natureza, com toda a sua probidade, honradez e força, e energia para se dedicar às ciências e às artes não teria se corrompido no que possuía de mais puro?" (ROUSSEAU, 2011, p. 6). E tendo em vista essa questão formulada no seu *Discurso sobre as ciências e as artes* (1749), o filósofo declara:

> O espírito tem as suas necessidades, assim como o corpo. São esses os fundamentos da sociedade, constituindo os outros o seu atrativo. Enquanto o governo e as leis promovem a segurança e o bem estar na coletividade, as ciências, as letras e as artes menos despóticas, e mais poderosas talvez, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro, que eles carregam, sufocam eles o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido, fazem-nos amar a sua escravidão e formam assim os povos policiados (ROUSSEAU, 1993, p. 17).

Conforme as análises dos críticos literários aqui mencionados, o propósito de Rousseau não foi o de banir as artes e as ciências, mas restaurar a totalidade social eliminando o conflito que opõe "o poder" e "as luzes". Para isso, Rousseau recorre ao imperativo da virtude, e faz um apelo à Academia de Dijon:

> Como seria agradável viver entre nós, se a aparência sempre fosse a imagem das disposições do coração, se a decência fosse a virtude, se as nossas máximas nos servissem de regras, se a filosofia fosse inseparável do título de filósofo! Mas, tantas qualidades muito raramente vão refluídas, e a virtude não anda assim com tanta pompa. A riqueza do ornamento pode anunciar um homem opulento, e a sua elegância um homem de gosto: o homem são e robusto é reconhecido por outros sinais; [...] O ornamento não é menos estranho à virtude, a qual a força é o vigor da alma [...]. Ninguém mais ousa parecer ser aquilo que é. [...] Os homens são perversos; seriam ainda piores, se tivessem a desgraça de nascerem sábios. [...] Como são humilhantes essas reflexões para a humanidade. [...] Como o nosso orgulho deve estar mortificado! Como! a probidade seria filha da ignorância? A ciência e a arte

> seriam incompatíveis? [...]. Mas, para conciliar as contrariedades aparentes, basta examinar de perto a vaidade e a insignificância desses títulos que nos deslumbram e que tão gratuitamente conferimos aos conhecimentos humanos (ROUSSEAU, 1993, p. 18–19, 31).

Essas ideias fundamentais expressas no *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), inaugura um período polêmico na vida do filósofo genebrino e apresenta-se como uma resposta para à indagação refernte ao concurso pela Academia de Dijon. As premissas levantadas por Rousseau (1750), a partir da questão exposta por ele, servirão de base e guiarão toda a sua obra.

Cassirer (1999) e Starobinski (1991) são concordantes em afirmar que o conjunto teórico dos escritos de Rousseau constitui uma obra-prima retórica singular, a qual revela uma ansiedade para se despojar de todo o saber opressivo e se libertar de todo o peso da ostentação do conhecimento. Em oposição a tudo o que a sua época amava e venerava, contra os ideais de vida e de formação do século XVIII, na perspectiva de Cassirer (1999), Rousseau sentia uma estranheza em relação a esses mesmos ideais — mas ainda não tinha praticamente ousado confessar isso a si mesmo, e muito menos dar-lhe uma expressão visível.

A veracidade de seu sentimento interior, na retórica do seu *Discurso*, impõe-se de imediato a uma forte influência e presença do ceticismo nas ideias rousseaunianas de Denis Diderot. O brilho da cultura espiritual, em cujo centro ele se encontrava, ainda o deslumbrava; Diderot, com quem Rousseau mantinha uma amizade, sugeriu a ideia básica de sua dissertação sobre a questão do concurso da Academia de Dijon. Quatro anos depois de receber o primeiro prêmio pela Academia, retorna à Genebra, rompe relações com Denis Diderot[67] e é alvo de censura pública, fundamentalmente na “república das letras”.

> Eu gostava ternamente de Diderot, estimava-o sinceramente e contava com toda confiança na reciprocidade desses sentimentos da parte dele. Mas, cansado por sua infatigável obstinação em me contrariar eternamente, sobre meus gostos, minhas tendências; minha maneira de viver, sobretudo que só a mim interessava, revoltado por ver um homem mais moço que eu querer governar-me como se eu fosse uma criança [...] cansado de o esperar inutilmente três ou quatro vezes ao mês, nos dias marcados por ele próprio, e depois ir jantar só [...] eu estava como o coração pela borda das suas múltiplas desatenções [...] essa última me pareceu mais grave e me aborreceu demais. Escrevi-lhe para me queixar, mas como uma doçura, e um enternecimento que me fizeram inundar o papel de lágrimas e minha carta era tão comovente que também o poderia fazer chorar. Ninguém seria capaz de adivinhar sua resposta (ROUSSEAU, 2008, p. 414).

[67] Rousseau, em 1741, quando chega a Paris, sobrevive dando aulas de música e, mais tarde, passa a exercer o ofício de copista de partituras musicais. Em meio a toda essa dificuldade, conhece o intelectual francês Diderot e torna-se seu amigo. Em 1749 é convidado por este para escrever verbetes sobre música na *Enciclopédia*.

Starobinski (1991) reforça esse fato de Rousseau ter sido alvo de censura pública na perspectiva de que ele foi o primeiro a reconhecê-lo; o autor da mais severa autocrítica e, no entanto, a mais irônica.

No texto das *Confissões,* Rousseau realiza um combate contra os elementos de formação do século XVIII, ao fazer a crítica de si por meio de uma exposição pessoal, e cujo objetivo era o de evidenciar algumas de suas ações públicas cotidianas. Nessa exposição, o objeto de escrutínio é a articulação e a adequação que deve haver entre o plano do dizer e o plano do fazer, entre as palavras e a ação concreta.

> Meu pai não era apenas um homem de honra, era homem de uma probidade segura, tinha uma dessas almas fortes que as grandes virtudes engendram, e além disso era um bom pai para mim; [...] esse procedimento de meu pai [...] levou-me a fazer reflexões sobre mim mesmo que contribuíram pouco para manter o meu coração sadio. Tirei uma grande máxima moral, a única talvez em uso na prática, de evitar as situações que põem nossos deveres em conflito com os nossos interesses e que nos mostram o nosso benefício nos males de outrem: porque por mais sincero que seja o nosso amor à virtude, cedo ou tarde se enfraquece sem perceber, e nos tornamos injustos e maus de fato (ROUSSEAU, 2008, p. 72–73).

Desse modo, com o texto autobiográfico *Confissões* (1764–1770) inaugura-se a forma moderna de gênero autobiográfico de Jean Jacques Rousseau. Com a sua peculiar mistura de narrativa factual e elementos ficcionais e poéticos, parece ter ele criado o seu próprio gênero literário, tal como seria desenvolvido posteriormente nas produções de J. W. Goethe. Ambos elaboraram, cada qual ao seu modo, o construto teórico do conceito de formação, e exerceram uma forte influência na construção do ideário estético do romantismo, como já tratado no primeiro e no segundo capítulos deste percurso investigativo.

## 2.3 OS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ROUSSEAU: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Sendo um visionário sentimental, Rousseau, ao descrever sua vida, irá mostrar a sinuosidade da sua alma. Irá exibir na duração bibliográfica de uma verdade global sua unidade, e sua simplicidade irá se desfazer em uma "multiplicidade de instantes vividos", apontando suas contradições através de uma narrativa detalhada das circunstâncias de sua vida.

Na sua obra *Confissões,* no "Livro II", relata:

> Tanto que pareceu triste o momento em que o pavor me aconselhou a fuga, quanto encantador aquele em que executei. Criança ainda, deixar meus pais, meus parentes, meus pontos de apoio, meus recursos, deixar o aprendizado em meio, sem haver aprendido bastante do ofício para poder viver, entregar-me aos horrores da miséria sem meio algum de sair dela; na idade da fraqueza e da inocência, expor-me todas as tentações do vício e do desespero; procurar ao longe os males, os erros, as armadilhas, a escravidão e a morte, sob um jugo muito mais inflexível do que aquele que não poderá suportar; eis o que eu ia fazer (ROUSSEAU, 2008, p. 63).

Nesse penetrante estudo autobiográfico e autoanalítico percebe-se que a vida de Rousseau foi uma demonstração vivida, procurando sempre esquivar-se à estabilidade, aos padrões e valores estabelecidos e dominantes do século XVIII. Num tom dramático, ele se refere às suas *Confissões*, no "Livro Primeiro":

> Custei a vida de minha mãe e meu nascimento foi a primeira das minhas desgraças [...]. Nasci quase moribundo. Pouca esperança tinham de me salvar. Trazia o germe de um incômodo que os anos aumentaram e que agora só me dá tréguas para me fazer sofrer cruelmente de outra maneira. Uma irmã de meu pai, moça amável e boa, tanto cuidado tomou comigo que me salvou. [...] Tenho ainda viva, sã e robusta minha ama Jacqueline. As mãos que, ao nascer, me abriram os olhos, mas podem fechá-los, ao morrer. [...] Senti antes de pensar; é a sorte comum da humanidade. [...] não sei como aprendi a ler, lembro-me apenas das minhas primeiras leituras e do efeito que me fizeram: é o tempo de onde marco, sem interrupção, a consciência de mim mesmo (ROUSSEAU, 1998, p. 31–33).

Para além de qualquer qualificação, o texto autobiográfico rousseauniano é uma investigação conduzida apenas pelo coração de um homem que se autodeterminou homem da natureza. A partir das interpretações de Starobinski (1991) constata-se que, no relato das *Confissões*, para explicar o ímpeto que lança o filósofo genebrino na carreira das letras, busca um motivo menos na convicção intelectual do que na necessidade do coração. Tal necessidade, segundo o crítico literário, é múltipla, parecendo ser a de instalar-se em uma identidade a toda prova.

E, assim vai-se delineando, na história vivida de sua intensa existência, a trajetória de sua formação como homem, cidadão, preceptor e ainda o filósofo da inquietude no século XVIII. No "Livro Sexto", assim se expressa Rousseau:

> Por menos gosto real que se tenha pelas ciências, a primeira coisa que se sente, ao nos entregarmos a elas, é a ligação que faz com que elas se atraiam, se ajudem, se entrelaçam mutuamente e que uma não pode dispensar a outra. Embora o espírito humano não pode suprir todas, e precise sempre escolher

> uma como principal se não tem nenhuma noção das outras. [...] Vi que era preciso fazer justamente ao contrário: tomar cada uma em separado, prosseguilas cada uma por sua vez até ao ponto em que se encontrassem. [...] Voltei à síntese ordinária. Mas voltei como homem que sabe o que faz (ROUSSEAU, 2008, p. 227).

Ao esboçar uma apresentação das suas *Confissões,* Rousseau pretende mostrar a humanidade em geral por intermédio de um homem em particular, um homem revelado desde o seu íntimo. Para ele, uma personalidade é um todo, um indivíduo só se explica por meio da singular totalidade da sua vida. Por isso, criticará, mais tarde, o ardente entusiasmo com que se consagrou à unidade. Rousseau, no momento em que escreve *Confissões,* coloca sua reforma na conta de uma espécie de embriaguez:

E assim confessa, no "Livro IX":

> Até então, eu fora bom, tornei-me depois virtuoso, ou antes, embriagado pela virtude. Essa embriaguez me começara pela cabeça, mas depois passou para o coração. O mais nobre orgulho germinou sobre os destroços da vaidade desenraizada. Não simulei nada; tornei-me, na realidade, tal como me mostrava; e durante quatro anos, que eu não me sentisse capaz de fazer pelo menos em que essa efervescência durou com toda força, nada houve de grande e bom que possa entrar num coração de um homem que eu não me sentisse capaz de fazer. Foi essa fonte da minha súbita eloquência; eis donde se espalhou, nos meus primeiros livros, esse fogo verdadeiramente celeste que me abrasava, e do qual durante quarenta anos não apareceu a melhor centelha porque ele se acendera ainda (ROUSSEAU, 2008, p. 391).

Nesse sentido, o filósofo genebrino demarca historicamente essa embriaguez, e atribui essa transformação ao fato de ter deixado Paris, chamada por ele como o *spectacle des vices de cette grande ville* ("o espetáculo dos vícios da grande cidade"), que deixou de alimentar a indignação que lhe inspirara:

> A embriaguez de que fui possuído, embora tão rápida e tão louca, foi tão durável e tão forte que, para a curar, foi preciso a crise imprevista e terrível de desgraças em que ela me precipitou. Essa embriaguez, por mais forte que fosse, não chegou a me fazer esquecer a minha idade e a minha situação, e a me fazer pensar que ainda poderia inspirar amor, e a atentar comunicar com esse fogo devorador, mas estéril, que desde de minha infância eu sentia que me consumia o coração, não o esperei, nem sequer desejei. Sabia que passará o tempo de amar, sentia demais o ridículo dos galãs idosos para não cair nele, e não era homem para me tornar vaidoso e confiante no declínio, quando fora tão pouco nos belos anos (ROUSSEAU, 2008, p. 389–390).

Por tudo isso, para não se tornar vítima e cúmplice de uma moral corrompida perante a qual ele só deseja desvendar os males e efeitos nocivos, opta por viver na solidão. Quanto a

esses males, o pensador genebrino refere-se à arbitrariedade das instituições, à injustiça do poder absoluto, ao absurdo de certos usos e abusos, tudo isso o afastava decisivamente dos enciclopedistas. Rousseau se separa e procura ser uma exceção. Assim confessa:

> Portanto de certo modo eu me despedia do meu século e de meus contemporâneos e dava meu adeus ao mundo ao confinar-me naquela ilha para o resto da minha vida; porque esta era a minha intenção e era lá que eu contava executar por fim o grande projeto de vida ociosa, ao qual até então tinha consagrado inutilmente o pouco de atividade que o céu me concederá [...] "Ali se faz ainda mais, sem nada se fazer" (ROUSSEAU, 2008, p. 576).

O estar só de Rousseau representa a negação de uma sociedade, que nega a natureza. Nesse sentido, podemos ter a percepção mais acurada quanto ao significado da sua solidão, no livro décimo segundo da sua obra "*Confissões*":

> Aqueles que tantas contradições me censuraram não deixarão de me censurar mais uma aqui. Disse que a ociosidade nos círculos de pessoas era insuportável para mim e eis-me à procura de solidão unicamente para me entregar ao ócio. E no entanto eu sou assim mesmo; se há contradição que é precisamente por isso que continue o mesmo. O ócio cercado de pessoas é de matar, porque constitui uma necessidade; o da solidão é encantador, porque é livre e espontâneo. Junto a alguém acho cruel ficar sem fazer nada, porque sou obrigado a isso [...] O ócio que eu adoro não é o de um preguiçoso, que fica com os braços cruzados [...] A botânica como sempre considerei e tal como começava a tornar-se paixão para mim, era precisamente o estudo ocioso mais indicado para encher todas as minhas horas vagas, sem deixar lugar para devaneios, nem para o tédio de uma inação total. Vaguear sem destino pelos bosques e pelos campos, maquinalmente pegando isso ou aquilo, ora uma flor ora um galho, catando as ervinhas quase ao acaso, observando milhares de vezes as mesmas coisas e sempre com o mesmo interesse, porque sempre as esquecia, era ter com que passar a eternidade, sem poder aborrecer-me um só momento (ROUSSEAU, 2008, p. 577).

Essa forma solitária que escolheu para viver, que o levou à decisão de rompimento com o seu século, acabou por desenvolver uma forma peculiar de crítica e ao mesmo tempo de autocrítica. O filósofo genebrino, no seu processo de formação interior, critica uma geração da qual fazia parte, num sentimento de repúdio que o obstinou a fazer tudo para evitar que afetasse o século seguinte, uma vez que, como homem e pensador, queria viver para além de seu tempo, empenhando-se contra a desigualdade e a valorização iluminista hipócrita das ciências e das artes. Ao renegar sua época, Rousseau rompe com os filósofos das luzes, aos

quais tinha grande estima, deixa de frequentar a "roda holbaquiana"[68] e abre mão dessa falsa convivência.

Novamente, no "Livro VIII" da sua obra *Confissões*, descreve:

> Nosso principal ponto de reunião [...] era na casa do barão d'Holbach. Esse barão era filho de um novo rico, que gozava de uma grande fortuna que usava nobremente, recebendo em sua casa literatos e pessoas de mérito, e por seu saber e suas luzes merecia bem o lugar que tinha entre eles. Aproximado havia muito tempo de Diderot, procurava-me por intermédio dele, mesmo que o meu nome fosse conhecido. Uma natural repugnância muito tempo me impediu de atender os seus convites. Um dia ele me perguntou o motivo, eu lhe disse: "O senhor é rico demais!". Ele se obstinou e venceu afinal. Minha maior desgraça foi sempre não poder resistir ao carinho: e nunca me dei bem em ceder (ROUSSEAU, 2008, p. 339).

A peculiaridade desse processo de crítica, e ao mesmo tempo autocrítica, remete à necessidade de Rousseau em descobrir o que de fato havia nele que desagradava e incomodava tanto os letrados de sua época. Pois só assim poderia dirigir-se com propriedade, sem temer julgamentos, e colocar em evidência a sua singularidade ao dar-lhe um alcance universal e objetivo. O seu processo de solidão provocou sua saída da Paris, indo retirar-se em Ermitage[69], o que acabou por acirrar sua disputa com os representantes da "roda do barão d'Holbach".

Por conseguinte, continua o pensador:

> Mesmo que, estrangeiro e morando na França, considerava a minha posição muito favorável para ousar dizer a verdade; [...] O que me fazia considerar a minha posição mais feliz era a persuasão em que estava de que o governo da França, embora não me visse com bons olhos, consideraria um ponto de honra, se não proteger-me, pelo menos deixar-me em paz. [...] Porque se me expulsassem da França, que era tudo o que poderiam fazer contra mim, meus livros não deixariam por isso de ser escritos, e talvez até com menos restrições, enquanto me deixando em paz, transformariam o autor em caução de suas obras. [...] Os que julgarem, sobre os fatos, que minha confiança me enganou, poderiam também se enganar. Na borrasca que me submergiu, meus livros serviriam de pretexto. Mas era a minha pessoa que odiavam. Cuidavam muito pouco do escritor, mas queriam perder Jean Jacques, e o pior mal que acharam nos meus escritos era a honra que eles poderiam me fazer (ROUSSEAU, 2008, p. 371–372).

[68] O termo "roda holbaquiana" refere-se ao ponto de reunião de debate intelectual dos *philosophes* iluministas do movimento enciclopedista do século XVIII. Jean Jacques Rousseau fez parte de um movimento histórico e, como consequência, motivou a existência de uma geração quando se juntou aos *philosophes* da "roda holbaquiana".

[69] Ermitage remete à cidade onde Rousseau escolheu viver a sua solidão, entre 09 de abril de 1756 e 13 de dezembro de 1757, juntamente com Thérèse Levasseu. O local foi preparado por Madame d'Epinay que renovou a casa com duas novas salas e móveis, a fim de instalar o filósofo. Foi neste lugar que Rousseau começou a escrever *La nouvelle Heloise.*

A resistência de seus contemporâneos, amigos enciclopedistas e frequentadores do salão d'Holbach, fez com que se unissem contra o seu novo estilo de vida. As vaias da roda holbaquiana prediziam que o filósofo genebrino não suportaria três meses de solidão.

No entanto, Rousseau confessa:

> E posso dizer que o tempo que passei no campo, e sempre doente, foi, em minha vida toda o que me proporcionou menos ociosidade, e menos tédio. Dois ou três meses passaram assim as inclinações do meu espírito, e a gozar na mais linda estação do ano, e em lugar que a tornava um conto de fadas, o encanto da vida cujo o preço eu sentia bem, o encanto do convívio tão livre quanto suave, se pode chamar de convívio a uma união perfeita, e o encanto dos belos conhecimentos que eu poderia adquirir (ROUSSEAU, 2008, p. 227–228).

O que se depreende desse escrito autobiográfico de Rousseau é que ele fala sob um estado de ameaça. A evidência disso se torna mais e mais penosa à medida que se progride na leitura das *Confissões*. No entanto, esse texto constitui o espaço utilizado por Rousseau para desvendar, a partir da singularidade da sua vida, as obscuridades da sociedade francesa. Rousseau almejou desvendar um movimento filosófico inteiro, ao qual se opunha, construindo uma crítica e, ao mesmo tempo, uma denúncia a um momento histórico do qual aquele pensamento era a expressão.

### 2.3.1 O ESTILO DAS NARRATIVAS ROUSSEAUNIANAS: A MÚSICA E O VALOR ESTÉTICO DA ARTE NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CULTURAL

Estabelecida sua mudança interior, Rousseau não mais procura conviver com os amigos envolvidos em facções filosóficas; abandona antigos trajes e vende alguns objetos pessoais que poderiam sugerir arrogância. Essa atitude é o que mais chama a atenção dos amigos que não suportam a sua severa forma de agir, sincera e desajustada socialmente.

Este desajuste, ao menos para os *philosophes*, vem da pretensão em fazer, além de obras teóricas, também óperas. Nesse aspecto, o filosófico genebrino confessa:

> Refiro-me à música. É mister, na verdade, que eu tenha nascido para essa arte, pois que comecei a gostar dela desde a infância e foi a única que amei constantemente durante a vida toda. [...] A música era para mim outra paixão menos ardente, mas não menos consumidora, dado o ardor que me entregava a ela, e me dedicava ao estudo obscuro de Rameau, a minha invencível

> obstinação em querer sobrecarregar com eles a memória, que sempre se recusou, com os meus contínuos exercícios, com as compilações imensas que acumulava, passando muitas vezes noites inteiras a copiar (ROUSSEAU, 1939, p. 181, 212–213).

Diante disso, não é de se estranhar o seu envolvimento em uma série de polêmicas questões musicais no decorrer de sua vida. Dentre elas, as disputas com Rameau quanto à defesa da melodia em detrimento da harmonia, as suas concepções sobre a natureza e a função da linguagem nas quais estabeleceu uma clara relação entre a linguagem e a música, o que acabou por afastá-lo sensivelmente do materialismo do século XVIII.

Rousseau, ao se referir ao estudo obscuro de Rameau, nos remete a uma obra de Diderot, denominada *Sobrinho de Rameau*[70], a qual se caracteriza como uma sátira contra a sociedade burguesa da época, apontando-nos uma análise vibrante dos problemas sociais, motivo este que vai ao encontro de Rousseau no que diz respeito ao valor estético da arte.

A admiração de filósofo genebrino pela música parece revelar o valor estético da arte. Daí a recusa de artifícios na música[71], reprovando os seus contemporâneos por materializarem uma das mais belas operações da alma. Na concepção rousseauniana, a música adquire um lugar privilegiado na escala hierárquica de valores expressivos por sua proximidade com a natureza, uma vez que ela compõe sua trajetória de formação cultural.

Assim, Jean Jacques Rousseau e Jean-Philippe Rameau, figuras centrais da disputa conhecida como "Querela dos Bufões"[72], sendo o filósofo a favor do estilo italiano e o compositor a favor do estilo francês.

Tal como manifesta Diderot na obra *Sobrinho de Rameau*, o filósofo genebrino se revela avesso aos ditames do século XVIII em relação à racionalização no tratamento da música, sendo a primeira manifestação contra esse tratamento direcionada ao estudo da formulação da "noção do baixo fundamental" de Jean-Philippe Rameau. A teoria de Rameau sobre os princípios fundamentais da música era constituída de dois aspectos: a harmonia como a base da melodia e a harmonia como uma base natural; a noção de baixo fundamental e das

[70] O título da obra reporta-se ao grande músico compositor francês Jean-Philippe Rameau (1683–1764), autor de diversos tratados sobre teoria musical. No entanto, o diálogo de Diderot se desenrola com o sobrinho deste músico. O sobrinho de Rameau era um boêmio sem-teto que vivia de expedientes, mas que entendia de música e arte. Por isso discutiam ópera, ópera cômica ou bufa, harmonia, dentre outros limites possíveis entre o mundo natural e o mundo dos homens.

[71] A música na época de Rousseau era ainda classificada como uma ciência matemática e possuía forte influência na tradição escrita, dentre eles Rameau.

[72] A "Querela dos Bufões" foi uma disputa teórica que ocorrera no século XVIII devido a críticas ao estilo da ópera francesa composta naquele período. Um dos motivos que fez com que eclodisse a insatisfação deste gênero foi a apresentação de uma ópera-bufa italiana, *La serva padrona*, cujo estilo embate-se com a já estabelecida *opéra lyrique* francesa, suscitando manifestação contra a supremacia deste gênero.

inversões dos acordes tem como aspecto principal o fenômeno físico da ressonância dos corpos. A ciência da música, portanto, para Rameau, consiste em reproduzir essas relações entre sons que correspondem a relações que se encontram na própria natureza física.

Os diálogos filosóficos de Diderot com o sobrinho de Rameau demonstram a concordância com Rousseau quanto aos artifícios utilizados na música pelos iluministas. Esses diálogos se desenvolvem em torno da função da arte no mundo dos homens, a relação arte e natureza, sobre técnica e artificio, sobre bom gosto e belo, harmonia e desarmonia na música e na vida, enfim, sobre os limites possíveis do mundo natural e o mundo humano.

Assim narra Diderot num dos diálogos que se desenrola com o sobrinho de Rameau:

> "Ó Rameau!" Então o furor faiscava em seus olhos e tornava a comer com mais raiva ainda. Vocês estavam curiosos para saber o nome do homem e já o sabem, é o sobrinho desse célebre músico que nos livrou do cantochão de Lulli que salmodiávamos há mais de cem anos; esse músico escreveu tantas visões inteligíveis e verdades apocalípticas sobre teoria da música, das quais nem ele nem ninguém entendia coisa alguma (DIDEROT, 2006, p. 17).

Na sequência dos diálogos de Diderot com o sobrinho de Rameau, além da sátira contra a sociedade burguesa da época, manifesta-se uma crítica aos partidários da música tradicional francesa que não viam com bons olhos a invasão da música italiana.

Desse modo continua Diderot a dizer:

> Temos dele um certo número de óperas, nas quais há harmonia, um pouco de canto, ideias desconexas, rumor, voos, triunfos, lanças, glórias, murmúrios, vitórias de tirar o fôlego, árias de dança que duram eternamente. Esse músico, depois de ter enterrado o florentino, será enterrado pelos compositores italianos, o que ele pressentia e o deixava sombrio, triste, ranzinza, pois ninguém fica com tanto mau humor, nem mesmo uma bela mulher que desperta com uma espinha no nariz, do que um autor ameaçado de sobreviver à sua própria reputação (DIDEROT, 2006, p. 18).

E acaba, assim, por completar:

> Há algo dentro de mim que me fala e diz: "Rameau, tu gostarias realmente de ter composto esses dois trechos, se os tivesse composto, terias certamente feito dois outros e, quando tivesses feito certo número deles, serias executado e cantado em toda a parte". Sempre que andasses por aí, terias a cabeça erguida, a consciência daria testemunho de teu próprio mérito, os outros te apontariam com o dedo e diriam: "É ele é o compositor das belas gavotas" [...]. E é assim que, pela manhã te diriam que és um grande homem [...] Sinto nesse instante algo que surge e que me diz: "Rameau, não farás nada disso. É preciso que haja certa dignidade ligada à natureza do homem e que nada pode sufocar" (DIDEROT, 2006, p. 26–27, 30).

Esse aspecto justifica o diálogo filosófico de Diderot na referida obra *O sobrinho de Rameau* sobre música, rememorando a maneira pela qual os gregos deixaram seu legado filosófico. A partir desses diálogos, podemos compreender que Rameau identificava a natureza com o domínio galileu-cartesiano da natureza física descritível por meio de relações matemáticas, uma vez que atribui a Pitágoras e à sua escola a descoberta dos intervalos musicais, enquanto Rousseau relacionava o poder expressivo da melodia à expressão dos sentimentos e da moral, mas completava que o sentido capaz de conhecer a música era somente o gosto, que, por sua vez, não se misturava com a moral.

Para Jean Jacques, na natureza se identificava o mundo interior das paixões e sentimentos humanos, sendo necessário um esforço de abstração para atingi-lo por trás do véu de aparências. No embate das convicções desses dois grandes homens da música, a resposta de Rousseau a Rameau aponta os pontos fracos deste grande teórico, quando foi convidado por Voltaire a fazer a modificação tanto dos versos quanto da melodia composta por Rameau da ópera intitulada “A princesa de Navarra”:

> Autorizado pelo Sr. de Voltaire e dispensado de quaisquer considerações para com Rameau, que procura me prejudicar, pus-me a trabalhar, e em dois meses a tarefa estava concluída. Quanto aos versos, limitavam-se a muito pouca coisa. Procurei apenas que não sentisse a diferença dos estilos. Porque para que Rameau não me acusasse de lhe ter desfigurado as árias, não quis modificar e nem transpor nenhuma. Fui feliz nesse recitativo. A peça no estado em que a pus, foi ensaiada no grande teatro da Ópera. Dos três autores, era eu o único presente. Voltaire estava ausente, e Rameau não compareceu, ou escondeu-se (ROUSSEAU, 2008, p. 309–310).

À vista desse tratamento dado à música pelos iluministas, o filósofo genebrino chama-os não só por maus, como também de desleais com a amizade que lhes prestou; e assim revela-se Rousseau uma vez mais, avesso à sociedade, aos homens reunidos e principalmente aos seus amigos.

O que se observa é que essa trajetória de Jean Jacques no Iluminismo, exposta na obra *Confissões*, oferece uma introdução ao seu pensamento em que a vida e a obra entrelaçam-se de forma íntima. Na sua condição de escritor frente a uma geração de *philosophes* iluministas, entre os quais ele se sente, ao mesmo tempo, peculiarmente incluído e excluído no que se refere às possíveis relações entre as incursões no campo musical e sua produção filosófica. A lógica que comanda suas concepções musicais não difere daquela que comanda seu sistema filosófico como um todo. Ou seja, as teorias musicais de Rousseau se integram ao conjunto da obra do

autor por estarem em conformidade com os princípios da sua doutrina filosófica acerca do ingresso do homem na vida social e seu processo de afastamento da vida natural.

Durante esse processo de transformação, o genebrino adquiriu paulatinamente um caráter particular de vida — avesso à hipocrisia e aos ditames do século XVIII e a qualquer projeto de fortuna ou de ascensão intelectual. Por essa razão, Starobinski (1991) assevera que para a nossa interpretação das *Confissões*, o que não pode ser negligenciado é sua significação social, pois muito mais que os fatos da memória, existe o sentimento de um homem que quer ser reconhecido: não apenas com uma alma excepcional, mas como homem simples capaz de oferecer um conceito universalmente forte no campo da formação.

Desejoso de voltar a Paris, depois de acalmar os ânimos, no "Livro Nono", Rousseau relata:

> Foi, depois do meu estabelecimento em Ermitage, a minha segunda viagem a Paris [...]. Diderot me recebeu bem. Como o abraço de um amigo pode destruir queixas! Que ressentimento pode ficar no coração depois disso? Tivemos poucas explicações. Não são necessárias muitas para invectivas recíprocas. Só há uma coisa a fazer: esquecê-las. [...] Diderot mostrou-me o plano do "Pai de família". "Está aí", disse-lhe eu, "a melhor defesa do Filho Natural". Guarde em silêncio e trabalhe na peça com cuidado, e depois jogue-a no nariz dos seus inimigos, como única resposta. Ele o fez e deu-se bem. Já havia quase seis meses que eu lhe enviara as provas das primeiras artes de Julie para que me desse opinião (ROUSSEAU, 2008, p. 417– 418).

Assim como nos diz Salinas Fortes (1989) — "E ei-nos diante de um novo paradoxo" —, Rousseau, que criticou os malefícios das artes e se dedicou com tanto apetite ao cultivo da arte da escrita com maestria, tanto de obras filosóficas como de óperas, expõe novamente suas contradições e paradoxos numa postura de autocrítica, e de encontro de si mesmo, com a criação da obra *Júlia ou A nova Heloísa*. Conhecido como inimigo de romances, começa a escrever uma obra que seria o maior romance, o *Bildungsroman* francês do século XVIII, uma das mais belas prosas poéticas da língua francesa.

Para entendermos esse paradoxo, será preciso retomar, na obra *Confissões*, no "Livro Primeiro", quando Rousseau revela que com apenas sete anos de idade teve despertado o gosto pelas sensações e pelas tramas romanescas:

> Minha mãe deixara muitos romances. Meu pai e eu começamos a lê-los após o jantar. A princípio pensou-se apenas em exercitar-me a leitura através de livros divertidos, mas em breve o interesse tornou-se tão vivo que líamos alternadamente sem parar e passávamos noites nessa ocupação. Só podíamos parar no final do volume. Às vezes meu pai, ouvindo as andorinhas pela

> manhã, dizia todo envergonhado: vamos nos deitar, sou mais criança que tu (ROUSSEAU, 2008, p. 32).

Ao escrever esse romance, tomando como estilo de narrativa a técnica do romance por carta, a grande preocupação do filósofo genebrino era a superação da superficialidade do luxo das "sociedades de máscaras"; a busca da simplicidade por meio da difícil conciliação entre sentimento e razão. Estas são as características fundamentais da sua outra obra autobiográfica — *A nova Heloísa*[73]. Nela, demonstra o que para ele é o ideal: a ação restauradora do homem decaído necessita ser operada a partir de uma nova ordem, ou seja, do estado no qual o homem se encontra em sociedade:

> Um homem que desejasse dividir seu tempo por intervalos entre a sociedade e a solidão, sempre é agitado em seu refúgio e sempre estranho na sociedade, não se sentiria bem em parte alguma. Não haveria outro meio senão dividir sua vida inteira em dois grandes espaços, um para ver, outro para refletir [...]. Julgo também que é uma loucura querer estudar a sociedade como simples espectador. Aquele que somente quer observar não observa nada (ROUSSEAU, 1994, p. 222–223).

Starobinski (1991), ao apontar o ideal de Rousseau, comenta que esse encontro de si mesmo coincide com o encontro do imaginário, uma vez que eles constituem uma mesma descoberta a qual desperta o sentimento, antes da razão, acompanhado por um privilégio precioso: "Jean Jacques forma-se como um ser *diferente*" (STAROBINSKI,1991, p. 19, grifo do autor).

Desse modo, compreendemos em Jean Jacques Rousseau a existência do mal-estar acerca da civilização das luzes, pois, para ele, aquela "época" se caracterizava por ser um momento em que o homem perdeu sua vinculação com o mundo interior. Na verdade, o que Rousseau está atacando é a civilização das ciências e das artes, aquela responsável pelos males sociais nos quais os enciclopedistas viam as causas do progresso.

Nessa direção, declara Rousseau:

> Forçado a mudar assim a ordem de minhas afeições morais, forçado a dar valor a quimeras e a impor o silêncio à natureza e à razão, vejo assim, desfigurar este divino modelo que trago dentro de mim e que servia, ao mesmo tempo, de objeto aos meus desejos e de regra às minhas ações [...] confuso, humilhado e consternado por sentir degradar em mim a natureza do

[73] O romance epistolar, ambientado nos arredores do lago de Genebra, narra a história de um jovem professor de filosofia, plebeu, Saint-Preux, que se apaixona por sua aluna Júlia, esposa de um aristocrata. No século XVIII, Rousseau expressa nessa obra suas considerações filosóficas sobre os conflitos entre o comportamento e os preconceitos sociais de sua época.

> homem e por ver de tal forma rebaixado nessa grandeza interior a que nossos corações inflamados elevavam-se reciprocamente (ROUSSEAU, 1994, p. 231).

### 2.3.2 POSIÇÕES FILOSÓFICAS, ESTÉTICAS E MORAIS NO CAMPO DA FORMAÇÃO NAS OBRAS *JÚLIA OU A NOVA HELOÍSA* E *OS SOFRIMENTOS DO JOVEM WERTHER*

A obra rousseauniana *A nova Heloísa* esclarece-nos dois pontos importantes referentes ao campo da formação. Primeiro, que seus personagens são seres de exceção, de alta generosidade, e muito longe estão do homem comum e suas intrigas. Segundo, que a aplicação do pensamento teórico do autor nos oferece o espelho da sociedade do século XVIII. Esses pontos indicam que *A nova Heloísa* é um todo coeso que reflete o conjunto da filosofia do autor, tanto que entre os temas de primeira importância impõe-se o da natureza exterior e seu processo de formação.

O estado da alma dos personagens, ou seja, o entrelaçamento entre o homem e a natureza, a primeira parte da obra *Júlia ou A nova Heloísa — Cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes*, a carta XXXIII, escrita à Júlia, retrata os laços que unem homem e natureza:

> Imaginai a variedade, a grandeza, a beleza de mil surpreendentes espetáculos, o prazer de somente ver ao seu redor objetos absolutamente novos, pássaros, plantas bizarras e desconhecidas, de observar, em certo sentido, uma outra natureza e de encontrar-se num novo mundo. Tudo isso produz para os olhos uma mistura inexprimível cujo encanto aumenta ainda pela sutileza do ar que torna as cores mais vivas, os traços mais marcados, aproxima todos os pontos de vista; as distâncias parecem menores do que nas planícies, onde a espessura do ar cobre a terra como um véu, o horizonte apresenta aos olhos mais objetos do que parecem poder conter, enfim, o espetáculo tem um não sei o que de mágico, de sobrenatural, que arrebata os sentidos; esquece-se de si mesmo; não se sabe mais onde está. [...] Teria passado todo o tempo de minha viagem apenas no encantamento da paisagem se não tivesse experimentado um ainda mais doce no trato com os habitantes (ROUSSEAU, 1999, p. 83–84).

Como um romance burguês, montado num cenário valdense[74], Rousseau pensa nos homens do mundo, nos parisienses que lerão sua obra, revelando uma beleza perturbadora de um mundo que não é o deles. Com esse propósito, *A nova Heloísa* tenta seduzir os parisienses, não para proporcionar um prazer pernicioso de ficção, mas para curá-los daquilo

[74] O cenário valdense refere-se ao ambiente nos arredores do belo lago de Genebra, no qual é narrado o romance epistolar.

que são. Tanto que Rousseau, no prefácio redigido por ele, afirma: “Il faut des spectacles dans les grandes villes, et des Romans aux peuples corrompus”[75] (ROUSSEAU, 1994, p. 5).

Rousseau observou os costumes e hábitos sociais de seu tempo e publicou o romance em questão em uma estrutura textual cujo elemento constitutivo é a carta, em um estilo que transcende a estética clássica do verossímil e do mundo psicológico para uma estética do natural e do mundo interior. Por isso, ninguém antes dele realizou a fusão entre homem e natureza a ponto de fazer dela o conteúdo da própria consciência. Ele preparou uma literatura romântica cujos laços que ligam a paisagem e o estado da alma dos personagens impressionaram irremediavelmente os seus contemporâneos.

Assim, o interesse pela montanha passa a configurar um novo valor no século XVIII. Isto na medida em que o genebrino revela não só o valor estético dos Alpes, mas o bem-estar físico e espiritual. Na carta VI, na quarta parte do romance, escrita a Milorde Eduardo, amigo de Saint Preux, Rousseau revela num tom poético:

> Mais me aproximava da Suíça, mais me sentia emocionado. O momento em que, das alturas do Jura, descobri o lago de Genebra, foi um instante de êxtase e arrebatamento. A vista do meu país, deste país tão caro, onde torrentes de prazeres haviam inundado o meu coração, o ar dos Alpes tão salutar e tão puro, o doce ar da pátria, que o mais suave que os perfumes do Oriente, esta terra rica e fértil, esta paisagem única, a mais bela que já impressionou o olhar humano, esta região encantadora da qual não encontrei nada igual na volta ao mundo, o aspecto de um povo feliz e livre, a doçura da estação, a serenidade do Clima, mil lembranças deliciosas que despertavam todos os sentimentos que experimentara, [...] e pareciam devolver-me ao mesmo tempo o gozo de minha vida inteira (ROUSSEAU, 1994, p. 367)

Desse modo, podemos considerar que *Júlia ou A nova Heloísa* foi um romance de grande influência para formar uma nova mentalidade no que se refere às posições filosóficas, estéticas e morais. Podemos considerar também que o conceito de formação rousseauniano está presente ao retratar em *Júlia* a vida no campo em oposição à vida na cidade, o bem-estar físico e espiritual proporcionado pelo contato com a natureza, a vida na alta sociedade, e, sobretudo, no combate entre os ideais românticos e estoicos do filósofo na luta entre a virtude e a felicidade.

O apelo à razão e à virtude revela a influência do estoicismo em Rousseau, sobretudo na caracterização da personagem Júlia, que manifesta controle e resignação, o que é bem mais difícil a Saint-Preux. Ele tem muitas dificuldades em superá-las, mas com o tempo

[75] “As grandes cidades precisam de espetáculos e os povos corrompidos de romances.”

compreende que há sentimentos importantes como a amizade. A arte de Rousseau explora o custo de ser virtuoso e superar a vertigem da culpa.

Na terceira parte do romance, na carta XVIII, Júlia abre os segredos do seu coração para Madame D'Orbe:

> Ligada à sorte de um esposo, ou melhor, à vontade de um pai por uma corrente indissolúvel, entro numa nova carreira que somente deve acabar com a morte. [...] O amor que conheci só pode nascer de uma harmonia de almas. [...] Assim foi o nosso no início, e assim será, espero-o, até o final dos nossos dias, quando o tivermos ordenado melhor. Vi, senti, que era amada e que devia sê-lo. [...] Senti o meu coração e julguei-me perdida à vossa primeira palavra. Percebi o embaraço de vossa reserva, aprovei tal respeito, amei-vos mais por isso; procurava compensar-vos de um silêncio penoso e necessário, sem que nada custasse à minha inocência (ROUSSEAU, 1994, p. 301).

A exaltação à virtude, frequente em toda a obra, de um modo mais sensível em *Júlia*, levou o público a uma profunda identificação com os personagens, o que favoreceu a construção de uma nova sensibilidade. Prova disso, Júlia confessa a Saint-Preux, quando está à morte em uma carta, tê-lo amado toda a vida:

> Iludi-me por muito tempo. [...] Sim, em vão quis abafar o primeiro sentimento que me fez viver, ele se concentrou em meu coração. [...] Meu amigo, faço essa confissão sem vergonha, este sentimento que permaneceu apesar de mim foi involuntário, ele nada custou à minha inocência, tudo o que depende de minha vontade escolheu meu dever. Se o coração, que dela não depende, vos escolheu, isso foi meu tormento e não meu crime. Fiz o que tive de fazer, fica-me a virtude sem mácula e ficou-me o amor sem remorsos (ROUSSEAU, 1994, p. 634).

Em *Júlia* aparecerão as lutas e as contradições pela recuperação da espontaneidade desfigurada pelo processo histórico, numa valorização da imaginação, da intuição, da interioridade. É necessário destacar, primeiramente, que o conceito de natureza que faz parte de um espírito de época, *Zeitgeist*, também é compartilhado pelos pensadores iluministas, mas não possui aí o mesmo sentido que em Rousseau. Tanto que na carta XVII, escrita à Júlia, lamenta:

> Assim, começo a ter dificuldades de estudar a sociedade e nem sei em que lugar é preciso colocar-se para conhecê-la bem. O filósofo está longe demais, o homem da sociedade está perto demais. Um vê demais para poder refletir, o outro demasiadamente pouco para julgar o quadro total. Cada coisa que impressiona o filósofo, ele a considera separadamente, e, não podendo discernir nem suas ligações nem suas relações com outras coisas que estão

> fora de seu alcance, nunca a vê em seu lugar e não sente sua razão nem seus verdadeiros efeitos. O homem da sociedade vê tudo e não tem tempo de pensar em nada (ROUSSEAU, 1994, p. 222).

Nesse romance, Rousseau encenou "posições filosóficas, estéticas e morais" com vistas a produzir uma revolução nas mentalidades. Ele retratou os costumes da alta sociedade, a vida no campo em oposição à vida na cidade, a educação das crianças — temas que constituem os elementos teóricos de *Emílio.*

Diante disso, não podemos deixar de considerar que um comentador ou intérprete de Rousseau deve se utilizar dos dados biográficos como significativos pontos de partida, mas não podemos concluir uma análise exclusivamente a partir desses dados. As ideias fundamentais de Rousseau, embora brotem diretamente de sua natureza e na sua peculiaridade, não permanecem fechadas, nem presas estritamente a essa peculiaridade individual.

Pelo fato de Rousseau ter lançado mão das encenações para expressar aspectos filosóficos, estéticos e morais de seu pensamento, podemos encontrar nesse ponto algumas aproximações entre ele e Goethe, já que este último também se serviu de encenações seguindo o estilo de Rousseau. Nesse sentido, a incursão realizada nesse capítulo na obra de Goethe *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, justifica-se pelo fato de se aproximar dos aspectos aqui apontados, na obra *Nova Heloísa*, cabendo-nos, portanto, uma contextualização, uma vez que reforça o conceito universal de formação.

O romance de Goethe também se desenrola no cenário da natureza, tal como o de *Júlia ou A nova Heloísa*. Como exemplo, numa carta escrita por Werther, datada de 18 de agosto, é declarado o seu amor pela natureza, revelando ao mesmo tempo suas posições estéticas e filosóficas:

> Por que é que aquilo que faz a felicidade do homem acaba sendo, igualmente, as suas desgraças? O intenso sentimento do meu coração pela natureza em seu esplendor, sentimento que tanto me deliciava, transformando em paraíso o mundo que me cerca, tornou-se para mim um tormento intolerável, um fantasma que me tortura e persegue por toda parte [...]. Eu via em torno de mim tudo germinar e florescer, quando eu contemplava essas montanhas cobertas da base aos píncaros, de árvores ramalhudas, e vales sinuosos ensombrados de bosques deliciosos [...]. Eu via todas as forças insondáveis da natureza agir sobre as outras, e juntas se fecundarem na profundeza da terra; via espécies de diversas criaturas pulular sobre a terra e sob os céus [...]. Os primeiros homens se reuniam em sociedade, nas cabanas; depois, construíam suas casas definitivas, passando a reinar sobre o mundo inteiro! Pobre homem insensato, que julgas todas as coisas pequenas, por que és, também, tão pequeno? Desde as montanhas inacessíveis, para além do deserto que nenhum pé humano calcou, até a extremidade do oceano desconhecido, sopra o espírito daquele que cria,

> incessantemente, rejubila-se a cada átomo de pó vivificado graças à sua palavra! [...] O que me dilacera o coração é esta força destruidora oculta da natureza, esta força que nada cria senão para destruir-se e destruir o que a cerca ao mesmo tempo. Assim prossigo eu, vacilante e o coração opresso, entre o céu e a terra com suas forças sempre ativas, e nada mais vejo senão um monstro que devora eternamente todas as coisas, fazendo-as depois reaparecer, para de novo devorá-las (GOETHE, 2009, p. 40–41).

Tudo no romance é construído para afirmar o sujeito. As cartas de Werther o fazem — desta vez — de maneira direta. Já o amor do "editor" ao personagem, assim como a natureza em todo seu fulgor, ajusta-se, em sua beleza e fúria, à alma de Werther, e o fazem de maneira indireta. Pelo modo em que um personagem vai em busca do absoluto por meio de suas próprias experiências e vivências íntimas neste mundo, pelo amor ao próximo e pelo amor à natureza a um só tempo.

Tal como observou Madame de Staël:

> Num primeiro momento pode causar espanto encontrar frieza e mesmo alguma rigidez no autor de *Werther*, mas quando se consegue colocá-lo à vontade, o movimento de sua imaginação dissipa completamente o embaraço sentido ao início; trata-se de um homem de espírito universal, pois não há nenhuma indiferença em sua imparcialidade, trata-se de uma dupla existência, uma força dupla, uma dupla luz [...]. Ao pensar, nada detém, nem o século, nem seus hábitos, nem suas relações; ele lança o seu olhar de águia sobre os objetos que observa (STAËL, 2016, p. 161).

Ao escrever *Werther*, sua primeira obra, Goethe deu início à prosa moderna na Alemanha e antecipou a entrada da Europa no romance oitocentista burguês. Foi logo depois de *Werther*, também, que os alemães deram à literatura universal algumas de suas maiores obras, talvez o maior número delas, tornando a literatura alemã uma das literaturas mais imponentes do mundo.

Numa carta escrita em 24 de dezembro, o jovem Werther confessa:

> O que mais me irrita são as odiosas distinções sociais. Reconheço, melhor do que ninguém, a diferença de condições e as vantagens que a mim mesmo delas decorrem; desejava, entretanto, que elas não me embaraçassem o caminho precisamente no ponto em que ainda me seria possível fruir na terra um pouco de prazer, um raiozinho de felicidade (GOETHE, 2009, p. 51).

*Werther* é, por conseguinte, um romance de alma, uma história interior em cartas; tal como *A nova Heloísa*, de Rousseau, considerado o maior romance do século XVIII, que constitui um marco do Romantismo na História da Literatura que abalou a sociedade europeia da época. Do mesmo modo como o discurso constitutivo de *A nova Heloísa*, o discurso do

amor, da amizade, da sensibilidade e da solidão em que o “eu” mostra-se extremamente forte e o sujeito se evidencia tão vigoroso que não permite a aparição escrita dos correspondentes de maneira a se assegurar, tão somente, na sua própria opinião. O encontro de si mesmo coincide com o encontro do imaginário, num mesmo ato de descoberta. Por mais perigoso que se considere esse método de educação, Rousseau por meio dele “forma-se como um ser diferente”.

*Werther* também é construído no sentido de se afirmar historicamente como sujeito, isto se verifica na medida em que o personagem vai em busca do absoluto pelas próprias experiências e vivências íntimas neste mundo, por meio do amor ao próximo e do amor à natureza.

> Uma serenidade admirável domina minha alma inteira, semelhante à doce manhã primaveril que eu gozo de todo o coração. Estou tão só e minha vida é feita de alegrias por viver numa região que parece ter sido criada para almas como a minha. Estou tão feliz, meu amigo, tão mergulhado na sensação de minha calma existência, que a minha arte sofre com isso. Não poderia desenhar nada agora, nem sequer um traço, embora jamais tenha sido tão grande pintor quanto neste instante. Quando a bruma do vale se levanta a minha volta, e o sol altaneiro descansa sobre a abóbada escura e impenetrável da minha floresta, e apenas alguns escassos raios deslizam até o fundo do santuário, ao passo em que eu, deitado no chão entre a relva alta, na encosta de um riacho, descubro no chão mil plantinhas desconhecidas... Quando sinto mais perto de meu coração a existência desse minúsculo mundo que formiga por entre a relva, essa incontável multidão de ínfimos vermes e insetinhos de todas as formas e imagino a presença do Todo-poderoso, que nos criou a sua imagem e semelhança, e o hálito do Todo amado que nos leva consigo e nos ampara a pairar em eternas delícias (GOETHE, 2009, p. 9).

O amor, com todo o seu fulgor pela natureza ajusta-se, em sua beleza e fúria, à sua alma. Werther expressa o fulgor, algo como um raio atravessando o horizonte da Literatura universal:

> De resto estou me sentindo muito bem por aqui. A solidão destas campinas paradisíacas é um bálsamo delicioso para o meu peito, e essa época de juventude aquenta com toda plenitude meu coração tantas vezes tiritante. Cada árvore, cada moita é um ramo de flores, e a gente faria gosto em se transformar num besouro para esvoaçar nesse mar de perfumes e poder sugar todos os seus alimentos. A cidade em si é desagradável, mas nos arrabaldes a natureza é de uma beleza indizível. Foi o que levou o falecido Conde de M. a plantar um jardim sobre uma daquelas colinas, que se sucedem umas às outras com tanta variedade, formando vales plenos de delícia. O jardim é simples, e logo à entrada a gente sente que o seu esboço não foi elaborado por um jardineiro que domina a ciência, mas por um coração sensível, que ali queria deleitar-se e gozar-se a si mesmo. Alguma lágrima já consagrei a sua memória, num pavilhão arruinado que foi o seu lugarejo favorito e hoje é

> também o meu. Em breve serei o senhor do jardim; o jardineiro já simpatiza comigo tão-só pela convivência destes poucos dias e não achará mal se eu ficar por ali em definitivo (GOETHE, 2009, p. 3).

Werther significou um testemunho de como a literatura tinha poder de agir na sociedade. A esse respeito dizia Goethe:

> Isso só fez fortalecer meu propósito de doravante me prender apenas à natureza. Só ela é infinitamente rica e só ela é que forma os grandes artistas. Pode-se dizer muito a favor das regras, mais ou menos tanto quanto se pode dizer para louvar as etiquetas da sociedade burguesa. Um homem que se forme seguindo-as, jamais produzirá algo falto de gosto e ruim. Da mesma forma que alguém que se molda segundo as leis e as boas maneiras jamais será um vizinho insuportável, ou um malvado digno de nota. Mas, em compensação, as regras, por mais que se diga algo em favor delas, destroem o verdadeiro sentimento da natureza e sua genuína expressão! Tu dirás com certeza que isso é por demais duro, que a regra indica apenas um limite, só faz podar os galhos parasitas, etcétera (GOETHE, 2009, p. 13).

A percepção que temos nessas aproximações dos romances caracterizados como autobiográficos de Goethe e Rousseau, é de que alguns elementos são comuns, tais como a natureza, a solidão, o amor das personagens. No caso de Júlia, em *A nova Heloísa*, mesmo ela sendo obrigada a se casar com uma pessoa da sua classe social, permanece apaixonada por toda a vida pelo seu mestre, o professor que também só amou a ela em sua vida. Júlia é a personificação do ideal de mulher apresentado para a alta sociedade francesa da época. Uma jovem criada para o casamento, com erudição, destreza e delicadeza. No mesmo estilo se dá o romance *Os sofrimentos do jovem Werther,* que segue o estilo rousseauniano. O jovem Werther se apaixona por Carlota (Charlotte) Buff, a qual, por questões de diferenças de classe social, é obrigada a se casar com outra pessoa (Johann Kestner). No final, Werther acaba por suicidar-se.

Nesse sentido, podemos depreender um elemento forte e crucial em ambos os romances, que é o processo de educação e formação dos seus personagens. Uma narrativa constituída como a primeira oposição factual entre ciência e coração[76]. No caso de *Werther*, ainda apontar claramente na carta escrita em 22 de maio a sua concepção de educação, e ao mesmo tempo, a sua crítica aos pedagogos e à sociedade de sua época:

[76] Nessa narrativa, a dualidade é trabalhada e estendida no decorrer dela e reflete todos os dilemas e teses do *Sturm und Drang*, o movimento romântico alemão ao qual *Werther* e toda a obra do jovem Goethe se filiam (grifo nosso).

> Que as crianças não sabem o porquê de desejarem algo, todos os pedagogos estão de acordo. Mas que também homens feitos se arrastem como crianças, titubeando sobre a face da terra, e, exatamente como elas, não saibam de onde vêm e para onde vão, até mesmo que não têm um fim determinado para suas ações, igualmente governados por biscoitos, balas e chibatas, ninguém faz gosto em acreditar. Quanto a mim, parece-me que não há realidade mais palpável do que essa. Concordo de boa vontade, até porque sei o que vais me dizer a respeito disso, que são exatamente essas as pessoas mais felizes. Essas mesmas que, como as crianças, vivem o dia a dia sem pensar no futuro, arrastam suas bonecas por aí, vestem-nas, despem-nas, e volteiam cheias de respeito diante da gaveta onde mamã chaveia os bombons, e quando logram êxito, enfim, fazendo com que ela os dê, devoram-nos estufando a boca e gritando: Mais! ... Sim, estas é que são criaturas felizes! A coisa também vai bem para aqueles que dão um título imponente para seus trabalhos vagabundos, ou até para os seus sofrimentos, e os descrevem como obras gigantescas feitas em prol da salvação e da prosperidade do gênero humano (GOETHE, 2009, p. 7).

O mesmo acontece com *Júlia ou A nova Heloísa*, de Rousseau, em que observamos a oposição entre a razão, que se pode enganar, e o sentimento, que nunca se engana, a qual dirige o homem num ataque frontal à civilização das luzes, uma vez que esta é o *télos* da corrupção e da degradação humana. Nesse contexto, Rousseau, em oposição a essa sociedade, a fim da superação da superficialidade das sociedades das máscaras do século XVIII, demonstra que a ação restauradora do homem decaído necessita de uma nova ordem, assim aspirada pelo filósofo genebrino na carta XVII endereçada à Júlia:

> Um ponto de moral não seria mais bem discutido num círculo de filósofos do que no de uma bonita mulher de Paris; as conclusões seriam mesmo frequentemente menos severas, pois o filósofo que quer agir como fala pensa duas vezes, mas aqui onde toda a moral é um puro palavratório, pode-se ser austero sem consequências e, para rebaixar um pouco, o orgulho do filósofo, gostar-se-ia de colocar a virtude em tão alta esfera que o próprio sábio não a pudesse atingir. De resto, homens e mulheres, todos instruídos pela experiência da sociedade e sobretudo das suas consciências, reúnem-se para pensar o pior possível da sua espécie, sempre filosofando tristemente, sempre degradando por vaidade a natureza humana, sempre procurando em algum vício a causa de tudo o que faz bem, sempre denegrindo segundo o seu próprio coração, o coração do homem (ROUSSEAU, 1994, p. 225).

O que podemos destacar é que algumas aproximações aqui abordadas nas obras *Júlia ou A nova Heloísa* e *Os sofrimentos do jovem Werther*, além de nos oferecer uma imagem universalmente forte do conceito de formação, dadas as posições filosóficas, éticas e morais desses grandes filósofos, nos faz pensar que Goethe, ao seguir o modelo de Rousseau, mesmo reconhecendo as críticas de sua obra, reforça ainda mais a questão intrigante do conceito da *Bildung* alemã no que diz respeito à influência francesa no construto teórico desse conceito.

Assim dizia Goethe:

> [...] só se aprende com quem se estima. É provável que os jovens talentos em formação alimentem tais sentimentos para com a minha pessoa, contudo, encontrei várias vezes entre coevos. Realmente, não poderia mencionar um único homem notável a quem eu satisfizesse plenamente. Já o meu "Werther" foi tão criticado que, se eu tivesse querido suprimir cada trecho censurado, não sobraria linha alguma de todo livro. Nenhuma crítica, porém, me prejudicou, pois tais julgamentos subjetivos, vindos embora de pessoas eminentes, eram contrabalançados pelo fervor do grande público. "Todavia quem não esperasse ter um milhão de leitores, não deveria escrever" (ECKERMANN, 2004, p. 130).

### 2.3.3 *EMÍLIO*: O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM ROUSSEAU E SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DA *BILDUNG*

Na tentativa de estabelecermos, neste item, uma relação do conceito rousseuniano de f*ormação* com o conceito da *Bildung*, retomamos alguns aspectos já destacados, trazendo novamente à baila as discussões da obra *Emílio.*

Rousseau preconiza a educação de Emílio por meio de uma narrativa sancionada pelo conceito de natureza, propondo educar a criança seguindo uma ordem natural, na defesa de *Emílio* como narrativa característica entre uma concepção de infância inventada e os vícios da sociedade adulta**.**

Para o pensador genebrino, a educação, a formação e a instrução são três coisas diferentes: a educação nos vem da natureza, dos homens e das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Assim, infere Rousseau:

> Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres [...] Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras, e as ações de todos os que cercam uma criança? [...] Sendo, portanto, a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Do ponto de vista de uma investigação imanente de seus escritos, dentre eles a narrativa de *Emílio ou Da educação,* podemos ver na defesa rousseauniana o desenvolvimento natural das potencialidades humanas; desenvolvimento amparado por um sentido normativo preciso de natureza, a fundamentação de uma forma de vida que se volta contra o artificialismo imposto pela nascente sociedade de consumo.

O primitivismo e a forte desconfiança sobre o poder emancipador das ciências e das artes presentes na obra *Emílio* são pautados na convicção de Rousseau sobre o poder emancipador da educação natural própria. Nessa direção, encontramos muitas passagens de *Emílio* que assinalam a importância da educação voltada à formação autêntica da subjetividade do educando. Trata-se do "cuidado de si" como ponto de partida da educação natural. Assim diz Rousseau:

> Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal. Deixa as exceções se assinalarem, se comprovarem, se confirmarem muito tempo antes de adotardes para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariardes as suas operações. Direis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que é perdê-lo muito empregando-o mal do que nada fazendo, e que uma criança mal instruída se encontra mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução (ROUSSEAU, 1995, p. 97).

À vista disso, podemos entender que o iluminismo pedagógico de Rousseau aponta para um novo conceito de infância, o qual implica, por um lado, uma ruptura com a pedagogia tradicional da época, e, por outro, a convicção da educação natural do tratamento da criança como criança.

Portanto, Rousseau se opõe a que se tratem as crianças como adultos e os adultos como crianças — o que significa respeitá-las em sua idade, em seu processo de amadurecimento biológico e cognitivo, considerando as necessidades específicas de cada criança em cada período.

> A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas (ROUSSEAU, 1995, p. 75).

Nesse sentido, a defesa de Rousseau está calcada na ideia de que a educação das crianças não deve se iniciar pela razão, mas pela experiência e no desenvolvimento dos

sentidos. Enquanto a razão de Emílio não está formada, sua experiência nasce do contato direto com o mundo dos sentidos. Emílio cresce, entre as coisas, é livre, e o único obstáculo que encontra é a necessidade física. O preceptor não impõe sua vontade. Desta forma, a crítica da razão, como característica do iluminismo pedagógico rousseauniano, sustenta seu projeto de educação natural dirigido à infância.

> A obra-prima de uma boa educação está em fazer dum homem razoável: e pretende-se educar uma criança pela razão! É começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra. Se uma criança entendesse razão, não teria necessidade de ser educada (ROUSSEAU, 1995, p. 74).

No texto supracitado, Rousseau faz, portanto, uma reflexão sobre a educação, principalmente nos primeiros anos da criança, pois o princípio fundamental para ele é que a criança seja respeitada desde o seu nascimento, e reafirma que o fim da educação, ou seja, seu propósito, seria a reapropriação de sua natureza pelo homem.

> A criança educada para sua condição, sem jamais sair dela, não poderia estar exposta aos inconvenientes de uma outra. Dadas, porém, as mobilidades das coisas humanas, dado o espírito agitado e inquieto deste século que perturba tudo a cada geração, pode conceber um método mais insensato do que educar uma criança como nunca tivesse de sair do seu quarto, como se tivesse de estar sempre rodeada pelos seus? Se a infeliz der um só passo pela terra, se descer um só degrau, estará perdida. Não se trata de ensiná-la a suportar as dificuldades, mas exercitá-la para senti-las (ROUSSEAU, 2004, p. 16).

Dito de outra forma, sobre esse princípio denominado por Rousseau de educação negativa, pelo qual explicita o papel da educação, que é para ele o de permitir que a criança encontre por si mesma os limites de suas próprias capacidades — esta seria a única forma de se criar o homem natural. Na perspectiva de uma educação negativa, então, o pensador genebrino reitera sua crítica à educação vigente na época por entendê-la inadequada às crianças, e propõe uma educação pautada na necessidade primeira de se conhecer bem o caráter, o espírito e o temperamento particular de cada criança antes de começar a agir.

A tarefa rousseauniana propõe pensar o processo formativo da criança de modo independente, em que esta deveria descobrir o caminho de uma educação natural e não somente aquele que foi desvirtuado pela ação do adulto. Se na infância a criança fosse educada para se desenvolver com liberdade e de forma racional ou pensada, poderíamos, assim, ter no decorrer do processo de ensino-aprendizagem grandes sucessos no que tange a um ser humano que busca o pensar em si mesmo, e para a liberdade na relação dialética

do "*eu*" consigo mesmo e com a realidade exterior. Tal processo formativo forneceria a possibilidade de um sujeito humano ético-político que consiga compreender-se em meio aos aspectos sociais.

Por conseguinte:

> A educação primeira deve ser, portanto, puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e que começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

Em adendo a esta ideia de educação podemos ressaltar que, na perspectiva rousseauniana, a educação negativa não é ociosa. Ela traduz virtudes e previne os vícios; ela não ensina a verdade, mas protege do erro. Sendo assim, o campo foi escolhido como o local para educar a criança como meta para a educação natural. Dessa forma, a infância compreendida por Rousseau como o sono da razão revela, segundo Cassirer (1999), que de todas as suas obras, *Emílio* é talvez a mais paradoxal, pelo tipo de cidadão que deseja criar — o novo homem de Emílio que, por temor de que seja corrompido pela sociedade de seu tempo, deve ser bem protegido dela.

Ao demonstrar no escopo do seu ensaio um fascínio pelo pensamento rousseauniano, Cassirer (1999) ressalta a ideia fundamental de Rousseau de que não se deve eliminar nenhuma dificuldade física de aprendizagem do "pupilo" que se quer educar para a independência da vontade e do caráter — e que não se deve poupá-lo de nenhum sofrimento, esforço ou privação, a não ser o da imposição violenta de uma vontade alheia.

Se a educação negativa é concebida como sendo aquela originária da própria natureza, protegida do contato com a família, a sociedade e os livros, as questões que o mestre genebrino coloca na sua obra demonstram que Emílio não é uma simples ficção ou pura abstração literária, mas um tratado de educação fundado no diálogo com o real a fim de estabelecer a relevância da ação formativa, ou seja, a estética da formação humana. Nesse aspecto, podemos considerar *Emílio* um exemplo de obra de arte na qual o homem aparece como fenômeno natural e que corre o risco de ser desnaturado pelas instituições sociais.

A vida cotidiana deteriorada, principalmente aquela vivida por Rousseau em Paris, é aquela que podemos denominar de uma educação de fuga, educação da negação, que no plano

da infância revela-se como uma educação negativa defendida por Jean Jacques, pela qual se previne que as crianças caiam nessa deterioração, enquanto que no plano de formação do homem consiste na educação das necessidades vitais e culturais, estabelecendo o contato com a natureza e se aproximando de sua pureza original em direção ao desenvolvimento da virtude e do elo entre a razão e a sensibilidade.

Sendo assim, a "educação negativa" é o fruto de uma reflexão positiva. Emílio se sente livre, mas não o é. É ele mesmo cativo de uma armadilha refinada.

Tal como diz Rousseau, na obra *Emílio*:

> Se essas ideias de domínio e tirania as tornam desgraçadas desde a infância, que ocorrerá quando crescerem e que suas relações com outros homens começarem a estender-se e multiplicar-se? Acostumadas a verem tudo dobrar-se diante de sua vontade, que surpresa não terão a entrarem na sociedade e sentirem que tudo lhes resiste, e se acharem esmagadas pelo peso de um universo que pensavam movimentar à vontade! (ROUSSEAU, 1999, p. 72).

Diante disso, como deve ser Emílio? A fim de responder a essa indagação, devemos ter em mente que *Emílio* trata-se de uma obra que enuncia a necessidade da época de renovar os parâmetros do ensino e da pedagogia, fundada no conceito de formação, e que denuncia, ao mesmo tempo, o modelo educacional vigente à época.

De fato, Rousseau se opôs ao modo como se desenvolvia a educação das elites culturais da Europa em meados do século XVIII, traduzida por uma cultura distintiva. Ancorado na defesa de uma educação natural, o filósofo advertiu aos seus contemporâneos no que diz respeito à inadequação dos modos de ensinar e de educar de seu tempo.

Por essa razão, assevera que:

> Na ordem social, em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado para o seu. Se um indivíduo, formado para o seu, dele sai, para nada mais serve. A educação só é útil na medida em que sua carreira acorde com a vocação dos pais; em qualquer outro caso ela é nociva ao aluno, nem que seja apenas em virtude dos preconceitos que lhe dá. [...] Na ordem natural, sendo todos os homens iguais, sua vocação comum é estado do homem; e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Assim, o filósofo genebrino procura compreender, nesse tratado de educação, a própria acepção da criança estabelecendo deste modo uma periodização da vida e do aprendizado, demarcando-a em três planos. O primeiro trata-se da educação da natureza — desenvolvimento dos órgãos e das faculdades humanas já intrínsecas ao homem; o segundo remete à educação dos homens — educação esta aprendida por meio do homem, fazendo uso do próprio conhecimento; e o terceiro é o da educação das coisas e dos objetos — que se traduz em experiência.

Essa experiência é suposta por Rousseau além da realidade das coisas, a objetividade daquilo que é colocado sob a influência do experimentador. Ao diferenciar os três planos de educação, o pensador genebrino considera a educação da natureza a primeira em relação aos outros períodos de educação, a qual não depende do homem.

Mediante essa periodização, Cassirer (1999, p. 116) assegura-nos que de modo algum o plano educacional de Rousseau se nega a educar Emílio tornando-o um "cidadão", mas com certeza ele o educa exclusivamente para ser um "cidadão como aqueles que virão", uma vez que a sociedade não se encontrava suficientemente madura para este projeto. Nesse sentido, a educação de Emílio não apregoa uma forma de ensinar ou mesmo um método para educar. Trata-se de arquitetar uma narrativa para dar a ver a constituição dos princípios da infância, no sentido de conferir universalidade à representação da figura infantil, e à universalidade no processo formativo do homem.

Por isso, o pensamento rousseauniano explicita:

> Saindo da condição natural, forçamos nossos semelhantes a saírem também; ninguém nela pode permanecer contra a vontade dos outros; e seria realmente dela sair querendo permanecer na impossibilidade de viver nela: porque a primeira lei da natureza é o cuidado de se conservar. Assim formam pouco a pouco no espírito de uma criança as ideias das relações sociais, mesmo que ela possa realmente ser membro ativo da sociedade (ROUSSEAU, 1995, p. 211).

Nessa perspectiva podemos certificar que Jean Jacques é fruto de seu século e sua originalidade de pensamento reside na seguinte questão: "o homem é a suprema obra de arte da Natureza, e a bondade é a dádiva natural que possibilita sua realização". Por conseguinte, Rousseau não se contenta em apenas admirar essa obra de arte, mas quer avaliar suas características próprias na forma como saiu das mãos do autor das coisas.

Para tanto, argumenta Rousseau em um dos seus diálogos com o Emílio jovem:

> [...] só é preciso fazer com que distingas nossas ideias adquiridas e nossos sentimentos naturais, pois sentimos antes de conhecer, e, como não aprendemos a querer o nosso bem e a evitar o nosso mal, mas recebemos essa vontade da natureza, também o amor e o ódio ao mau são-nos tão naturais quanto o amor de nós mesmos. Os atos da consciência não são juízos, mas sentimentos. Embora as ideias venham de fora, os sentimentos que as apreciam vêm de dentro. Para nós, existir é sentir; nossa sensibilidade é anterior à inteligência, e tivemos sentimentos antes de ter ideias (ROUSSEAU, 2004, p. 410).

Com uma narrativa característica de uma concepção de infância, oposta à educação tradicional, a obra parece reconstituir a hipotética vida de um menino imaginário, traçando-a a partir de sólida e instigante tese sobre os períodos e os atributos específicos do desenvolvimento infantil e adolescente; algumas diretrizes gerais podem ser compreendidas como indicações para o processo. É por isso que a ordem que o filósofo confere a suas finalidades pedagógicas reside em desenvolver sucessivamente o coração, o juízo e o espírito.

Caberá, pois, nessa ordem, oferecer às crianças os meios de compreenderem os deveres de humanidade. Portanto, será necessária a construção progressiva de um ambiente que fortaleça, a um só tempo, a moderação de paixões e o cultivo do juízo. Só assim poderão ser adquiridos hábitos de estudo, disciplina, concentração, perseverança, enfim, esforço intelectual. É por isso que Rousseau cria, com *Emílio,* essa figura do discípulo cuja educação, como preceptor, ele cuidará com o propósito de prover a formação integral do menino durante os primeiros vinte e cinco anos de sua vida.

> Logo que Emílio souber o que seja a vida, meu cuidado consistirá em ensinar-lhe a conservá-la. [...] O homem e o cidadão, qualquer que seja, não tem outro bem a dar à sociedade senão ele próprio; todos os seus outros bens nela se encontram a despeito de sua vontade. [...] Trabalhar é portanto um dever indispensável ao homem social. Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife. [...] Faço questão fechada de que Emílio aprenda um ofício. Um ofício honesto, pelo menos direis (ROUSSEAU, 1995, p. 212, 214, 217).

Embora na obra *Emílio* trata-se de um recorte individual, de um corpo teórico com pretensão de rigor científico, pode-se nela já entrever a correlação desse universo cognitivo quanto ao pensamento de transformação pela educação na trajetória de formação de Emílio, e o caminho para a reforma do indivíduo nas esferas da moralidade pessoal, das relações familiares e educacionais, conforme já apontado no decorrer do capítulo. Assim, o conceito de formação rousseauniano exposto no seu tratado de educação almeja a formação do homem intergral. O processo de formação para Rousseau engloba, portanto, três aspectos da formação

humana: o conhecimento científico; o elemento ético moral da subjetivação, da convivência e da busca do bem viver, tanto pessoal, quanto no âmbito social; e um elemento estético da autocriação como ser único e irrepetível.

Por tudo isso, a concepção de Rousseau parte do princípio de que no gênero humano, como a mais bela obra de arte da natureza, estão as marcas universais do Belo, ou seja, o que poderíamos denominar de uma *estética da formação humana*. A tarefa de cultivar a ordem natural, e a partir dela formar o homem conforme os atributos da natureza, começa com o nascimento e se prolonga por toda a vida. Desse modo, nas declarações rousseaunianas, podemos encontrar elementos para compreender esse ideal de formação, e relacioná-lo com o conceito de *Bildung*.

Já o conceito de formação para Goethe, também evidencia a necessidade de orientar os indivíduos em sua perfectibilidade. A formação do todo da personalidade relaciona-se principalmente ao desenvolvimento de habilidades espirituais e morais do ser humano. Tal desenvolvimento deveria ser buscado através da luta contra os obstáculos internos e externos, situando-se em problemas e situações da vivência cotidiana e particulares de cada um. Assim, como já citado em epígrafe no capítulo anterior: "instruir-me a mim mesmo tal como sou" (GOETHE, 2006, p. 284), provocará a indagação em Goethe quanto à necessidade de cada indivíduo perceber-se em suas limitações internas e externas e o desejo de superá-las; e aí encontra-se a novidade educativa de Goethe: sua ideia de formação constitui aspectos que demonstram a necessidade de orientar os indivíduos em sua perfectibilidade, colocando-os em movimento, o "homem por inteiro", sob os cuidados de uma educação capaz de orientar a caminhada em direção à perfectibilidade de cada um.

Nesse sentido, o pensamento goetheano afirma a importância de identificar desde cedo as inclinações naturais e os desejos do indivíduo, de modo a propiciar-lhe os caminhos que o auxiliem a realizar seus potenciais visíveis. Assim, o ideal da *Bildung* pressupõe o cultivo da totalidade da humanidade do homem, de modo que cada um possa aprender a lidar bem com seus sentimentos, instintos, pensamentos, paixões, desejos e sonhos.

A peculiaridade da *Bildung* reside no modo como por meio dela se preza a formação espiritual, tendo como pressuposto o desprezo por todo e qualquer caráter utilitário da educação: deve se ocupar intergralmente da própria formação para se tornar um ser humano melhor, quer dizer, não deve haver nenhum outro objetivo mais elevado além da própria formação.

Embora Goethe tenha desenvolvido um modo científico de abordar a natureza, denominado de fenomenologia goethiana, esse modo não redundou nas unilateralidades do

empirismo e do racionalismo. Em sua relação com a natureza, ela é uma empiria delicada que busca desenvolver um juízo intuitivo, um requintado poder de captar a essência dos fenômenos. Além disso, ele foi o único que conseguiu pensar ciência e poesia como uma totalidade, o que até hoje intriga não só cientistas como também poetas. É nessa unidade entre sujeito e objeto e no desenvolvimento de todas as capacidades humanas que se funda a intenção de sua obra poética e de sua obra científica.

Tal como escreveu o próprio Goethe na obra *Viagem à Itália*:

> Herder chamou-me à atenção com grande premência, e, tendo eu ocultado dele, bem como de toda agente, meu plano para a longa viagem, acreditou que se tratasse mais uma vez de uma excursão pelas montanhas; havendo sempre se mostrado sarcástico em relação à mineralogia e à geologia, ele instou-me a empregar minhas ferramentas nesse outro trabalho, em vez de bater na rocha estéril. Dei ouvidos a tantas e tão bem intencionadas instâncias, mas até o momento não me foi possível voltar atenção para tal trabalho. Agora busco *Ifigênia*[77] no pacote e vou levá-la comigo para as terras belas e quentes, como minha acompanhante. Os dias são longos, nada me perturba a reflexão, e a visão da paisagem magnífica a minha volta não desaloja em mim o senso poético; bem ao contrário, acompanhada do movimento e do ar livre, ela o suscita com tanto maior rapidez (GOETHE,1999, p. 26).

Como se vê, certa marginalidade cultural engendrou um movimento intelectual alemão e uma geração que, de modo distinto do francês formado por *hommes de lettres* e cientistas, também era composta por jovens poetas e pensadores. Da reação contra esta marginalidade cultural, a reivindicação por parte de uma classe média culta de expressar em sua língua nativa o modelo de uma suposta autêntica vida alemã e a revolta contra a hegemonia da cultura francesa, surgiu o intempestivo ímpeto da geração o *Sturm und Drang*. O sentimento, a afetividade, a intuição, e o não racional, contrapõem-se à ordem estabelecida, tanto no plano social, quanto no literário. Para tanto, cultiva-se a vida interior, a profundidade de sentimento, a absorção em livros, o caráter introspectivo, o diário pietista, a interiorização sensível, o caráter confessional e profundo, o desenvolvimento da personalidade individual, a mentalidade mística, o valor estético que se apresenta viz à viz ao valor ético, a fusão entre natureza e espiritualidade.

[77] De acordo com Goehte, os pedidos suscitados e os desejos prementes de Herder, deram à ele a certeza da vitória de que eu ia me dedicar a *Ifigênia*, dando à essa obra uma renovada atenção. [...] A peça, do modo como ela se encontrava no presente, era um esboço de um trabalho acabado, escrita numa prosa poética que por vezes se perdia num ritmo iâmbico, decerto aproximando-se outras métricas. o que prejudicava o efeito, se não souber ocultar seus efeitos [..]. Eis o motivo por que Herder chamou-lhe atenção.

O que nos parece é que ao perseguir das veias de interpretação do pensamento de Rousseau e do Pietismo medieval germânico, Goethe se voltou às questões sobre a liberdade e a igualdade, as quais foram essenciais para a eclosão do movimento *Sturm und Drang*, do qual o próprio pensador-poeta foi um dos principais nomes, e que lhe inspirou a criação de seu primeiro grande trabalho: *O Jovem Werther*. Porém, esse foi apenas o começo de sua vasta e densa produção. Quando Goethe, já "maduro", desenvolveu sua própria concepção de formação pedagógica, atingiu o status de ser um dos principais representantes da *Bildung* e dos *Bildungsroman,* com *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister,* como abordado no capítulo anterior.

Daí decorre o motivo de encontrarmos em alguns dos fragmentos da obra *Júlia ou Nova Heloisa* de Rousseau, destacados neste capítulo, aproximações com a obra *Werther,* de Goethe, a fim de ressaltar a importância desses dois homens universais, no construto teórico do conceito de formação.

Cabe-nos, agora, apontar no terceiro capítulo as ressonâncias das obras de Rousseau, Kant e Goethe destacadas nos capítulos anteriores, a fim de verificarmos, no decorrer da segunda parte dessa investigação, em que medida o construto teórico da *Bildung* sofreu a influência francesa das ideias iluministas de Rousseau, ou mesmo germânica das ideias de Goethe, quanto à apropriação desse conceito no Brasil a partir da década de 1930.

## CAPÍTULO III - RESSONÂNCIAS DAS OBRAS DE GOETHE E ROUSSEAU NO DELINEAMENTO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

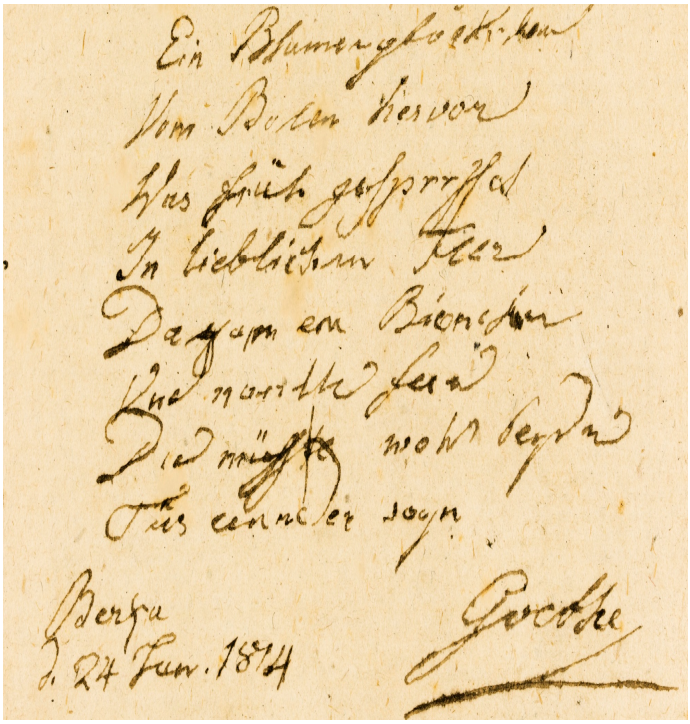


**Figura 25** – Excerto de manuscrito de Goethe, de 24 de junho de 1874[78]

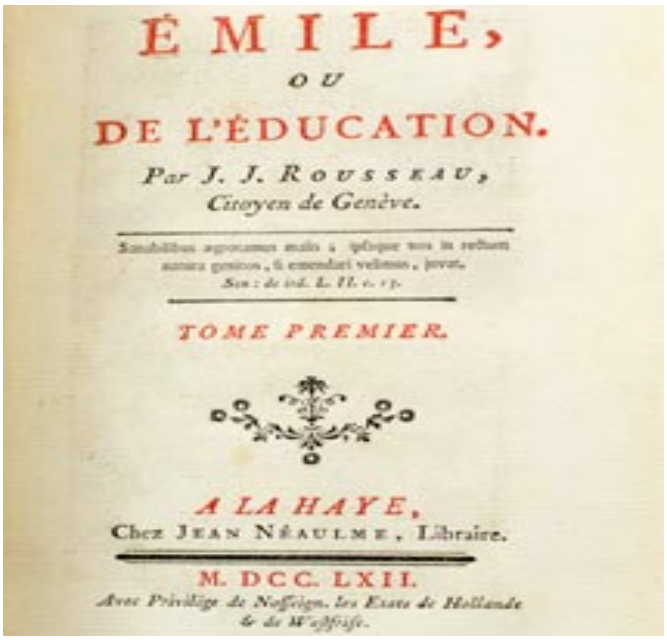



**Figura 26** – Edição de *Émile, ou De L'Éducation*, tomo I, de Rousseau, publicado em 1762 por Jean Néaulme (Duchesne) e La Haye (Paris)[79]

[78] Fonte: http://www.imagui. com/a letra- corrida. Acesso em: 25 jan 2017.
[79] Fonte: http://www.biografiasyvidas.com/obra/fotos/emílio.jpg. Acesso em: 25 jan. 2017.

> Las obsesiones conceptuales análogas de Rousseau, Kant y Goethe, apesar de partir de inspiraciones con frecuencia opuestas, comparten una capacidad similar para depurar de prejuicios el espacio público y erigir una normatividad reflexiva como bien común de la comunidad humana, con especial atención a la tradición histórica y conceptual de la vieja Europa. En definitiva, se busca identificar “problemas de significación universal”, cuya pervivencia espiritual está por encima de su encarnación histórica contingente, lo que a su vez abre paso a un diálogo silencioso, pero continuo, entre pensadores movidos por concepciones diversas de la sabiduría y la virtud; un diálogo al que no sólo se atribuye un carácter accidental, sino la capacidad de articular la resistencia en aquellos tiempos en que la oscuridad de la barbarie organizada se cierne sobre los propósitos de las Luces (CASSIRER, 2014, p. 155).

## 3.1 ENTRE O *STURM UND DRANG* E O ROMANTISMO: RESSONÂNCIAS GERMÂNICAS E FRANCESAS DO PENSAMENTO DE GOETHE, ROUSSEAU E KANT NO CONSTRUTO TEÓRICO DA *BILDUNG*

Com base nos fragmentos das obras de Goethe e de Rousseau, as quais tratam do conceito de formação, fragmentos esses elegidos no primeiro e no segundo capítulos desta tese, a discussão deste terceiro tem como ponto de partida as ressonâncias francesas e germânicas quanto ao construto teórico do conceito de formação.

No desenvolvimento dos dois capítulos anteriores foram apontadas algumas interlocuções das obras de Goethe e de Rousseau selecionadas para estudo, as quais, nas suas especificidades, entrecruzam-se num movimento de aproximações e distanciamentos.

Desse modo, explicitar as ressonâncias francesas e germânicas a partir desse movimento, no sentido de apontar as proximidades e os distanciamentos entre esses filósofos — os quais se manifestam em determinados momentos de suas obras — a fim de esclarecer os fundamentos do construto teórico de formação (*Bildung*), constitui o objetivo deste capítulo. Esse movimento, como já explicitado anteriormente, ora manifesta-se como posições iluministas, outras vezes como pensamento romântico, e outras, ainda, como posições libertárias ou conservadoras entre a razão e a ciência. Diante disso, o que entendemos é que Rousseau, Goethe e Kant revelam características do romantismo, movimento que anunciam do seguinte modo: “antes de ter sido uma ideia, foi um sentimento”.

Esse sentimento corporifica-se numa agudeza, nunca vivenciada no século XVIII, contra a força do racionalismo e otimismo exacerbado do progresso dominante neste século, um século que contemplou e venerou a razão e a ciência, “a suprema força do homem”. Nunes (1978) distingue duas categorias implícitas no conceito de romantismo: a psicológica, que diz respeito a um modo de sensibilidade; e a histórica, referente a um movimento historicamente datado.

Nesse aspecto, podemos dizer que o romantismo instruiu a Ilustração:

> La ilustración no recoge el ideal de este estilo de pensar em las enseñanzas filosóficas del passado, sino que la forma misma según el modelo que le oferece la ciência natural de su tempo [...]. Nos encontramos de nuevo en otro camino, en uma direción original y fundamental del pensamento del siglo XVIII si consideramos la posición de Rousseau [...]. Rousseau fue el primero en descubrir, bajo la multiciplidad de las supuestas formas humanas, la natureleza recóndita del hombre y la ley oculta según la cual la providencia queda justificada por su observancia (CASSIRER, 1972, p. 21–176).

Quando tomamos o conceito de romantismo na ascepção de Nunes (1978), no que diz respeito a um modo de sensibilidade e, do ponto de vista histórico, como movimento datado, não podemos deixar de enfatizar que, depois da obra de Kant, *Crítica da Razão Pura* — a revolução na maneira de pensar levada a cabo em solo germânico — não foi possível voltar às perguntas e respostas sobre a natureza humana tal como proposto pela filosofia Ilustrada; isto uma vez que Kant não tomou o conceito de "homem natural" num sentido puramente físico e histórico, mas num sentido ético e teleológico.

Da mesma forma, percebemos que para Goethe esse caráter ético e teleológico esconde um dualismo radical: conhece tanto os anjos como os demônios; enfim, conhece bem o bem e o mal. Goethe nos faz sentir profundo respeito pelos mais altos segredos do ser, segredos que só o amor espiritual é capaz de desvendar. Nesse terreno é que produziu suas mais pujantes poesias.

Goethe foi o poeta do mundo. Seu legado, na verdade, é algo que nos torna melhores. Em *Elegia de Marienbader* (1823), a obra de Goethe denominada *Poesias Escolhidas,* o poeta proclama em versos*:*

> Para mim perdeu-se o Todo, eu mesmo me perdi, Eu, que há bem pouco fui o dileto dos deuses; À prova me puseram, deram-me Pandora. De bens, tão rica, mais rica inda de p'rigos; Impeliram-me para a boca dadivosa, apartaram-me dela, e assim me aniquilam (GOETHE, 2005, p.78).

Sua poesia tinha um amadurecimento viril. De acordo com ele mesmo: "a felicidade máxima de um pensador consiste em haver investigado o que é investigável e silenciosamente venerar o inescrutável" (GOETHE apud CASSIRER, 2007, p. 257).

Ainda na sua obra *Poesias escolhidas,* em *as Elegias romanas V,* o grande poeta universal nos diz:

> Aqui, nesta terra, alegro-me: o mundo antigo e o moderno me falam doces e claras palavras. Aqui sigo o preceito, e com álacre mão folheando nas obras antigas, experimento agora um novo prazer (GOETHE, 2005, p.81.)

E continua a dizer nas *Elegias romanas VII (Sonho e Realidade*):

> Como em Roma me sinto feliz, se penso naquele tempo, quando a luz cinzenta do Norte me envolvia! [...]. Agora, o relâmpago do ar puro me envolve a fronte e o deus Febo me exalta as cores e as formas. A noite resplende estrelada, ressoa as doces canções e do alto do céu a lua me ilumina mais que o nórdico sol. Quanta alegria divina foi concedida a um mortal! Ou, talvez um bonito sonho/ Ó Júpiter pai, estás recebendo o hóspede no ambrosíaco palácio? [...]. És tu o deus hospitaleiro? Não me

> jogues do Olimpo ainda sobre a terra! “Até onde chega a tua ousadia, ó poeta? Perdoa-me: para ti o alto monte Capitólio é um segundo Olímpo. Tolera que eu fique aqui; e mais tarde, passando perto do sepulcro de Céstio, Mercúrio me guie docemente para o profundo Orco (GOETHE, 2005, p.82-83).

Nessa direção, para o esclarecimento das proximidades, distanciamentos e especificidades entre o pensamento de Rousseau, Kant e Goethe, como já justificado em nota no capítulo anterior, servir-nos-emos dos críticos literários Ernest Cassirer (2007, 2014), em suas obras *Rousseau, Kant, Goethe: Filosofia y cultura en la Europa del siglo de la Luces* (2007) e *Filosofia da Ilustración* (1972); Madame de Staël, em *Da Alemanha* (2016); Jean Starobinski (1991) e Anatol Rosenfeld (1963), além de outros comentadores, tais como Roberto R. Aramayo (2014), Rocio Orsi (2008), Wilma P. Maas (2015) e Magali S. Moura (2011).

Iniciamos as análises e comentários respeitando, a princípio, uma ordem de abordagem dos dois primeiros capítulos, no intuito de fazer, num segundo momento, o entrecruzamento de algumas intertoluções entre Goethe, Kant e Rousseau.

Na concepção de Moura (2011)[80], as discussões travadas em torno da figura central da literatura alemã do século XVIII, Johann Wolfgang Goethe, configuram um ideário complexo e dinâmico, inaugurando um novo tempo na vida intelectual alemã. Destacar as leituras filosóficas que nortearam o poeta alemão a construir esta relação dialógica com o pensamento de sua época, a fim de ressaltar o que deles foi retido para consolidar o pensamento goethiano, é de fundamental importância neste capítulo no sentido de apontar algumas proximidades e distanciamentos entre o pensamento de Jean Jacques Rousseau e Imannuel Kant.

Uma nova consciência em relação à arte e à ciência (Goethe) encontra-se, como já apontado no primeiro capítulo, com a mais nova filosofia alemã (Kant) que a livraria das amarras da metafísica racionalista. Anos mais tarde, Goethe refere-se a essa simultaneidade de pensamento em conversa com Eckermann[81].

---

[80] Neste aspecto, esta investigação está em íntima relação com a pesquisa de pós-doutoramento de Moura. Nela objetivou-se delinear os passos seguidos por Goethe em seus estudos filosóficos até a leitura das duas críticas de Kant: a *Crítica da razão pura* e a *Crítica do juízo*, constituindo o período desde sua formação juvenil até a leitura em 1794. Devemos ainda atentar, segundo o que nos adverte a autora, para o fato de que o ponto de vista aqui tomado não foi o de colocar em primeiro plano os textos que Goethe leu, mas sim ressaltar o que deles foi retido para consolidar o pensamento goethiano (MOURA, 2011, p. 134).

[81] Johann Peter Eckermann nasceu de uma família pobre em 1792 e foi criado na penúria e privação. Em 1817, aos 25 anos, estava apto a cursar o ginásio de Hanover e depois a Universidade de Gœttingen, a qual abandonou em 1822, após um ano como estudante de Direito. Seu conhecimento com Goethe começou no ano seguinte quando envia ao poeta seu manuscrito “*Contribuições para o estudo da poesia*”, pedindo-lhe uma recomendação para o editor Cotta. Em 10 de junho de 1823 apresentava-se ante Goethe em sua residência, Frauenplan — sem pensar que inicia nesse dia as *Conversações* que iam imortalizar-lhe o nome, tornando-se secretário de Goethe —, um reflexo fiel aos pés do Mestre (*In*: ECKERMANN, Johann Peter. *Conversações com Goethe*. Prefácio de Augusto Meyer, 2004. Contracapa.).

> Kant nunca tomou notícia de mim, ainda que eu de minha própria natureza tenha tomado um caminho parecido ao dele. Minha '*Metamorfose das plantas'* escrevi antes de saber qualquer coisa de Kant, entretanto ela está totalmente no sentido de sua doutrina. A diferenciação entre sujeito e objeto e ademais a opinião de que cada criatura existe por sua própria determinação, como a cortiça não cresceu para que tapemos as garrafas, isso Kant tinha em comum comigo e eu me alegrei de me encontrar com ele nisso. Mais tarde escrevi a doutrina do experimento, a qual deve ser vista como crítica de sujeito e objeto e como mediação entre os dois (ECKERMANN, 2004, p. 202).

Anatol Rosenfeld (1993), ao escrever um artigo sobre Goethe intitulado "Goethe: unidade e multiplicidade", afirma o caráter assistemático do pensamento goethiano citando a seguinte frase do poeta alemão: "A gente não se afasta da vida com mais certeza senão pela arte — e não se liga a ela com mais firmeza a não ser pela arte". Segundo Rosenfeld, o caminho para compreender esta e outras tantas afirmações de Goethe, que soam como meras contradições, passa pela irredutível dialética do pensamento goethiano que segue um princípio fundamental: "[...] estabelecer ordem no caos sem violentar o fenômeno individual".

Moura (2011) explicita que, para Rosenfeld, Goethe "[...] se impregnou a fundo de pensamentos tão diversos como os da Ilustração, do '*Sturm und Drang*'[82], do Romantismo e da Antiguidade grega". Um pensamento absorvido de tão diversas fontes havia de ser, necessariamente, de ordem dialética. Também ampliou seus horizontes por meio dos escritos de Montesquieu, Rousseau e Espinosa.

Embora Goethe tenha dado sentido e relevância histórica ao *Sturm und Drang*, preparando o solo para o desenvolvimento posterior do movimento romântico, essa abertura foi, em grande parte, consequência do discurso intimista de Rousseau. Arrastado ainda pelo entusiasmo do movimento literário "*Sturm und Drang*" (tempestuosidade e impeto) que, baseado nos ideais principalmente de Herder e Rousseau, reunia um grupo de talentos alemães, dos quais alguns extraordinários, tal como Shakespeare. Admiravam Skakespeare e

[82] De acordo com Moura (2011), após o encontro com Herder (1744-1803), na literatura impetuosa do *Sturm und Drang*, Goethe é a figura mais destacada por sua força vital e criadora, e ao mesmo tempo reflexiva e turbulenta. Este foi um movimento sem precedentes, o qual recebeu esse nome por causa da peça de Klinger chamada tempestade e ímpeto. O movimento se opunha ao Iluminismo vigente na Europa do século XIX. O Iluminismo colocava a razão acima de tudo, e este é um dos propósitos totalmente recusados no Romantismo. Tudo passa antes pela emoção que pela razão (MOURA, 2011, p.119).
O *Sturm und Drang* colocou a vida como valor supremo e recusou todas as normas que pudessem limitar o desenvolvimento humano. O *Sturm und Drang* é, pois, um movimento de caráter nacional que desencadeou o Romantismo. Foi um movimento surgido por volta de 1750 que não se prendeu à literatura, estendendo-se para outros setores da cultura. O principal autor desse movimento foi Herder, que era o "fermento de novas ideias na cultura alemã". O grupo composto por Herder, Goethe, Schiller e Klinger, entre outros, foi inicialmente denominado *Geração de 1750.*

tomaram como referência para a dramaturgia os poetas que em suas obras preferiam manifestar a mais delicada melancolia, sentimentalismo ou sensibilidade (*Welschmerz, Empfindsamkeit*).

Ao mesmo tempo em que Goethe foi arrastado pelo movimento literário do "*Sturm und Drang*", por outro lado, o poeta afasta-se definitivamente da maneira francesa; advém o Goethe "germânico", o qual mais tarde dará lugar ao Goethe "clássico". Embora muito atento observador da revolução francesa, e aborrecido com os excessos da pretendida liberdade, nas *Conversas com Eckermann,* que volveu à literatura francesa, dá seu parecer sobre a revolução literária argumentando que essa revolução seria muito benéfica às letras, porém fatal para os escritores que a promovessem:

> "Em nenhuma revolução", disse, "é possível evitar os extremos. Nas políticas pretende-se nada mais que acabar com diversos abusos, mas antes de se dar conta, já está em meio de torturas e carnificina." Assim também na presente reforma das letras, não aspiravam os franceses a princípio, mais que a maior liberdade de formas, porém não ficarão por aí e já rejeitam, além da forma atual, igualmente o conteúdo. Em lugar dos lindos assuntos da mitologia grega, aparecem demônios, bruxas e vampiros, e os belos heróis da Antiguidade têm que dar lugar a alarifes e galés (ECKERMANN, 2004, p.297-298).

Cassirer (2007), na sua obra *Rousseau, Kant, Goethe: Filosofia y cultura en la Europa del siglo de las Luces*, já apontava que o *Sturm und Drang* viu em Rousseau seu preceptor e mentor:

> Essa geração o considerou precursor do "novo evangelho da natureza", também, como o pensador que tinha redescoberto a força originária do sentimento e da paixão, liberando-os de toda a coerção, dos limites e da racionalidade [...]. Rousseau foi o primeiro a sentir essa "*Vita Nouva*" e "primeiro a despertá-lo nos outros", pois esse sentimento é fruto de sua própria relação imediata, cultivada com a natureza, desde ao primeiro despertar de sua autoconsciência individual [...] (CASSIRER, 2007, p. 172–105).

Essa questão explicita o entrecruzamento dos escritos de Goethe e Rousseau. Rocio Orsi (2008), em sua análise da obra de Cassirer (2007), na *Revista de Filosofia Moral e Política de Madrid*, atenta para aspectos comuns entre esses filósofos:

> Como movimiento intelectual, los pensadores ilustrados, *les philosophes*, ocupan un lugar extraordinario en la historia de las ideas: su lucha contra la sinrazón, la superstición y el oscurantismo, su voluntad de abrirle paso a la verdad encumbrada por las ciencias naturales han tenido una influencia

> duradera y penetrante en la emancipación intelectual, política y moral que caracteriza nuestro horizonte cultural y filosófico[...]. Resulta, pues, de enorme interés un estudio conjunto de ciertos aspectos comunes al pensamiento de Rousseau, Kant y Goethe precisamente por esa paradójica condición a la vez excepcional y representativa de su pensamiento en el marco de la generación ilustrada: Kant, Rousseau y Goethe son las tres grandes figuras de la Ilustración precisamente porque su pensamiento supone la superación de la filosofía ilustrada misma, un pensamento más afín al ingenio de salón que a la plúmbea complejidad de los grandes sistemas filosóficos (ORSI, 2008, p. 373–374).

## 3.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE GOETHE, ROUSSEAU E KANT NO CONSTRUTO TEÓRICO DA *BILDUNG*

No segundo volume da obra de Goethe, *Memórias: poesia e verdade* (1986), também nos é possível constatar aspectos comuns entre Goethe e Rousseau. A exemplo, o reconhecimento da importância que os pré-românticos atribuem à natureza. Nesse sentido, Goethe confessa:

> A natureza era o nosso ídolo [...]. Sabíamos reconhecer que devíamos muito à sociedade francesa [...] Rousseau nos havia encantando. Todavia, quando considerávamos a sua vida e o seu destino, nós o víamos, em recompensa de tudo que produzira, forçado a viver desconhecido e olvidado em Paris (GOETHE, 1986, p. 374).

Em *Memórias: poesia e verdade* (1986), Goethe nos oferece outro exemplo revelador da aproximação de sua filosofia com a de Rousseau. Na obra, há uma afinidade entre este último e a personagem Júlia de *Nova Heloísa*:

> As cartas de uma Júlia eram muito mais estimadas, gozava de grande reputação como mulher de espírito de mérito, e como amiga de Rousseau. Quem quer que tivesse alguma relação com esse homem extraordinário era iluminado por um raio de sua glória, e uma comunidade secreta espalhava ao longe o seu nome (GOETHE, 1986, p. 424 – 425).

Ainda outro aspecto revelador das afinidades entre as perspectivas desses filósofos refere-se ao fato de que Goethe encontrou no ideário rousseauniano vários conceitos que acabariam por ser considerados muito caros ao pensador germânico. Um deles é a conceituação dada a Rousseau: “gênio”. De acordo com Moura (2011), pode-se constatar o uso por Goethe da expressão *genie* (no mais das vezes em francês) em várias cartas de 1776 endereçadas a sua irmã Cornélia Goethe. Nelas a expressão referia-se a uma capacidade extraordinária que alguns

homens têm de criar obras excepcionais. Essa concepção de gênio proveniente de Rousseau se aproxima da concepção de Kant, o grande inspirador de Goethe. A conceituação de gênio de Kant: "gênio" é a disposição inata (*ingenium*), pela qual a natureza dá à arte a regra:

> [...]. A bela-arte não pode prescindir de regras e o sujeito criador não pode ter consciência delas no ato da criação, daí a necessidade do gênio: a bela-arte não pode inventar a si mesma a regra segundo a qual deve instituir o produto. [...] Mas, paradoxalmente, o gênio no sujeito corresponde a uma "insensatez original" que sensatamente dá para a bela-arte regras: ora, mesmo assim, sem regra prévia um produto não pode chamar-se de arte (KANT, 1984, p. 246).

Ao lado dessas afinidades, ocorrem também críticas entre esses pensadores, explicitadas e apontadas pelos críticos literários aqui denominados. Por exemplo, em relação à arte, Starobinski (1991) esclarece a crítica que Goethe formulará na apreciação do drama musical *Pigmalião*[83], de Rousseau (1762), que revela ao mesmo tempo a admiração, o encantamento, e a proximidade com seu olhar para a arte[84].

Sobre a obra de arte[85] criada por Rousseau, assim manifesta-se o poeta germânico:

> [... ] haveria muito a dizer sobre esse assunto: pois essa maravilhosa produção oscila igualmente entre a Natureza e a Arte, com a falsa ambição de fazer de maneira que a Arte se reabsorva na Natureza. Vemos um artista que realizou o que há de mais perfeito e que, tendo-a representado segundo as leis da arte e tendo-lhe emprestado uma vida superior, aí não encontra, contudo, a satisfação. Não é preciso que a faça descer novamente para ele na vida terrestre: o que o espírito e a ação produziram de mais alto, ele quer destruí-lo pelo mais vulgar ato de sensualidade. Em nome da própria exigência do espírito, o artista deve consentir em alienar-se (STAROBINSKI, 1991, p. 81).

E continua Starobinski (1991) a comentar a crítica de Goethe sobre o drama musical *Pigmalião,* de Rousseau:

> É preferível, pensa Goethe, que a obra permaneça nessa vida superior em que já não tem nada em comum com nossa "vida terrestre". *Pigmalião* de início velou a estátua:

---

[83] O *Pigmalião* do mito é o rei de Chipre, um exímio escultor cipriota que, horrorizado pelo comportamento indecente das mulheres de Chipre, optou por viver isolado e imerso em seu trabalho. Mas, como não era insensível à beleza feminina, esculpiu uma imagem de mulher, em marfim, para lhe fazer companhia, chamava-a de Galateia. Note-se que o nome "Galateia" não aparece em nenhum texto da Antiguidade; foi utilizado pela primeira vez, aparentemente, por Jean-Jacques Rousseau (1712/1778) no drama musical *Pygmalion*, de 1762.

[84] No que se refere ao seu olhar para a Arte, Rosenfeld (1963, p. 14), na introdução da obra de Schiller, *Sobre educação estética* comenta como esse filósofo, sob a influência de Goethe, situa-o como aquele poeta que afasta menos da realidade sensível.

[85] "Por que se abster da visão de tão perfeito objeto" — pergunta o artista. "Por que talvez ainda haja um defeito na obra criada" — responde a si mesmo (ROUSSEAU, 1977).

> "Temi que a admiração da minha própria obra desviasse a atenção que eu punha em meus trabalhos. Ocultei-me sob esse véu". O instante do desvelamento [...].
> O primeiro desvelamento é um ato crítico denunciador que destrói os prestígios sedutores da aparência [...]. O segundo desvelamento sobrevém como complemento e a continuação será a descoberta e a descrição daquilo o do primeiro. Se a primeira etapa é a denúncia do "véu da ilusão", a segunda será a descoberta e a descrição daquilo que nos ficará oculto, uma vez dissipado o erro, eis-nos diante da realidade sólida. A metáfora do véu erguido é a expressão configurada de uma teoria realista do conhecimento: é a imagem de que se serve o otimismo "ingênuo" que pretende ver a verdadeira face atrás das máscaras, aprender "a coisa em si", encontrar o ser e a substância dissimulados sob o parecer (STAROBINSKI, 1991, p. 84).

Esses comentários elaborados por Starobinski (1991) sobre as críticas de Goethe à obra *Pigmalião*, de Rousseau, nos leva a compreender ainda mais as antíteses e sínteses do movimento dialético da própria obra. Rousseau esculpira a sua Galateia e, desde então, contemplar a estátua perfeita é o sentido de sua existência. Para que seus dias não sejam consumidos somente a olhar a obra que fizera, ele a cobre, mas, mesmo atrás do véu, a perfeição da peça tira-lhe o sentido dos amigos, da filosofia e da própria vida. É por isso que, para Starobinski (1991), o estilo de Rousseau conforme já comentado no capítulo anterior é considerado por ele como uma dificuldade crucial à interpretação de seu pensamento, sendo analisado pelos seus intérpretes em diferentes perspectivas.

Neste mesmo sentido também Aramayo (2012), membro do Instituto de Filosofia de Madrid e comentarista das obras de Rousseau, constata em *Émile*:

> [...] aquel que, en el orden civil, quiere conservar la primacía de los sentimentos, no sabe lo que quiere. Siempre en contradicción consigo mismo, siempre oscilando entre sus inclinaciones y sus deberes, nunca será ni hombre ni ciudadano; no será bueno ni para él ni para los otros". [...] La hipótesis metodológica del estado de naturaleza nos permite imaginar outra situación distinta donde prima el amor de si (*amour de soi*) y todavia no há entrado en escena el próprio (*amour propre*). Este último es un sentimento relativo y artificial nacido en el seno de la sociedade que, paradójicamente, nos aleja de los demás, exige también que los otros nos prefieran a ellos, lo que resulta imposible (ARAMAYO, 2012, p. 12).

E, ainda nessa direção, nos esclarece também Cassirer (2007, p. 376) que a figura provocante de Rousseau é visível nos frutos que suas obras proporcionaram, quase divergentes, às vezes, mais paradoxais do que o próprio autor, mas tudo isso "parece ser possível explicar num único ponto". Rousseau tem uma veia revolucionária que juntamente com Kant, conforme a análise de Orsi (2008, p. 376), "son los agentes revolucionários del pensamiento práctico

dieciochesco: como la revolución francesa pretenderá abolir todo o tipo de privilegios estamentales, así la ley debe abolir todo o tipo de privilégios epistémicos, políticos y morales". Tudo isso parece indagar-nos, nesse movimento dialético entre contradições e aproximações: se Rousseau é um revolucionário, ao manifestar as suas explosões de lirismo sentimental, fundadas no contato com a natureza, nada supõe interpretar e explorar os conceitos de natureza, moral e formação, como tal, Kant o fez:

> Kant encuentra en la obra de Rousseau la mejor disección de la natureza humana: en su hipotético remontarse a los origenes culturales de la humanidade. [...] El experimento mental de Rousseau permite, pues, ir de las experiências a las ideas y señalar el lugar del hombre en la naturaleza mostrándolo tal como es de forma permanente, es decir, con independência de sus condicionamentos sociales: contra esta facticidad se recorta el sistema moral (ORSI, 2008, p. 377).

Segundo Kant, a filosofia, a educação e a formação são apresentadas como ideia da razão pura. Daí as condições de possibilidade do conhecimento *a priori* de objetos para a educação como ideia de razão passam pelas condições de possibilidade da ação moral. Na ação moral o homem é um ser marcado por uma dualidade: é, por um lado, um ser sensível, isto é, um ser da natureza, condicionado pelas suas disposições naturais. Por outro lado, é um ser racional, isto é, alguém capaz de se regular por leis que impõe a si mesmo.

Kant considerava Rousseau como o pensador que havia criado uma nova concepção da natureza. No entanto, lastimava a proposta de Rousseau de um retorno a esta e afirmava que o filósofo realmente havia instituído um novo culto à natureza, fundamentalmente na obra *Emílio*.

Nesse ponto, podemos considerar no dizer de Kant, citado por Cassirer: "He de seguir leyendo a Rousseau hasta que no me distraiga la beleza de su discurso y pueda entonces abarcalo con la razón" (CASSIRER, 2007, p. 163).

Diante do revelado por Kant, Cassirer afirma ainda:

> Sin duda, Kant en esa época tuvo que prestar una enorme atención al peculiar estilo literario de Rousseau. Mas no quiso rendise al hechizo que Rousseau como escritor ejercía sobre él e intento sobreponerse a esa fascinación para colocar en su lugar un juício sereno y reposado (CASSIRER, 2007, p. 163).

De fato, Rousseau se posiciona, por um lado, como defensor do retorno do homem ao seu estado natural, ou seja, uma volta à natureza num aspecto mais formativo, questionando frontalmente os rumos da civilização marcada pelo uso abusivo da razão.

Nessa questão, Kant explicita que Rousseau, ao estabelecer essa ideia de forma hipotética sobre o estado de natureza, está propondo uma suposição que dá muito o que pensar sobre o estado da desigualdade que os homens “alcançaram” na sociedade. Dessa maneira, consegue entender e perceber o intuito do filósofo genebrino e reconhece seu espírito; isto é, a sua capacidade de despertar a reflexão, pois é isso que nos dá a oportunidade do filosofar, de nos interrogar, de conhecer a influência da natureza sobre a alma humana.

Por outra parte, se examinarmos a leitura kantiana dos escritos rousseaunianos, podemos dizer que Rousseau em suas obras filosóficas e literárias rompe com os rigorosos moldes do classicismo literário, e, por conseguinte, com os excessos intelectualistas característicos de seu século abrindo as portas para o romantismo francês e alemão.

Desse modo, tal como assevera Cassirer:

> A primera vista parece bastante paradójico e incluso extraño que Rousseau pudiera provocar en Kant semejante transformación interior. Pues, qué puentes cabría tender entre ambos? Al ahondar en le estudio del desarrollo personal y filosófico de Rousseau e Kant, se buscará en vano algún punto de contacto entre los dos. Permanecen a mundos enteramente diversos [...]. Lo que Kant buscaba en los escritos de Rousseau no era, por lo tanto, un estímulo e una emoción, sino que se siente atrído e interpelado por ellos merced a una decisión intelectual y ética. Su actitud con respecto al mundo y a los hombres comienza a transformarse bajo la influencia de esos escritos. Se quebranta su ingênua confianza en que la cultura y su continuo progresso bastarían para mejorar al hombre, haciéndolo más libre y más feliz (CASSIRER, 2007, p. 158–163).

Ainda valendo-nos dos escritos de Cassirer em sua obra *Rousseau, Kant, Goethe: Filosofia y cultura en la Europa del siglo de las luces* (2007), compreendemos a influência do pensamento rousseauniano no pensamento Kantiano, quando afirma:

> Es un clásico raro: un clásico que trata sobre otros clássicos [...]. No podia se de otra manera habida cuenta de que, durante la etapa vital en que se da la influencia de Rosseeau, Kant no es todavía un mero analítico al que sólo le interesa” la disección de los conceptos” [...]. Es igualmente un ensayista que instaura nuevos modelos en la literatura filosófica alemana del siglo XVIII (CASSIRER, 2014, p. 163).

E, no que diz respeito à instauração desses novos modelos kantianos podemos uma vez mais assinalar o que foi destacado por Moura (2011), ou seja, que na teoria goethiana da metamorfose se pode vislumbrar a concepção dinâmica e evolutiva da natureza, tal como esta fora desenvolvida pelo próprio Kant.

> A experiência de Palermo da planta primordial (*Urpflanze*) configura-se assim como o ponto de contato entre a teoria kantiana e o fundamento do pensamento goethiano acerca da ciência da natureza que, conforme anteriormente desenvolvido, está em estreita conformidade com sua estética, ou seja, o modo de pensar de Goethe metamorfoseia-se através da experiência. Dessa forma, chega-se ao segundo ponto nevrálgico das ideias de Kant que delineia no processo de conhecimento uma linha intransponível, marco da coisa em si (MOURA, 2011, p. 127).

O que se revela nessa análise de Moura (2011) é o mesmo apontado por Orsi (2008), isto é, nessa confluência de pensamento ambos expressam uma nova consciência em relação à arte e à ciência. Por meio dela Goethe se encontra com a mais nova filosofia alemã representada por Kant, que o livra das amarras da metafísica racionalista. Moura (2011), como comentadora das ideias goethianas e kantianas sobre a natureza, utiliza-se de um trecho da carta a Zelter de 29 de janeiro de 1830[86], enfatizando o serviço que Kant prestara no terreno filosófico alemão.

O trecho da carta mostra-nos o quanto Goethe reconheceu do legado de Kant:

> É um serviço ilimitado de nosso velho Kant ao mundo, e eu posso dizer também a mim mesmo que ele, em sua *Crítica ao Juízo*[87], coloca fortemente arte e natureza uma ao lado da outra e a ambas confere o direito: de agir em conformidade consigo mesmas. [...] Natureza e arte são muito grandiosas para que se dirijam a uma finalidade e também não necessitam disso, pois as relações existem por toda parte, e relações são vida (GOETHE, 1830 apud MOURA, 2011).

E continuamos com Goethe:

> [...] chegou depois às minhas mãos a *Crítica do juízo*, à qual devo um dos períodos mais felizes da minha vida. Aqui vi as minhas ocupações mais díspares postas uma junto da outra; os produtos da arte e da natureza considerados do mesmo modo; o juízo estético e o juízo teleológico iluminando-se mutuamente... Alegrava-me que a arte poética e a ciência natural comparada fossem tão afins uma da outra, e que ambas estivessem subordinadas à mesma faculdade de julgar... Contudo, entre os kantianos encontrei pouco acordo tanto relativamente ao que eu tinha assimilado como em relação ao modo como o tinha assimilado... Eles ouviam-me, mas nem eram capazes de me fazer objeções nem de me ajudar (GOETHE, 1993, p. 66).

A concepção viva da natureza goethiana implica assim, ainda, um novo modo de conhecer, um novo modo de apreender a natureza, que não parte da admissão de um

[86] A *Crítica do juizo* é a última das três grandes críticas escritas por Immanuel Kant, publicada em 1790, que busca fundamentar a estética fora do conhecimento e da moralidade. Por essa razão, a obra de arte é superior a qualquer produto da Natureza.

[87] Cf. GOETHE, J.W. von. Einwirkung der neueren Philosophie (1817), publicado em *Zur Morphologie*, I, 2, 1820 (existe uma tradução portuguesa em Goethe, 1993).

fundamento último das coisas, uma *"Gestalt"*. Goethe, em *Sobre a morfologia*, a partir da diferenciação dos termos *Gestalt* e *Bildung* ("forma" e "formação"), assevera:

> O alemão tem para o complexo da existência de um ser real a palavra forma [Gestalt]. O alemão abstrai com este termo o movimento, supõe que um constructo formado por unidades afins seja definido, fechado e fixado em suas características. Se observarmos, porém, todas as formas, especialmente as orgânicas, nós descobrimos então que em parte alguma se encontra algo que perdure, permaneça em repouso ou esteja concluído, mas que, pelo contrário, tudo oscila em um movimento incessante. Daí decorre a necessidade de utilizar, em nossa língua, a palavra formação (*Bildung*), tanto para nos referirmos ao que já está acabado quanto para aquilo que se encontra em processo de produção. Se quisermos introduzir uma Morfologia, não podemos então falar em forma [Gestalt], mas sim fazer uso da palavra apenas quando pensarmos na Ideia, no conceito ou na experiência como algo fixo por apenas um instante. Aquilo que se formou logo se transforma outra vez, e, se quisermos atingir de algum modo uma intuição viva da natureza, temos que nos manter tão móveis e tão plásticos quanto ela própria (GOETHE, 1993, p. 13).

Goethe defende a construção, na razão, de uma linguagem elaborada com base na experiência e no fenômeno natural. Essa mesma construção está em conformidade com o pensamento teleológico, tanto em Kant como em Goethe.

No entanto, ao mesmo tempo em que percebemos essa proximidade, constatamos também uma contraposição. Nesse sentido, Maas (2013), no seu artigo "Filosofia da natureza e pensamento estético em Goethe" nos alerta:

> Pode-se entender aqui a definição goethiana de objeto ideal como próxima do que Kant considera como objeto dotado de propósito intrínseco. Entretanto, ao passo que Kant reconhece que a intervenção da razão humana, ao criar o conceito ou Ideia capaz de determinar a existência do objeto em sua perfectibilidade, transforma-o em "mero produto da arte", Goethe, ao contrário, privilegia exatamente o momento de intervenção da alma humana na elaboração do conceito ou Ideia que determinará o objeto em suas partes, a partir do Todo (MAAS, 2013, p. 135).

Goethe, em "Escritos sobre arte" (1772), demonstra isso quando recusa a mera apreensão conceitual da obra de arte, imposta pela tradição estética, relatando um sentimento inesperado ao contemplar a catedral de Estrasburgo:

> Quando fui pela primeira vez à catedral, eu tinha a cabeça cheia de conhecimentos gerais do bom gosto. Eu louvei a harmonia das massas e a pureza das formas por ouvir falar, era um inimigo declarado das arbitrariedades confusas dos adornos góticos. Sob a rubrica "gótico", semelhante a um verbete de dicionário, juntei todos os mal-entendidos

> sinonímicos, termos como indeterminado, desordenado, inatural, agregado, remendado, sobrecarregado, que sempre vinham à minha cabeça. Nada mais sensato do que um povo que designa todo o mundo estranho de bárbaro, que chama tudo o que não cabe em seu sistema de gótico, desde os bonecos e figuras torneadas com que os nossos cidadãos honrados adornam as suas casas até os sérios restos da arquitetura alemã mais antiga, sobre a qual, por causa de alguns rabiscos aventureiros, afinei com o coro geral: "Totalmente esmagada pelo adorno!". Assim, ao prosseguir meu caminho, fiquei apavorado diante da visão de um monstro disforme e encrespado. Mas, com que sentimento inesperado fui surpreendido pela visão quando cheguei diante dela! Uma impressão total e grandiosa preencheu a minha alma, impressão que eu certamente pude saborear e desfrutar, mas não conhecer e esclarecer, porque consistia em milhares de particularidades harmoniosas entre si (GOETHE, 2008, p. 43).

Trata-se aqui do reconhecimento de Goethe quanto à impossibilidade de explicar o belo natural e artístico. Nessa perspectiva podemos dizer que filósofo germânico é bastante kantiano, porém sem descartar o sentimento da arte. O modo como Goethe expõe o sentimento com que foi surpreendido ao contemplar a catedral de Estrasburgo é mais um exemplo que demonstra, a um só tempo, as proximidades e os distanciamentos do seu pensamento imbricado ao de Kant.

E, nesse sentido, uma vez mais Orsi (2008, p. 378) assevera:

> Lo curioso es que, como muestra Cassirer, no sólo podemos rastrear la influencia kantiana en la producción artística de Goethe, que es lo primero que se nos ocurriría hacer, sino también —y a la vez— hemos de ver la sombra que Kant proyecta sobre su concepción del mundo natural: es sobre todo la ruptura con el simplismo teleológico [...]. Pero más interés tiene todavía su coincidência en la idea del límite: la consciência de los límites del espíritu humano constituye un motivo esencial de reflexión para Kant y de expresión para Goethe, lo que no implica que el primero llegue a convertirse en un escéptico ni que el segundo se abandone al pesimismo. Y entre otros motivos de afinidad e influencia, Cassirer destaca cómo Goethe encuentra en la filosofia crítica kantiana el equilibrio necesario entre genio y normas que buscaba la poética dieciochesca.

Sendo assim, explicitar algumas aproximações e distanciamentos entre Goethe e a filosofia kantiana não há que ser restrito a "rastrear somente a influência kantiana na produção artística de Goethe, mas temos que ver as sombras que Kant projeta na sua concepção de mundo natural: sobretudo na ruptura do simplismo teleológico" (p. 337). Nessa direção, Eckermann (2004) também revela no seu diálogo com Goethe sobre a Teoria da Experimentação, datado de 11 de abril de 1827, uma quarta-feira, no qual Goethe afirma: "Schiller desaconselhava-me sempre o estudo da filosofia de Kant, dizendo que o Kantismo

nada poderia me dar. Ele, Schiller, no entanto, estudava-o com afinco; eu também, e não sem ter lucrado com isso" (ECKERMANN, 2004, p. 202).

Ainda nesse mesmo diálogo de Eckermann com Goethe surge a seguinte indagação feita pelo próprio Eckermann:

> Perguntei-lhe qual dos filósofos modernos julgava o mais eminente e que mais profundamente penetrou em nossa cultura. Kant, respondeu ele, "é indubitavelmente o mais eminente. É também aquele cuja teoria continua predominando e que mais profundamente penetrou na nossa cultura. Também sobre V. teve ele influência, embora V. não tenha lido suas obras" (ECKERMANN, 2004, p. 201).

Voltemos novamente à teoria da metamorfose de Goethe na possibilidade de esclarecer ainda mais as imbricações do pensamento desses dois filósofos. Orsi (2008) nos alerta que na teoria goethiana da Metamorfose nós podemos vislumbrar a concepção dinâmica e evolutiva da natureza que o próprio Kant desenvolveu em seus escritos científicos.

Goethe publicou *Metamorfose das plantas* em 1790, o mesmo ano em que veio a público a *Crítica da faculdade de julgar*. Em 1792 foi publicada a primeira versão de *Versuch als Vermittler*, que, segundo Maas (2015), é o texto chave para a investigação da leitura que Goethe faz de Kant. Ali, Goethe tratará do problema da objetividade dos dados obtidos. Isto significa que, em 1792, Goethe, já adiantado em seus estudos da *Crítica do juízo* e da *Razão pura*, de Kant, está em condições de problematizar seu próprio método de investigação científico, baseado, até então, no empirismo mais evidente (MAAS, 2015, p. 120).

O texto *Versuch als Vermittler* (*VaV*), de acordo com as explicitações de Maas (2015), organiza-se em torno de três termos fundamentais: "Experiência" (*Erfahrung*), "Representação" (*Vorstellung*) e "Ensaio", tentativa ou experimento (*Versuch*). Segundo a autora, o termo "experiência" aparece logo às primeiras páginas, em um registro de algo surpreendente em se tratando do Goethe observador científico:

> Ninguém nega que a experiência exerce e deve mesmo exercer a maior influência em tudo o que o homem empreende, assim como também na doutrina da natureza; tampouco o negamos quando deixamos de atribuir às forças da alma, nas quais tais experiências são reunidas e organizadas, seu alto e independente poder criativo (GOETHE apud MAAS, 2015, p. 123) [88].

[88] Tradução de Maas (2015, p. 123), do texto original: Daß die Erfahrung, wie in allem was der Mensch unternimmt, so auch in der Naturlehre, von der ich gegenwärtig vorzüglich spreche, den größten Einfluß habe und haben solle, wird niemand läugnen, so wenig als man den Seelenkräften, in welchen diese Erfahrungen aufgefaßt, zusammengenommen, geordnet und usgebildet werden, ihre hohe und gleichsam schöpferisch unabhängige Kraft absprechen wird.

Seguindo ainda as explicitações de Maas (2015) no que diz respeito à retórica do trecho acima, com a afirmativa de Goethe de que "ninguém nega que a experiência tem a maior influência na doutrina da Natureza", no decorrer do texto veremos que esse princípio goethiano será problematizado na argumentação de base claramente kantiana.

> Eu afirmei anteriormente que considero prejudicial o emprego imediato de um experimento a fim de comprovar uma hipótese; com isso dei a conhecer o fato de que considero útil o emprego mediato de tal experimento, e, uma vez que tudo depende desse ponto, é necessário explicá-lo com clareza[89] (GOETHE apud MAAS, 2015, p. 124).

Goethe nos adverte nessas explicitações quanto aos perigos do julgamento apressado de um experimento em direção à sua comprovação. Esta não pode ser imediata, uma vez que se trata de uma experiência mais elevada. E, de acordo com Kant, a experiência mais elevada corresponde à síntese operada pelo entendimento (*Verstand*) que produz conhecimento com base na multiplicidade do conhecimento empírico (MAAS, 2015, p. 125).

Eis então o que nos adverte Goethe:

> Cada experiência que fazemos, cada experimento por meio do qual a realizamos novamente, é, na verdade, uma parte isolada de nosso conhecimento; por meio da repetição frequente de cada experimento tomamos conhecimento isolado em certeza[90] (GOETHE apud MAAS, 2015, p. 126).

Nessa análise dos fragmentos do texto de Goethe feita por Maas (2015, p. 127), com explicitações dos termos utilizados pelo pensador germânico, nos é mostrado mais uma vez o risco de deixarmo-nos convencer por um julgamento errado quanto à natureza das coisas; o perigo de sermos assaltados por uma série de "inimigos interiores" que contribuirão para a ilusão e o engano. Por isso, nos servimos mais uma vez dos fragmentos do texto de Goethe, conforme a tradução de Maas (2015):

---

[89] Tradução de Maas (2015, p. 124), do texto original: Ich habe vorhin gesagt, daß ich die unmittelbare Anwendung eines Versuchs zum Beweis irgend einer ypothese für schädlich halte, und habe dadurch zu erkennen gegeben, daß ich eine mittelbare Anwendung derselben für nützlich ansehe, und da auf diesen Punct alles ankommt, so ist es nöthig sich deutlich zu erklären.

[90] Tradução de Maas (2015, p. 126), do texto original: Eine jede Erfahrung die wir machen, ein jeder Versuch durch den wir sie wiederholen, ist eigentlich ein isolirter Theil unserer Erkenntni; durch öftere Wiederholung bringen wir diese isolirte Kenntni zur Gewi heit.

> Todo o cuidado é pouco diante dos riscos de tirarmos conclusões muito rapidamente com base nos experimentos; pois é na passagem da experiência ao julgamento, do conhecimento à aplicação que todos os inimigos interiores do homem estão à espreita: a imaginação, a impaciência, a pressa, a satisfação consigo mesmo, a teimosia, o modo de pensar, os pré-julgamentos, o comodismo, a leviandade, a instabilidade de ânimo, como quer que se nomeie o bando todo com suas consequências, todos estão por trás e observam imperceptivelmente tanto o homem do mundo quanto o observador tranquilo e aparentemente a salvo das paixões mundanas[91] (GOETHE apud MAAS, 2015, p. 127).

Cassirer (2007) faz o mesmo ao reiterar as afinidades de Kant e Goethe com Rousseau na afirmativa de que o experimento mental de Rousseau permite, assim, ir às ideias e às experiências para marcar o lugar do homem na natureza, independentemente da sua condição social, abolindo assim a factualidade do sistema moral.

Nessa perspectiva, vale abordar mais uma vez a obra *Conversações com Goethe*, de Eckermann (2004), na qual a carta de Schiller endereçada a Goethe é mencionada como a mais bela, considerada por Goethe como a bela lembrança, a "derradeira", conservada como uma relíquia entre seus tesouros, uma vez que é datada de 24 de abril de 1805, menos de um mês antes do falecimento de Schiller, ocorrido em 9 de maio do mesmo ano.

Assim descreve Eckermann a atitude Goethe:

> E ergueu-se procurando-a. "Aqui a tem, leia-a". Uma bela carta e escrita em vigorosa caligrafia. Refere-se a uma crítica a propósito dos comentários de Goethe sobre o *Sobrinho de Rameau*, que representava a literatura francesa daquela época e que ele comunicara a Schiller em manuscrito, pedindo sua opinião. "Estão vendo", observou Goethe, "o quanto é sensato e concorde, e como está longe a sua letra de qualquer indício de enfraquecimento. Era uma esplêndida criatura, e foi arrebatada em plena força" (ECKERMANN, 2004, p. 100).

Essa carta, considerada a mais preciosa relíquia por Goethe, testemunha as ressonâncias francesas em solo germânico. Declara Goethe:

> A História da França é menos grata ao escritor pois representa épocas da vida que não voltam. A literatura desse povo conquanto baseada naquele período, possui um cunho singular que com o decorrer dos anos sofrerá as

[91] Tradução de Maas (2015, p. 127), do texto original: Man kann sich daher nicht genug in Acht nehmen, aus Versuchen nicht zu geschwind zu folgern: denn bei'm Übergang von der Erfahrung zum Urtheil, von der Erkenntniß zur Anwendung ist es, wo dem Menschen gleichsam wie an einem Passe alle seine inneren Feinde auflauern, Einbildungskraft, Ungeduld, Vorschnelligkeit, Selbstzufriedenheit, Streifheit, Gedankenform, vorgefaßte Meinung, Bequemlichkeit, Leichtsinn, Veränderlichkeit, und wie die ganze Schaar mit ihrem Gefolge heißen mag, alle liegen hier im Hinterhalte und überwältigen unversehens sowohl den handelnden Weltmann als auch den stillen, vor allen Leidenschaften gesichert scheinenden Beobachter.

> injunções do tempo. “A época atual da literatura francesa” não pode ser julgada. A penetração do alemão provoca nela uma acentuada fermentação, e só decorridas duas décadas se poderá testemunhar o resultado (GOETHE apud ECKERMANN, 2004, p. 131).

Nesse processo histórico de fermentação enfatizado por Goethe, que vai dos primórdios do Iluminismo, entre o movimento do *Sturm und Drang* e o Romantismo, podemos perceber, em solo germânico e francês, tendências opostas que geraram um movimento bastante tenso, originador de diversas polêmicas em torno da razão e sensibilidade. Esse movimento de tensão, provocador, que deu origem a diversas polêmicas, teve lugar tanto na filosofia, quanto na literatura.

Nesse sentido, o próprio Goethe declara:

> “Nada temo pelos franceses”, eles pairam numa certa altura na história mundial, que seu espírito de nenhum modo pode mais ser subjugado [...]. Os franceses tiveram a glória de ser a mais espirituosa das nações e merecem a continuar a tê-la. Nós alemães gostamos de declarar abertamente nossa opinião e ainda não atingimos a habilidades nas insinuações indiretas [...]. Portanto, “que uma oposição ilimitada torna-se vulgar” (GOETHE apud ECKERMANN, 2004, p. 131).

Tudo isso nos leva a pensar que Goethe tinha o talento da conversação. Como já dizia Madame de Staël (2016, p. 161): “Se Goethe fosse francês, seria levado a falar de manhã à noite”. Uma vez que na Alemanha não se sabe gastar o talento na conversação, o que podemos compreender sobre a denominação da obra de seu secretário Eckermann nas *Conversações com Goethe* é que foi todo olhos e ouvidos, um reflexo fiel aos pés do mestre.

Tudo isso também nos faz compreender as reflexões de Cassirer (2007), quando trata das imbricações entre Goethe, Kant e Rousseau:

> En Goethe no podemos buscar más que una analogia semejante. No se reconocía membro de niguna escuela filosófica, ni seguidor de la palavra de ningún maestro. Aquí tenemos que pensar en el siguiente epigrama de Goethe: “Qué deseas tú, que por tu inclinación/ hasta el infinito se te envía?/ No formas parte de ningún grêmio,/ aficionado hasta el final” (CASSIRER, 2007, p. 278).

Rousseau, da mesma forma que Goethe, tanto nas suas razões como na sua linguagem, permanece único e tenaz. Ele reconhece com orgulho a sua singularidade. Nunca renunciou à ideia da verdade “objetiva” e nem às exigências das verdades de uma moralidade subjetiva. Não só o seu pensamento, mas também o seu estilo, demonstram a sua singularidade:

> Este estilo no se adscribe ni se pliega a las estrictas dictadas por el classicismo francés, que las erigió como leyes fundamentales *del arte de pensar y del arte de escribir*. Continuamente se aparta de la rigurosa línea del razonamiento; no se limita a dejar hablar a las cosas mismas, sino que si quiere comunicar la *impresión* individual y enteramente personal que le han producido [...]. Rousseau no dejó de abordar problemas de siginificación universal, problemas que todavia hoy no han perdido nada su fuerza ni de su énfasis y que sobrevivirán largo tempo ala forma contingente, individual e histórca que Rosseau les dio (CASSIRER, 2007, p. 154–155).

Cabe então acrescentar que Rousseau não só influenciou os conteúdos da ética Kantiana, mas também sua linguagem e mesmo o seu estilo. Pode até parecer uma tese exagerada, mas por outro lado, se formos cotejar alguns aspectos entre Rousseau e Kant, a fim de examinarmos suas proximidades e distanciamentos, podemos concordar com Cassirrer ao encontrar nas suas especificidades alguns exemplos:

> [...] *La Crítica de la Razón Práctica* (1788), o los últimos parágrafos de *La Crítica del Discernimeiento* (1790), teniendo muy presentes algunos otros de Rousseau, que pueden entresacarse en el cuarto libro del Emílio, o de la educación (1762), dela segunda parte de *Julia, o la nueva Eloísa* (1761) [...] no intenta reducir el formalismo ético a la moral del pensador genebrino, sino que se limita a enfatizar el gran ascendiente de Rousseau sobre la filosofia práctica Kantiana, bien entendido que Kant, a su vez, sirve para compreender mejor algumas teses rosseaunianas, tanto no tocante a la ética, como a la teoria del derecho y del Estado (CASSIRER, 2007, p. 37–38).

Essa afirmação de Cassirer (2007) não retira, contudo, que Kant também permanece único ao imprimir uma viragem essencial no saber metafísico, ao estudar os limites da sensibilidade da razão, em que meditou não só sobre os conceitos fundamentais e as leis relativas ao mundo sensível, a natureza do gosto, da metafísica e da moral.

Mediante tais considerações, podemos apenas dizer que esse movimento de imbricações em que Goethe foi leitor de Rousseau e Kant, e, o mesmo ocorreu com Kant como leitor de Rousseau, nos ajuda não só a compreender melhor as especificidades e proximidades, e, ao mesmo tempo, os distanciamentos estabelecidos entre esses pensadores. O que se elucida desse movimento é o resultado do conceito de formação pelo discurso intelectual europeu nos últimos trinta anos do século XVIII — o que parece mais tarde ter sido veiculado pelo movimento escolanovista no Brasil.

Por essa razão, pensar a gênese do conceito de *Bildung* no cânone germânico a partir do modelo goethiano e rousseauniano, considerando-se suas devidas especificidades, possibilita-nos refletir um pouco mais sobre em que medida se deu a apropriação desse

conceito no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1930. Parece que nessa trama histórica fundada na concepção escolanovista, representativa do choque antigo/moderno nos diferentes discursos presentes nos manuais de ensino, parte desses pensadores aqui mencionados. Na segunda parte da investigação, nos quadros 1 e 2, os seus manuais de ensino constituíram o nosso objeto de análise.

## PARTE II - A IDEIA DE FORMAÇÃO NA HISTÓRIA SOCIOEDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA ANÁLISE DOS MANUAIS DE ENSINO – 1930 A 1970

Com o impulso do Iluminismo e a construção do ideário estético do Romantismo houve um revigoramento da ideia universalista de formação *Bildung*, ideia esta ampliada por Kant ao longo do percurso que levaria ao ponto alto da *Bildung* moderna. No entanto, a complexidade ideológica do conceito, adquirida nas veredas históricas percorridas pela civilização ocidental, a partir do século XVIII, não nos permite desconsiderar, o que nos apontam Lastória e Gomes, que "é um desafio pensar, por essa via, a formação *Bildung*, em culturas recentes, como o Brasil" (LASTÓRIA; GOMES, 2015, p. 45).

Desse modo, os três primeiros capítulos apresentados nesta tese foram elaborados de forma a expor os fundamentos teóricos necessários ao desenvolvimento da segunda parte da pesquisa; a qual diz respeito ao ideário da Escola Nova e sua influência no discurso da história da educação brasileira. Desenvolveremos a segunda parte com base nos manuais orientadores das práticas de ensino a partir de 1930 a 1970, com vistas à formação de professores nos Institutos de Educação das Escolas Normais e Universidades do Brasil, a fim de rastrear a recepção do conceito de formação no país, por meio das vozes dos autores dos manuais de ensino, e extrair deles os elementos centrais para a compreensão das ideias de formação no pensamento educacional brasileiro.

Considerando que o movimento da Escola Nova no Brasil teve a contribuição fundada na tríade Lourenço Filho, que lançou as bases psicológicas desse movimento renovador; Fernando de Azevedo, que instituiu as bases sociológicas; e, Anísio Teixeira, que acresceu as bases filosóficas da renovação escolar; podemos compreender que essa tríade acabou por demarcar um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a nova.

Haja vista a trama histórica desse período caracterizado por tensões nacionais e internacionais de grande impacto sobre a população brasileira, esse ideário passou a constituir um dos marcos referenciais para o estabelecimento de uma nova ordem. Ponto importante dessa investigação, no sentido de verificar como se alinha, ou não, ao conceito de formação *Bildung* compreendida como um aperfeiçoamento do gênero humano, em contraposição à mera funcionalidade de recursos humanos.

Parece que nessa trama fundada na concepção escolanovista, representativa do choque antigo/moderno nos diferentes discursos presentes nos manuais de ensino, esses autores mencionados nos quadros I e II (Anexos A e B), atraídos pelas compensações financeiras, passaram a considerar um negócio a edição dos seus manuais, no mercado editorial.

Com base nessa trajetória histórica, portanto, o que percebemos ao delinear o percurso investigativo deste estudo, até o presente momento, é o argumento de que a sociedade brasileira regida pela lógica de mercado tem apontado para uma ideia reducionista e banalizada de formação.

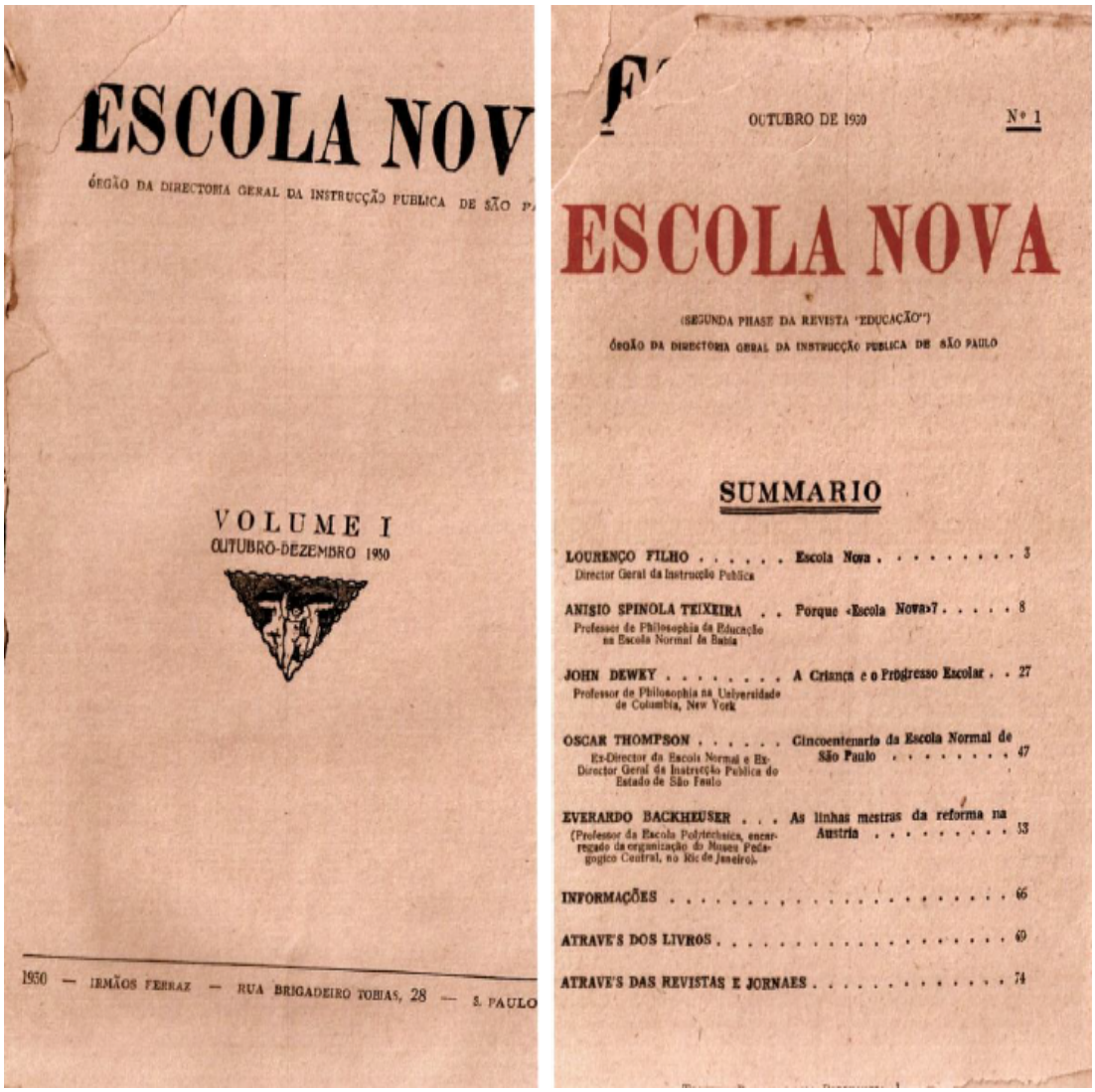
Conforme já pontuado quando da introdução deste trabalho, a Teoria Crítica chama atenção para a:

> [...] ideia de formação que tem sobrevivido, mesmo nas formas, nas quais ela é minada ou mesmo negada [...] ainda que seja como deformação, a formação (*Bildung*) deve continuar a ser investigada como a tensão entre sua pretensão e sua realização. Ainda que seja transfigurada pela semiformação (POLLMANNS, 2015, p. 255).

Com base na argumentação de Pollmanns (2015), podemos dizer que a semiformação não permite que os indivíduos desenvolvam plenamente suas potencialidades para poderem colaborar para a transformação da realidade social em que estão inseridos, pois lhes falta justamente o momento emancipador.

No entanto, é possível pensá-la na redefinição do seu conceito na educação brasileira, ainda que pareça que a presença da *indústria cultural* e da *semiformação* presentes na ideia colonizada da *formação,* tal como essa se verifica no Brasil no período em exame – de 1930 a 1970 – tenha contribuído sobremaineira para a transfiguração do próprio conceito europeu de *formação*. Desse modo, esperamos que esse trabalho de investigatigação, ao percorrer ao menos parte da história em solo brasileiro, constitua uma pequena contribuição para a realização de tal tarefa.

# CAPÍTULO IV - A RECEPÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO NO BRASIL, NAS DÉCADAS DE 1930 A 1970



ESCOLA NOV

ÓRGÃO DA DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA DE SÃO P

VOLUME I
OUTUBRO-DEZEMBRO 1930

1930 — IRMÃOS FERRAZ — RUA BRIGADEIRO TOBIAS, 28 — S. PAULO

OUTUBRO DE 1930 Nº 1

ESCOLA NOVA

(SEGUNDA PHASE DA REVISTA "EDUCAÇÃO")

ÓRGÃO DA DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA DE SÃO PAULO

SUMMARIO


LOURENÇO FILHO . . . . . Escola Nova . . . . . 3
Director Geral da Instrucção Publica

ANISIO SPINOLA TEIXEIRA . . Porque «Escola Nova»? . . . . . 8
Professor de Philosophia da Educação na Escola Normal da Bahia

JOHN DEWEY . . . . . A Criança e o Progresso Escolar . . 27
Professor de Philosophia na Universidade de Columbia, New York

OSCAR THOMPSON . . . . . Cincoentenario da Escola Normal de São Paulo . . . . . 47
Ex-Director da Escola Normal e Ex-Director Geral de Instrucção Publica do Estado de São Paulo

EVERARDO BACKHEUSER . . . As linhas mestras da reforma na Austria . . . . . 53
(Professor da Escola Polytechnica, encarregado da organização do Museu Pedagogico Central, no Rio de Janeiro).

INFORMAÇÕES . . . . . 66

ATRAVE'S DOS LIVROS . . . . . 69

ATRAVE'S DAS REVISTAS E JORNAES . . . . . 74


**Figura 27 -** Capa e sumário da Revista Escola Nova, n. 1, out./dez., 1930[92]

[92] Fonte: Bibliografia de e sobre Revista Educação: um instrumento de pesquisa (REIS, 2017).

> Ou muito me engano, ou minha vida de menino de rapaz, minha formação e minhas primeiras lutas para sobreviver, encontrar um caminho e firmar-se, muito me revelaram de minha personalidade, de minhas tendências e das direções em que havia de lançar-me, com todo o impulso de meu temperamento [...]. Daí, o interesse, e cada vez, maior que me desperta os livros de memória [...]; Sobre a sociedade em que viveu e os homens com quem cruzou. É todo um mundo que emerge dos acontecimentos em que tomamos parte e que flutua ao sabor das circunstâncias, e das atrações ou incompatibilidades dos indivíduos e das lutas em que se empenharam, por sua iniciativa ou para quais foram arrastados (AZEVEDO, 1971, p. 15)[93].

[93] Citação de fragmentos da obra: Fernando de Azevedo. *História da Minha Vida.* 1971.

Neste capítulo da segunda parte, a investigação é composta, numa primeira instância, de um levantamento que adentra em momentos específicos da história das ideias pedagógicas no Brasil, a fim de se rastrear a recepção do conceito de formação no país por meio das vozes dos autores dos manuais de ensino, no período histórico das décadas de 1930 a 1970. Essa trajetória teve início no final do século XIX, num período demarcado por grandes modificações na educação brasileira; um período de adaptações e de mudanças no ensino e no trabalho pedagógico. Segundo C. Monarcha (2009, p. 34), na Europa, após inúmeras descontinuidades, a pedagogia clássica de fatura filosófica sofreu uma ruptura decisiva quando, no fim do século XIX, caiu sob o foco médico, biopsicológico, sociológico e estatístico. No Brasil, no fim do século XIX, esteve em voga a denominada pedagogia moderna, que possuía como lema imitar modelos — daí o movimento da Escola Nova, que começa a se propagar no início do século XX, com Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

O movimento escolanovista tomou muitas vertentes ao chegar às escolas brasileiras. A literatura foi abundante — com livros didáticos, manuais de orientação aos professores, artigos publicados em revistas pedagógicas. Deter-nos-emos aos manuais pedagógicos de formação de professores do ensino primário e secundário em História da Educação, Filosofia da Educação e Pedagogia, estratégia que nos remeteu à pesquisa em arquivos públicos, institutos de arquivos brasileiros, acervos de bibliotecas físicas e plataformas de bibliotecas digitais.

Inspirado nas ideias de Rousseau e nas ideais de Dewey, esse movimento recebeu diversas denominações: escola nova, educação nova, pedagogia ativa, escola trabalho, as quais, nas palavras de Monarcha (2009) seria um tema simbolizador do choque antigo/moderno, originado pela percepção aguda (imaginária ou real) de outras e de novas temporalidades histórico-culturais. O tema simbolizador a que Monarcha se refere parte do pressuposto da neutralidade científica, inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, o qual essa pedagogia advoga tendo em vista a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Para tal fato, nos adverte Monarcha (2009, p. 72):

> [...] essa literatura didática marcada pelas conquistas iniciadas no Renascimento, e amadurecidas em tempos fortes, contínuos e irreversíveis do Ocidente, as “conjunturas de aceleração da história” — Humanismo, Racionalismo, Iluminismo, Revolução Francesa, Estados Nacionais iriam

> possibilitar a extinção da férula e instaurar um ensino conforme a subjetividade do sujeito [...].

Essa razão exaltada, característica do século XVIII trouxe consigo as propostas de universalidade, individualidade e autonomia, as quais não puderam ser efetivadas na prática.

Desse modo, numa segunda instância, calcando-nos no ideário da Escola Nova presente no discurso da História da Educação e da Filosofia da Educação, analisaremos neste capítulo alguns desses manuais do século XX, com vistas à formação de professores primários e secundários no Brasil. Os autores dos manuais exploram as seguintes relações em seus textos: a Educação e o Estado, a Educação e a Igreja, e a Formação Docente e o ideário da Escola Nova no discurso da História da Educação. Alguns manuais aqui abordados relacionam o seu discurso ao ensino de outras disciplinas, tais como Filosofia da Educação e Pedagogia.

Isto pôsto, sob o amparo do pesquisador e historiador Monarcha, servirmo-nos de suas obras no sentido de construírmos um "fio condutor" para o nosso trabalho de investigação, uma vez que o seu trabalho nos remete de modo original ao tema da *Escola Nova nos manuais de autores brasileiros*. Em seu trabalho, o autor aprofunda a análise dos manuais de ensino de História da Educação e de História da Pedagogia produzidos por brasileiros e publicados entre 1930 e 1972. Nele, Monarcha (2009) chama a atenção para a origem dos autores (vertente religiosa e perfil profissional) e destaca o cunho econômico assumido pela produção de manuais, em que os autores tornam-se publicadores profissionais de manuais didáticos.

Desse modo, analisaremos neste capítulo, na trilha aberta por Monarcha, os seguintes autores e seus respectivos manuais: Afrânio Peixoto, *Noções de História da Educação* (1933); Bento de Andrade Filho, *História da educação* (1941); *Pedagogia: estudo filosófico-científico da educação* (1956); Theobaldo de Souza Miranda Santos, *Manual de Filosofia* (1957) *e Noções de História da Educação*; Ruy de Ayres Bello (1928), *Pequena História da Educação*; Raul Carlos Briquet, *História da educação – evolução do pensamento educacional* (1946); Aquiles Archêro Júnior, *Lições de História da Educação* – produzidos rigorosamente de acordo com os programas das escolas normais, a fim de se identificar a recepção do conceito de formação no Brasil, por meio das vozes desses autores. A metodologia utilizada para este capítulo intenta enfocar os autores mencionados, bem como a história das suas obras, quanto à materialidade do conteúdo e à edição. Além disso, procura analisar alguns elementos constitutivos dos temas voltados para a formação, uma vez que *os Manuais de Ensino* – cursos, tratados, lições – tiveram a função precípua de iniciar os alunos da Escola Normal. Isto é: (in)formar e inculcar os valores referentes a um sistema público de educação no país.

Examinamos também os prefácios dos próprios manuais, procurando identificar as formas pelas quais estes se autorepresentam. Assim, com o objetivo de identificar expectativas relacionadas a esse material, recorremos também a periódicos educacionais que circularam no período de 1930 a 1963 e que publicaram resenhas e comentários sobre os manuais: **Revista Escola Nova,** n. 1, out./dez. SP, (1930); **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RJ, a partir de 1944); **Revista do Magistério** (SP, 1952-1963); Revista **Atualidades Pedagógicas** (SP, 1950-1962); e, **Revista Educação** (SP, 1927-1961).

Servir-nos-emos também do clássico Èmile Durkheim (1858-1917), pelo fato de o ideário da escola nova estar ancorado na filosofia positivista presente nas obras de Fernando de Azevedo, assim como nas de Lourenço Filho, aqui destacadas, no sentido de se explicitarem os seus feitos no movimento escolanovista no Brasil.

Os termos selecionados para o estudo dos manuais constantes nos quadros 1 e 2 referem-se, no geral, ao tema da *Escola Nova*.

> Os títulos publicados num período amplo em que se assistiu, no Brasil, à expansão da escola popular (curso primário e normal), institucionalização universitária das ciências humanas e sociais, ascensão e ocaso de teorias educacionais, reorientações enfáticas do sistema de ensino, em escala regional e nacional, crescente ordenação estatal dos sistemas de ensino e, por fim, o aparecimento de um corpo numeroso de ocupações em vias de profissionalização: professores, diretores, inspetores e técnicos em educação (MONARCHA, 2009, p. 68).

Nesse período amplo, entre as décadas de 1930 e 1970, ensinar pelos livros e manuais nacionais no Brasil, como bem afirma Monarcha (2009), no caso específico desta investigação, em História da Educação, e, em algumas disciplinas como na Filosofia da Educação e na Pedagogia, remete a um período histórico:

> [...] entre a consolidação e expansão das escolas normais, institutos de educação, faculdades de filosofia, ciências e letras, cursos de Pedagogia e a antevéspera da criação dos programas de pós-graduação em Educação, o magistério da disciplina em História da Educação tendiam a estar separados, o que permite supor o motivo pelo qual os autores dos títulos constantes no Quadro I emularam autores europeus e norte-americanos de século XIX e início do século XX. (MONARCHA, 2009, p. 71).

Em se considerando o contexto de mudanças educacionais ocorridas a partir de 1930, esses manuais passaram a auxiliar os processos de formação, revelando o anseio por renovação educacional aliado aos ideais de aprimoramento profissional dos futuros

professores. Especialmente no caso dos livros de História da Educação e Filosofia da Educação, destinados à formação de professores, optamos aqui por denominá-los *manuais de ensino* à medida que *texto* e *forma* correspondem aos temas previstos para o ensino de disciplinas formadoras.

Para além da função de formar estudantes futuros professores, o gênero em pauta assume outra tarefa: subsidiar a constituição da identidade de profissionais, de professores primários, que deveriam atuar na formação de outros alunos. Tais elementos conferem aos manuais pedagógicos um lugar muito especial para os propósitos deste trabalho. Na literatura dos manuais a serem examinados, acredita-se ser possível identificar formas específicas de apropriação das fontes neles utilizadas, bem como diversas áreas do conhecimento, tais como: a sociologia, a filosofia, a pedagogia, a história da educação; todas mencionadas nesses manuais, que transitam entre uma lógica científica a uma perspectiva de interpretação que nos permitem situar as contribuições daqueles conhecimentos para o ofício de ensinar.

Por essa razão, é pertinente compreendermos os fatores ligados aos *Manuais de Ensino* utilizados no decorrer da formação dos professores nos cursos normais, como, por exemplo: a destinação, os autores, os editores, a difusão, os conteúdos explícitos, o acesso etc., uma vez que tais elementos nos permitem o entendimento do pano de fundo desse processo ligado à difusão do ideário da Escola Nova no Brasil, bem como da apropriação do conceito de formação que por intermédio deles se realiza.

## 4.1 ENTRE A TENSÃO *DOS QUE LUTAM* PELO QUE *ESTÁ MORRENDO* E *OS QUE LUTAM PELO QUE ESTÁ NASCENDO*: A CONTRIBUIÇÃO FUNDADA NA TRÍADE/TRINDADE CARDINALÍCIA DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA NO BRASIL

Sendo assim, de acordo com a metodologia proposta, numa primeira instância, mencionamos o escolanovismo que se desenvolveu no Brasil num momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. Esse movimento se organizou no sentido de (re)formular as bases filosóficas e as estruturas legais do ensino brasileiro, evidenciando a tentativa de modernização do ensino.

Em contraposição às tendências da denominada “Escola Nova”, o surgimento de autores da ala católica, dedicados à preservação do modelo de ensino oferecido em instituições escolares da Igreja Católica, defendiam:

> Os valores difundidos pelo Vaticano em relação à formação do magistério e que determinam ações do clero católico e instituições católicas no Brasil está explicitada na Encíclica *Divini Illius Magistri*, publicada pelo Papa Pio XI, em 1929. Neste caso, o papa afirma enfaticamente os valores e os princípios voltados para o campo educacional. A escola cristã é visualizada como local destinado à educação formal, rejeitando-se a escola laica e estatal, defendida pelo Escolanovismo (LIMA; GATTI JÚNIOR, 2016, p. 3-4).

No entanto, o ideário Escolanovista defendia uma concepção de educação e de formação como elementos verdadeiramente eficazes para a construção de uma sociedade democrática. Esse movimento, cujo *telos* era acompanhar o desenvolvimento e o progresso capitalista, trouxe no seu bojo a proposta de construção de um homem novo, o qual deveria seguir a cartilha burguesa do liberalismo econômico**.** Assim sendo, o referido ideário da Escola Nova no Brasil esteve calcado na contribuição trazida pela *tríade* ou *trindade cardinalícia*[94], que deram início ao Movimento Escolanovista no Brasil: Anísio Teixeira[95], considerado a terceira pessoa desta "trindade", que acresceu as bases filosóficas da renovação escolar; Lourenço Filho, que lançou as bases psicológicas desse movimento renovador; e Fernando de Azevedo, que instituiu as bases sociológicas. Nesse sentido, podemos compreender que essa tríade acabou por demarcar um equilíbrio entre a então pedagogia tradicional e a nova.

Na concepção de Monarcha (2010), tal como na de Saviani (2008), havia uma constante comunicação entre Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo. Por isso, foram denominados por ambos os autores de tríade / trindade Cardinalícia do Movimento da Escola Nova no Brasil. O movimento se tornou conhecido a partir do trabalho desses educadores que foram os reponsáveis pela criação da Associação Brasileira de Educação, em 1914, e pelas reformas educacionais em vários estados durante a década de 1920:

> Após terem tido acesso à literatura produzida pelo movimento escolonovista na Europa e pelo movimento progressivista em educação nos Estados Unidos, esses profissionais iniciaram esse movimento da Escola Nova em nosso país, com o objetivo de lutar pela democratização da educação brasileira e pela aplicação dos conhecimentos das ciências humanas na organização de um sistema escolar moderno e eficiente, capaz de contribuir para a disseminação de conhecimentos úteis para a vida real em uma sociedade em mudança (CAMPOS *et al.* apud LOURENÇO, 2002, p. 17).

---

[94] O termo de cunho religioso "Trindade Cardinalícia" é utilizado por Saviani (2008) para denominá-los cardeais do Movimento Escolanovista no Brasil. O termo *tríade* é utilizado por Monarcha (2010).

[95] Sabe-se, pelo estudo da biografia de Anísio Teixeira que, ao longo do processo de sua formação, deparou-se com duas opções de carreira profissional: a eclesiástica e a política. Ele regressou à Bahia, à sua casa, para obter permissão de seu pai para ingressar na Ordem dos Jesuítas. Mas, essa permissão não foi dada, assim, entre essas duas opções ele optou pela carreira de educador (SAVIANI, 2008, p. 218).

Esse movimento surgiu na Europa e também na América pelo Instituto Jean Jacques Rousseau[96], centro de referência e irradiação do mesmo, identificado por sua crítica à educação tradicional e pela defesa de mudanças na educação que tornassem a escola mais humana, mais significativa e interessante para os alunos.

Não obstante, o trabalho realizado por esses educadores pioneiros do movimento escalonovista deparou-se com fortes oposições de grupos católicos[97], os quais se manifestaram contrários à universalização do ensino público à época.

Anísio Teixeira, apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, optou pela educação. Opção que foi para ele um elemento central para o seu engajamento no processo de inovação e de modernização educacional alinhado às perspectivas mudancistas para o país. A educação significou, assim, o elemento-chave no processo mudancista.

> Os problemas que suscitam essa reconstrução são de duas ordens: O primeiro, político e financeiro, constitui o problema da comunidade brasileira em geral e importa em se dispor essa comunidade pelas três categorias dos seus governos federal, estadual e municipal e por todas as suas forças coletivas e particulares, a empreender a educação sistemática de todo povo brasileiro, como uma obra de extrema urgência [...]. O segundo problema é o problema profissional, a ser resolvido pelos educadores e professores brasileiros, em um ambiente de liberdade, responsabilidade e formação (TEXEIRA, 1976, p.136).

Em 1946, Anísio Teixeira foi nomeado Conselheiro Geral da UNESCO, e, em 1951, assumiu a função de Secretário Geral da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Superior), tornando-se, no ano seguinte, diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos).

Observa Saviani (2008), que, embora Anísio seguindo Dewey[98] estivesse atento às condições brasileiras, ele não transplantava simplesmente o sistema americano. Pelo

---

[96] O Instituto Jean-Jacques Rousseau é uma escola de ciências da educação fundada em Genebra no ano de 1912 por Édouard Claparède (1873- 1940). No Brasil, o plano da ciência psicológica alimentou-se dessa escola (grifo nosso).

[97] Desse grupo de educadores católicos, destacamos o manual das Madres Peeters e Cooman — madres religiosas da Congregação de Santo André e docentes da escola Normal — que, seguindo os preceitos da Encíclica *Divini Illius Magistri*, do Papa Pio XI, reafirmam a importância da Igreja Católica Apostólica Romana como eminente instituição no processo de institucionalização escolar da educação. Apontam o perfil ideal do mestre conforme a perspectiva católica: o professor deve possuir conhecimentos técnicos que proporcionem um ensino eficiente, bem como formação moral de base sólida (grifo nosso).

[98] Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. A ideia básica do seu pensamento teórico sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Essas técnicas foram fundamentadas no pensamento liberal surgindo

contrário, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços voltados para o ensino.

Na formação pedagógica de Anísio Teixeira, foram decisivas as duas viagens aos Estados Unidos.

> Da primeira, em 1927, resultou o livro *Aspectos americanos da educação*, no qual apresenta comentários sobre estabelecimentos de ensino, órgãos de administração, edifícios, métodos práticos de ensino, currículo flexível e variado, vida estudantil, além de uma primeira sistematização da concepção de Dewey. Em 1929, ao retornar aos Estados Unidos, realiza o mestrado na Universidade de Columbia; ocasião em que fez estudos com Dewey. Em 1933, publicou o livro *Educação Progressiva: uma Introdução à filosofia da educação*, declaradamente filiado ao pensamento pedagógico de Dewey [...]. A partir da quinta edição, publicada em 1968, o título foi invertido, passando a ser Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressista ou a transformação da escola (SAVIANI, 2008, p. 228).

Assevera ainda Saviani (2008) que o testemunho de Anísio assim como suas iniciativas práticas demonstraram a necessidade de uma educação voltada para um sistema de abrangência popular e democrático. Entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira ocorreu contínuo intercâmbio e troca de experiência que se estendeu de 1929 até a morte do primeiro em 1970. Numa das cartas, escrita em 28 de janeiro de 1930 pelo próprio Lourenço Filho, dirigindo-se a Anísio Teixeira, assim se manifesta: “Acredite V. que muitas vezes, em momentos de desencorajamento, um pensamento me alenta: Mas que diabo! Há no Brasil, o Fernando e o Anísio. E recomeço” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 199).

De fato, se observarmos a formação dessa tríade, a exceção de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo teve uma formação religiosa jesuíta. Anísio — mesmo que não tenha realizado o seu ingresso na Ordem dos Jesuítas, pelo motivo de não aceitação do seu pai — bebeu na mesma fonte dos preceitos religiosos da Igreja Católica. Ainda assim, posteriormente considerados como “renovadores” do movimento escolanovista, entraram em conflito com educadores católicos na disputa pela hegemonia do campo educacional no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, ao defenderem o princípio de laicidade no ambiente escolar.

---

assim uma nova filosofia, conhecida como a Escola Nova ou Escola Progressista, A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, e as próprias regras morais. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira.

Segundo Saviani (2008), esse conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumar-se numa ruptura com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*[99], no início de 1932.

**Figura 28** – Foto de Anísio Teixeira[100]

De acordo com Monarcha (2010), Lourenço Filho mantinha um espírito cosmopolita e gozava de considerações nos meios nacionais e estrangeiros. Era atuante e inovador, e soube conjugar, no transcorrer da vida, uma produção intelectual altamente relevante, com os cargos de poder, em níveis estadual, municipal e federal, que passou a assumir.

Portanto, Monarcha (2010) nos chama a atenção para o fato de que não basta apenas considerá-lo o organizador da Psicologia no campo científico, o autor de literatura didática, o

[99]*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi escrito por Fernando de Azevedo em 1932, e assinado por Anísio Teixeira e M. B. Lourenço Filho, entre outros artistas e intelectuais, dentre eles, destacamos Raul Briquet e Afrânio Peixoto, os quais serão abordados no decorrer desse capítulo, quanto a questão dos Manuais de Ensino para formação de professores no período entre as décadas de 1930 a 1970.

[100] Fonte: Arquivo Fundação Getúlio Vargas CPDOC/FGV.

administrador público, o intelectual-cientista, o reformador social, e, naturalmente, o professor em escola primária, escola normal e universidade:

> [...] talvez fosse melhor situá-lo como um dos expoentes da "geração de 1920", geração construtora, sumamente empenhada na invenção de outro sistema de expressão e de vida para, assim, superar os impasses próprios de uma formação social saturada de tensões e conflitos. Ao optarem, pela educação pública como via privilegiada para a construção de um Brasil moderno, os intelectuais dessa geração deixaram forte marca na cultura brasileira (MONARCHA, 2010, p.14).

Diante disso, podemos observar que coube a Lourenço Filho a construção de uma reflexão psicológica e sociológica sobre a educação, tão cara aos intelectuais brasileiros, que junto com Fernando de Azevedo, se envolveram com as tarefas de superação do Brasil velho e a construção do Brasil Moderno.

Segundo Monarcha (2010), com essas palavras publicadas em *O Estado de S. Paulo*, em 1959, o crítico literário e historiador da literatura, Wilson Martins[101], rendeu tributo ao professor Lourenço Filho no momento de sua aposentadoria do serviço público:

> A história da educação no Brasil e, em particular, o movimento de ideias que se inicia por volta de 1920 é um dos capítulos mais importantes da história das ideias em nosso país. Resultado de uma esplêndida inquietação intelectual, ela contribuiu, por sua vez, não só diretamente, mas como agente catalítico, para toda a configuração espiritual do Brasil nestes últimos quarenta anos. Não podemos ficar indiferentes a essa história que continua a se fazer sob nossos olhos, pois dela dependem todas as atividades intelectuais, toda a vitalidade do espírito e todas as nossas possibilidades criadoras (MONARCHA, 2010, p. 17).

Na mesma direção de Monarcha (2010), Saviani (2008) se refere à obra intitulada *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho:

> Vê-se que o escopo da obra foi difundir o ideário escalanovista, cingindo-se às suas principais manifestações surgidas na Europa e nos Estados Unidos. É interessante observar que, nas apenas três páginas ao final do capítulo VII em que aborda os "ensaios brasileiros", Lourenço Filho se refere de passagem aos reflexos do movimento de renovação didática no final do século XIX, em colégios particulares de origem norte-americana: Colégio Progresso, do Rio de Janeiro, Escola Americana da capital paulista e Colégio Piracicabano**,** de Piracicaba [...]. Registra que no ensino particular aconteceram muitos ensaios adaptando os sistemas e Montessori e Decroly (SAVIANI, 2008, p. 202).

[101] Citação retirada da obra *A vida e a obra de nossos educadores*. Hoje fala Lourenço Filho. F*ormação,* Rio de Janeiro, v. 3, n. 19, fev. 1940, p. 5 (apud MONARCHA, 2010, p.17)

Diante de tais análises, podemos constatar que Lourenço Filho[102] foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo conheceram-se no início da década de 1920. Em um depoimento sobre a importância do professor Lourenço Filho, Fernando de Azevedo (1973, p. 117) assevera que: "Sem Lourenço Filho teria faltado alguma coisa ao movimento moderno de renovação, que teve a sua fase heróica e ainda não perdeu a sua força, não teria sido completo".

A obra *Um Educador Brasileiro:* Lourenço filho, organizado pela Associação Brasileira de Educação em 1959[103], oferece-nos uma visão compreensiva da produção intelectual desse educador brasileiro, que muito contribuiu para inovação teórica da educação; articulada a processos mais amplos de renovação cultural e de mudanças sociais, elaborando aquilo que podemos chamar de construção de um Brasil *moderno*; ou numa expressão mais apropriada, *o sentido moderno da educação brasileira.*

Diante de tantos feitos desse educador brasileiro, Monarcha (2010, p. 73) nos adverte que convém ressaltar:

> A importância estratégica dos cursos de extensão destinados à difusão, entre o professorado, dos modernos métodos de ensino, e os cursos extraordinários, frequentados por professores de outras unidades da federação, especialmente comissionados pelos seus respectivos governos. O decreto de criação do Instituto de Educação configurava simultaneamente como instituição de formação de professores e centro de documentação e pesquisa para a construção de uma cultura pedagógica de abrangência nacional.

[102] Lourenço Filho formou-se em 1914, pela Escola Normal Primária de Pirassununga. Animou o ambiente pedagógico do país até sua morte em 03 de agosto de 1970, no Rio de janeiro, quando foi acometido de um colapso cardíaco duas horas antes de proferir palestra sobre sua obra no Ministério de Educação e Cultura (SAVIANI, 2008, p. 205-206).

[103] Para concretização dessa obra, Carlos Monarcha afirma, ao apresentá-la como um de seus organizadores, que vários autores se empenharam na localização, recuperação, reunião e ordenação de dados bibliográficos de difícil acesso, pertinentes à produção intelectual publicada ou inédita de Lourenço Filho para o lançamento — *Por Lourenço Filho*: uma biobibliografia (MONARCHA, 2010, p. 11).

**Figura 29** - Foto de Lourenço Filho[104]

De acordo com Monarcha, Lourenço Filho ao assumir a Escola Normal de Piracicaba, criou a *Revista de Educação;* nela veiculou artigos de crítica social e de pedagogia experimental, como: *A crise na escola, Estudo de atenção escolar, e Prática Pedagógica*. Em suma, Monarcha, na sua obra, alerta-nos de que devemos acrescer, dada a relevância histórica, o relatório (quase na íntegra) apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior por Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, no *Anuário do Ensino d'O Estado de S. Paulo.*

Essa indicação, no decorrer deste capítulo, é de grande valia uma vez que nos aponta os caminhos da Escola Nova quanto à recepção do conceito de formação no Brasil:

Assim diz Oscar Thompson[105]:

[104] Fonte: Revista Psicol. Cienc. Prof. ISSN 1414-9893, vol.17 n.1 Brasília 1997.

> Escola Nova, para nós, é a formação do homem, sob o ponto de vista intelectual, sentimental e volitivo; é o estudo individual de cada aluno; é, também, o ensino individual de cada um deles, muito embora em classes; é a adaptação do programa a cada tipo de educando; é a verificação das lacunas do ensino do professor pelas sabatinas e pelos exames; é o emprego de processos especiais para a correção de deficientes mentais; é a educação física e a educação profissional, caminhando, paralelamente, com o desenvolvimento mental da criança, é a preparação para a vida prática; é a transformação do ambiente escolar num perene campo de experiência social; é a escola de intensa vida cívica, de cultivo da iniciativa individual, do estudo vocacional da difusão dos preceitos de higiene, e, principalmente, dos sentimentos da puericultura; é, em suma, a escola brasileira, no meio brasileiro, com um só lábaro: formar brasileiros, orgulhosos de sua terra e de sua gente (MONARCHA, 2010, p. 29)[106] .

Além disso, Monarcha (2010) assevera que, apesar dos feitos e refeitos dessa tríade, pois desde há muito sob domínio público, os estudos acerca da Escola Nova configuram um painel inacabado, uma vez que esse tema não é apenas um expressivo episódio da história intelectual e social do país, mas um patrimônio político e moral; certamente por ter fundado nossa "moderna" tradição educacional brasileira.

Não obstante, Monarcha (2008) refere-se ainda a esse movimento de estudos da Escola Nova como "rio caudoloso" que o seu:

> Desaguar oceânico trouxe, em suas correntes, o politécnico Georg Kerschensteiner, idealizador da Arbeitsschüle, e seu desejo de educar as grandes massas trabalhadoras — "A escola do livro há de se transformar na escola da atividade", "A salvação da escola primária não está em Kant, nem em Goethe, e sim em Pestalozzi", dizia —, a carismática Maria Montessori, com as Case dei Bambini mergulhadas no "Ambiente Revelador" necessário à "explosão vital" da criança, e, por fim, Decroly, com a escola l'Ermitage, local de investigação da educação de crianças normais e anormais, e assim por diante (MONARCHA, 2008, p.4).

E continua com o argumento:

> A educação nova (ou escola ativa ou escola nova), decantada pelo tempo e no tempo, aparecia como força irreprimível e sobrecarregada de tradição e autenticada pelo passado, ou seja, surgia compreendendo-se conceitualmente no tempo e concluindo-se historicamente no presente contemporâneo [...]. Para um sem-número de autores de manuais, literatura didática e intérpretes do passado, as invenções do individualismo-liberalista, do racionalismo filosófico, da interpretação materialista da história e da natureza, invenções

---

[105] Oscar Thompson, diplomado pela Escola Normal de São Paulo em 1891, foi professor e diretor da Escola-Modelo do Carmo entre os anos de 1892-1897; foi diretor da Escola Normal "da Praça" (São Paulo), de 1901 a 1920; e diretor-geral da instrução pública de São Paulo, entre 1909-1911 e 1917-1920.

[106] Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública com autorização do governo do Estado São Paulo: Tipografia Augusto Siqueira & C., 1918, p. 1917, p. 7 - 8.

> iniciadas no Renascimento e amadurecidas nos tempos fortes, contínuos e irreversíveis da Era Moderna, isto é, nas conjunturas de aceleração da história — Humanismo, Racionalismo, Iluminismo, Revolução Francesa, formação dos Estados nacionais — ao alcançarem a plenitude deram lugar ao nascimento da escola obrigatória, o triunfo das pedagogias psicológicas com a consequente extinção da férula educacional e, por conseguinte, o advento do ensino conforme a subjetividade do sujeito, tudo isso e muitos mais com o propósito de formar seres capazes de ver, observar, pensar, discernir e racionar. Numa palavra; espécie de "providência natural" a operar na história dos homens e da cultura, a ciência racionalista aparece como o grande instrumento de perfectibilidade humana (MONARCHA, 2008, p. 5).

Enfim, foi preciso uma longa citação com o intento de esclarecermos a difusão do ideário escalonovista que se configura como um contexto inacabado, e que compõe a tradição educacional brasileira, articulando as suas principais manifestações surgidas na Europa e na América.

Contudo, ainda nos valemos do pensamento azevediano para desvelar a manifestação do ideário escalonovista e os problemas candentes da realidade social brasileira, já que liderará esse campo. Sua produção intelectual mais importante situa-se entre 1926 e meados da década de 1960. Fernando de Azevedo, como se explicitou no "Manifesto", teve como *telos* a reconstrução educacional dos sistemas públicos:

> A reconstrução educacional no Brasil — Ao Povo e ao Governo. Na hierachia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade como ao da educação. Nem mesmo os de caracter economico lhe pódem disputar a primazia nos planos de resconstrução nacional [...]. No entanto, se depois de 43 annos de regime republicano, se dér um balanço ao estado actual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do nosso paíz.Tudo fragmentário e desarticulado (R. Bras. Est. Pedag., Brasilia, 65(150):407-25, maio/ag.1984, p.407) [107].

[107] No 40° ano da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o INEP lança um número comemorativo, e divulgou, em sua íntegra, o documento original do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, conservando a ortografia em uso (grifo nosso).

## 4.2. O PENSAMENTO AZEVEDIANO (1894-1974) E O POSITIVISMO NO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA BRASILEIRO

Diferentemente de Lourenço Filho — que teve sua formação clássica no âmbito pedagógico, e foi logo introduzindo no ideário escalonovista com ênfase especial para a psicologia — Fernando de Azevedo recebeu uma formação clássica do tipo jesuítico; voltou-se para a educação à margem, porém de formação pedagógica específica, porque transitava pela literatura, sociologia, política e economia. Fernando de Azevedo ocupou um lugar de destaque na história da educação do Brasil. Sempre à frente do seu tempo, esteve adiante da maioria dos educadores, levantou bandeiras históricas da burguesia progressista e liberal. E, nesse sentido, podemos considerar que Fernando de Azevedo foi o principal divulgador e apologista do movimento da Escola Nova no Brasil.

Ao lançar o *Manifesto dos Pioneiros,* em 1932 e *dos Educadores,* em 1959, declara:

> A sociedade passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante. Não é preciso negar as conquistas morais da civilização atual, para reconhecer na indisciplina, sob todas as suas formas, moral, intelectual e social, a manifestação mais grave da crise tremenda que atravessa a civilização em movimento e em mudança. O espírito positivo que constitui o torneio especial do espírito moderno difere do racionalismo, no fato de negar aquela "ordem ideal", enquanto este se contentava em negar a "ordem revelada". Ele tem o culto da ciência experimental. "Seu verdadeiro nome é empirismo; seu resultado é o ceticismo tácito ou confessado. Até mesmo cultivado como atitude mental" (AZEVEDO, 2010, p. 13).

A cultura científica e a cultura técnica ainda eram muito pouco espalhadas nas elites intelectuais dirigentes que se contentavam, em geral, em admirar em bloco e de maneira literária, as maravilhas da ciência e da técnica; sem nenhuma preocupação em alargar, no país, o campo de suas aplicações (AZEVEDO, 2010, p.733).

Na sua obra *Cultura Brasileira* (1963), Azevedo desenha o retrato da sociedade dos séculos XVIII e XIX, atribuindo ao trabalho servil, e ainda, ao predomínio do trabalho escravo, em consequência do elemento escravo nas atividades manuais e mecânicas, a força do preconceito que se opunha à propagação do ensino técnico, agrícola, comercial e industrial. Assim sendo, o seu pensamento abordou de maneira crítica os problemas da realidade educacional brasileira, e, sobretudo, pela abertura de novos caminhos percorridos, provavelmente, ao preço de extrema tensão numa época de transição marcada por grandes contradições no campo da formação cultural em nosso país.

Ao retornarmos à sua obra *Cultura Brasileira* (1963), compreendemos melhor o período histórico carregado de ambiguidades em que viveu esse visionário entre as décadas de 1920 e 1960. O seu pensamento não foi apenas o de um homem que se diz filósofo da educação, mas o de um reformador que tentou transformar suas ideias em ação:

> Nesse período crítico profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição, e de ideias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob orientação genética de "educação nova", suscetível de acepções muito diversas. Assim a oposição política da Igreja; a coincidência, no tempo, das reformas pedagógicas e propagação de doutrinas extremistas; a própria imprecisão e variedade do conteúdo conceptual de "educação nova", e a reação dos conservadores a todo transe, entre cujas ideias e as dos renovadores vai na mesma distância que existe entre repouso e movimento, estagnação e progresso (AZEVEDO, 1963, p. 671-672).

Maria Luiza Penna (2010), na sua obra *Fernando de Azevedo*, julga que as ideias educacionais azevedianas estão profundamente ligadas às preocupações de ordem ética e política. Nessas idéias está incluído o pressuposto de que uma reforma na educação brasileira teria influências modificadoras na própria sociedade. Na concepção de pensamento azevediano a moral passa a ser uma moral social, e a educação uma verdadeira pedagogia social. Seguindo o pensamento de Kant, Fernando de Azevedo procura equacionar a oposição indivíduo e sociedade na formação da personalidade humana. De acordo com o seu pensamento, expresso na sua obra *O segredo da Renascença e outras conferências* (1925), citada por Penna (2010, p. 20):

> Kant seria o criador de uma consciência coletiva, em que sobressai o princípio da justiça como princípio fundamental, expresso no segundo imperativo categórico Kantiano, assim interpretado: "ver no homem a pessoa moral, trata-lo sempre como um fim em si mesmo por um fim único, que ao contrário, tanto mais se sentirá ele seus laços com os outros homens e o que lhes deve, quanto mais se fizer um homem".

**Figura 30** – Foto de Fernando de Azevedo[108]

Nessa obra mencionada por Penna (2010), a autora deixa claro no racionalismo de Fernando de Azevedo, a ideia de uma finalidade moral para a educação que persistirá na história do seu pensamento. É quase impossível não reconhecer ou até mesmo ignorar a repercussão profunda do seu trabalho de cooperação e do espírito de solidariedade social sobre a consciência humana, assim, a formação da personalidade moral e do sentido social seriam, portanto, as duas finalidades essenciais do processo pedagógico (PENNA, 2010, p. 23).

[108] Fonte: Revista estud. av. vol.8 n. 22, São Paulo, Sept./ Dec. 1994, ISSN 1806-9592.\ cv 5.

Nessa direção buscamos na obra *O segredo da Renascença e outras conferências* (1925), de Fernando de Azevedo, no momento em que registra uma conferência pronunciada a 3 de dezembro de 1921, na solenidade de formatura dos professorandos e professorandas da Escola normal de São Paulo, ressalta a importância da "Instrucção Scientifica e a Cultura Clássica", do seguinte modo:

> Se, entre os primeiros, levantando minha voz pelos estudos clássicos,— quando já não podia mais descer a mais baixo nível a sua decadência,— hasteei uma bandeira, que ainda tremúla, por momentos, em minha mão, não foi por ignorar ou ter em pouco o papel educativo das sciencias, com cujo convívio se adquire o conhecimento das grandes verdades da natureza e das leis de suas operações, mas sim por não caihir no erro da filosofia positivista, cuja classificação das sciencias, sobre produzir uma pedagogia contaria ao espirito humano, relegou para o plano inferior, se não eliminou, em ultima analyse, toda a educação moral e literária...[...] [...] O que importa , pois, que tenhaes fé no valor da cultura clássica. Só assim podereis communical-a. É preciso crermos no bem para termos a força para produzil-o. Certo, como dizia Goethe, nem todos os caminhos servem para todos os caminhantes... De mais, não há admitir as negações systematicas do classicismo intransigente. Antes de tudo, a compreensão e o sentimento da actualiddae; a eficiência de um apparelho de educação e ensino varia na razão directa do gráo de integração no grupo social, para cujo beneficio se organizou que ele deve reflectir. Mas, se o ensino tem por fim instituir um ideal, se o primeiro de seus deveres é forma o caracter, [...] a conquista da sciencia, muito ficará do nosso convívio (AZEVEDO, 1925, p. 88).

Ora, se na concepção azevediana "sciencia e de trabalho" foram sempre a maior escola de personalidade moral, observamos que sua nova visão de educação está calcada em valores permanentes:

> O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espirito de justiça, de renúncia e de disciplina, mas não, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade dando expressão e valor à vida humana? (AZEVEDO, 1958, p. 65).

Quando se trata de conceitos mencionados no pensamento azevediano, tais como cooperação e solidariedade social, não podemos deixar de apontar neste capítulo a influência peculiar de Émile Durkheim em sua obra. Fernando de Azevedo afirma, na sua obra *Histórias da minha vida* (1971), que, ao sair da Ordem Religiosa Sociedade de Jesus, na qual completara o noviciado, pusera-se a ler Durkheim, que lhe oferecia a visão científica própria de uma disciplina em formação; distinguia explicitamente, no caso de forma discutível, ciência e ideologia (AZEVEDO, 1971, p. 51; 210). De fato, um aspecto importante a ser

destacado das teorias de Durkheim é o conceito de solidariedade social, que o conduziu à distinção dos principais tipos de grupos sociais. A primeira forma de solidariedade que ocorre nas sociedades é a mecânica, na qual os indivíduos diferem pouco em relação à partilha dos mesmos valores e sentimentos. A segunda forma é a solidariedade orgânica, presente nas sociedades mais complexas.

> Vê-se em que consiste esta solidariedade real: liga diretamente as coisas às pessoas, mas não as pessoas entre si. A rigor, pode exercer um direito real acreditando-se sozinho no mundo, fazendo abstração dos outros homens. Por conseguinte, como é somente por intermédio de pessoas que as coisas são integradas na sociedade, a solidariedade que resulta dessa integração é completamente negativa. Ela não faz que as vontades se movam para fins comuns, mas apenas com que as coisas se gravitem em ordem a redor das vontades [...]. A própria expressão solidariedade negativa não é perfeitamente exata. Não é uma solidariedade verdadeira, tendo uma existência própria e uma natureza especial. A primeira condição para que um todo seja coerente é que as partes que o compõem não se choquem em movimentos discordantes [...] Com efeito, o direito dos indivíduos, tanto sobre si mesmos como sobre as coisas, só pode ser determinado graças ao compromisso e as concessões mútuas; pois tudo que é concedido à outros é abandonado por outros (DURKHEIM, 1978, p. 63-64).

Assim, constata-se que Fernando de Azevedo se apoiava numa concepção sociológica de base durkheiminiana. Por exemplo, nos textos azevedianos referentes à escola do trabalho se nota o seu objetivo de possibilitar, através de uma escola igualitária e baseada no trabalho comum, a inserção da classe operária; uma vez dotada de formação profissional e alinhada ao processo da industrialização brasileira. De acordo com seu entendimento, esse processo formativo começaria, na realidade, na infância, em meio à família; que é a primeira comunidade ou sociedade em que a criança vive e na qual começa a constituição de sua personalidade.

Dessa forma, Fernando de Azevedo proclama no Manifesto de 1932:

> Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, e lhe define o caracter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não póde deixar de ser uma reação categórica, intencional e systematica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e trabalhista [...]. A escola tradicional, instalada par uma concepção burguesa, vinha mantendo o individuo na sua autonomia isolada e estéril [...], [...] A educação nova certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses dos indivíduos, que se funda nos princípios da solidariedade social, de serviço social e cooperação [...], [...] para remontar e restabelecer, entre os homens, o espirito de disciplina, solidariedade e cooperação [...]. (R. Bras. Est. Pedag., Brasilia, 65(150):407-25, maio/ag. 1984, p. 411).

Dentre outros princípios, proclama ainda:

> A laicidade, gratuitidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biologica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças) [...]. A laicidade, que colloca o ambiente escolar o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtráe o educando respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação (R. Bras. Est. Pedag., Brasilia, 65 (150): 407-25, maio/ag.1984, p. 413).

Há, portanto, no seu pensamento um indefectível racionalismo durkheiminiano. Apesar disso, sua sensibilidade estética o impulsiona para o lado incompreensível da vida, e mesmo vivendo uma nostalgia do não previsível, do incontrolável, é atraído pelo caos perturbador na tentativa de transformá-lo em algo compreensível, extraindo os fenômenos de ordem social e filosófica. Nas suas obras *A Educação entre dois mundos* (1958) e *A educação e seus problemas* (1958), em suas ideias sobre a democratização da cultura (1945), e em *Sociologia educacional* (1954), Fernando de Azevedo pensa a educação, em última análise, como um problema de ordem social e filosófica, demonstrando que educação e filosofia estão em estreita ligação com a comunidade.

O seu pensamento está fundamentado no ideário de um novo humanismo, de inequívoco sentido ético, e também socializador cujo *telos* é a convicção de que a educação popular e a formação de quadros dirigentes fazem parte de uma única questão: a formação da cultura nacional. Portanto, a defesa de uma racionalidade como o caminho por excelência para a execução de seus ideais sociais e humanistas seria um dever dos que querem modificar a realidade.

Assim:

> A defesa do princípio da laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura das universidades e de instituto de lata cultura, para os estudos desinteressados e da pesquisa científica, constituíam alguns pontos capitais desse programa de política educacional [...]. As revoluções estão cheias de velhos que impendem a obra renovadora [...]; É preciso rejuvenecer a revolução. Estamos em face de um conflito entre duas mentalidades, uma que luta porque está morrendo, outra que luta pelo que está nascendo (AZEVEDO, 1963, p.671).

De fato, as novas ideias trazidas pelos renovadores do movimento escolanovista — em especial pelo seu divulgador Fernando de Azevedo — passam a permear as reformas

educacionais promovidas em todo o Brasil. A partir disso, novas perspectivas em relação ao currículo se evidenciaram na reorganização da instrução. Em 1930, sob um contexto de reformas, as reformulações empreendidas nos currículos, substancialmente nos currículos dos cursos de formação de professores, provocaram mudanças significativas no campo editorial brasileiro.

### 4.3. OS MANUAIS DE ENSINO: UMA LITERATURA DE DIFUSÃO E ALARDE NO MERCADO EDITORIAL

Devido à ampliação e à transformação do mercado de material escolar, especialmente do livro escolar na Europa e América, a produção de publicação escolar intensificou-se a partir da segunda metade do século XIX no Brasil, e mais particularmente no início do século XX, período em que dois terços da produção editorial brasileira viria a ser constituída de livros escolares e manuais de ensino. Isso se deveu no decorrer do século XIX à frequência e à intensidade dos discursos em várias esferas acerca da necessidade de escolarização da população; mobilizando, em todo o país, as assembleias provinciais em torno da elaboração de textos legais que ordenassem a instrução formal.

Assim, as editoras expandiram seus negócios abrindo filiais, e ampliaram a rede de representantes. Uma boa parte da produção editorial brasileira era constituída dos manuais escolares, pois a palavra *de ordem* era desde então a formação dos professores. Era preciso produzir uma literatura que abrisse novas frentes para produção bibliográfica voltada para "o currículo específico de formação profissional do professorado", com disciplinas como didática, psicologia, biologia educacional, sociologia educacional, história e filosofia da educação.

Os livros didáticos, chamados à época de "manuais", apresentavam a proposta de, a um só tempo, introduzir um tema e sumariá-lo. Embora classificados como obras de referência, eram mais efêmeros que outras obras do gênero, uma vez que se desatualizavam muito rápido. O livro escolar[109], na medida em que se configurou como bem de consumo, tornou-se o texto impresso de maior circulação a partir da segunda metade do século XIX no Brasil.

[109] Assim denominados de manuais passaram a objetos de estudo da História da Educação nos últimos anos, e cuja preocupação dos historiadores consistiu em preservar esses materiais enquanto fonte de pesquisa na respectiva área.

Esses livros se tornaram importantes instrumentos para a constituição da prática pedagógica acompanhada pelo discurso acerca da necessidade de formação dos professores.

Tais constatações conferem aos manuais pedagógicos um lugar muito especial na história da educação brasileira. A investigação aqui proposta procura contribuir para o conhecimento da história desses livros mediante o exame de várias fontes, a sistematização de informações capazes de favorecer a sua compreensão, e, ao mesmo tempo, a sua complexidade no cenário editorial brasileiro.

Devido à importância desse tipo de material impresso, Monarcha (2009) aponta-nos o caminho das reflexões de Manuel de Puelles Benítez, sob o ponto de vista conceitual referente aos manuais de ensino:

> El manual escolar, libro de texto o libro escolar ha tenido siempre, por sua propia naturaleza, un carácter instrumental y una apariencia más bien modesta. Quizás por eso, los historiadores de la educación apenas le han dedicado atención, si exceptuamos las dos últimas décadas do siglo que ahora acaba. Desde entonces, sin embargo, el manual escolar se ha convertido en uno de los campos de conocimiento más prometedores de la historia de la educación, contagiando su interés incluso a los cultivadores de la historia del libro. Más aún, el manual escolar es hoy el lugar de encuentro obligado de diversas ramas de la historia de la educación: convergen en él la historia del currículo, la historia de las disciplinas escolares y la moderna historia interna de la escuela o de la práctica escolar (BENÍTEZ, 2000, p. 5).

A partir dessa conceituação, apresentamos dois quadros (Anexos A e B) que trazem alguns dos principais autores desses materiais, os quais despontavam como teorizadores de modelos de educação; métodos de ensino destinados a um corpo de agentes em processo de formação e de profissionalização: professores, diretores, inspetores e técnicos em educação. Dos autores mencionados, serão analisados fragmentos de alguns manuais relativos aos conceitos de formação veiculados no período de 1930 a 1970, a fim de extrair deles os elementos centrais para a compreensão das ideias de formação no pensamento educacional brasileiro, e de como se deu a recepção desse conceito por meio das vozes desses autores[110] nesse período.

Nas palavras de Monarcha (2009), esse período foi o tumultuado transcorrer dos Tempos Modernos — a suposta origem histórica da *Escola Nova* — que neles fez o seu percurso; foi acolhida como uma espécie de bússola para a elaboração de manuais de ensino, em especial os da História da Educação. A configuração desses manuais se deu entre a

[110] Esses autores já foram mencionados na introdução do capítulo e nos quadros (A e B) em anexo, bem como nos manuais analisados mais adiante.

consolidação/expansão das escolas normais, institutos de educação e cursos de Pedagogia. Esses materiais passaram a auxiliar os processos de formação revelando o anseio por uma renovação educacional aliado aos ideais de aprimoramento profissional dos futuros professores. Isso ocorreu de forma especial com os *Manuais de História da Educação*, destinados à formação de professores, à medida que o *texto* e a *forma* correspondiam aos temas previstos para o ensino de uma disciplina formadora pertencente aos currículos de formação docente.

De acordo com Roballo (2012a), Fernando de Azevedo, ao receber o convite para dirigir a Biblioteca Pedagógica Brasileira, incentivou a publicação de livros para serem divulgados em diferentes espaços sociais, principalmente nas escolas de formação de professores.

> O desenvolvimento verdadeiramente notável que adquiriram a indústria e o comércio do livro, e as novas livrarias e bibliotecas que se instalaram em toda a parte, mostram o grande alcance dessa pequena revolução intelectual [...]. As grandes bibliotecas, nacionais e estaduais, que tinham como principais se não únicos clientes os historiadores habituados aos métodos e as disciplinas da pesquisa — procuradas agora por estudantes e intelectuais de todo os tipos, que sentem a necessidade de reorganizar-se e de enriquecer-se para facilitarem o trabalho do leitor, aperfeiçoarem meios de consultas e se constituírem centros de investigação e de trabalhos científicos (AZEVEDO, 1958, p. 76).

Nas palavras de seu primeiro diretor, Fernando de Azevedo, quanto nas palavras dos professores, o objetivo foi um aperfeiçoamento cultural e profissional para a larga ofensiva de renovação educacional. Portanto, a coleção permaneceria durante décadas no cenário editorial brasileiro auxiliando os currículos de profissionalização docente; bem como fazendo circular uma quantidade significativa de *Manuais de História da Educação* destinados a atender a demanda no mercado editorial. A história dos manuais de ensino insere-se, por sua vez, na história cultural do país, apresentando peculiaridades à história educacional dado o estabelecimento de vínculos com a escola.

Observamos que a História da Educação veiculada nos manuais representa um testemunho sobre um modo de se pensar a educação no que tange à formação de professores. Nesse sentido, seu processo de produção e circulação na sociedade, imbricando a cultura e a pedagogia, contribui não apenas para a memória da formação docente daquele período, mas para a própria história da educação em sentido geral. Tal contribuição estende-se à história das práticas educativas e dos pensamentos educativos, uma vez que são reveladoras de projetos de formação.

Já no que tange à história dos materiais bibliográficos destinados à formação de professores, como descreve Monarcha[111], estas obras demonstram que a organização da Escola Normal, entre o final do século XIX e primeiros anos do século XX, baseava-se num curso de formação de professores de base teórica, ganhando características de curso secundário profissional, preponderando a filosofia positivista.

No processo de consolidação da Escola Normal, principalmente em São Paulo, estava "[...] a organização de um programa de estudos 'lógica e cientificamente distribuído de acordo com a posição enciclopédica das disciplinas', que objetivava a formação integral e científica do futuro professor" (MONARCHA, 1999, p. 207).

Monarcha (1999), no subtítulo da sua obra *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*, esclarece o lugar ocupado pela educação na sociedade da época, já que revelava uma ousadia ao propor-se a tarefa de se produzir uma nova versão da história desta instituição de ensino. Em um período de florescimento intelectual deveria prevalecer a busca por tudo aquilo que diga respeito à civilização, ao progresso, e, acima de tudo, à razão. Tudo aquilo que pode ser compreendido pela palavra "luz à escola", em especial, a Escola Normal. Mais do que uma nova interpretação da história da Escola Normal, o autor busca compreender seu significado no interior do processo de desenvolvimento da capital de São Paulo.

Iwaya (1999) mostra-nos que Monarcha (1999) atribui o poder do mundo moderno republicano, no período histórico de 1846 a 1930, simbolizado pela arquitetura imponente que marca a primeira abertura da Escola Normal e sua transformação em Instituto de Educação. Para ela:

> O autor faz uma longa discussão sobre o desenvolvimento do pensamento positivista comtiano[112] no Brasil da 2ª República. São analisados os conflitos ideológicos no interior da Escola Normal, resultantes da ação dos intelectuais positivistas que entram em disputa com grupos conservadores católicos [...]. Os últimos anos abordados pela obra tratam da influência das ideias de Lourenço Filho, ou seja, os vários meios empregados na busca em dar um caráter científico à educação: a psicologia aplicada, a utilização de testes para classificar e hierarquizar os alunos, enfim, práticas racionalizadoras bem de acordo com a mentalidade da época, que fazia o

[111] MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça:* o lado noturno das luzes. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

[112] Monarcha aborda a filosofia positivista comtiana, do ponto de vista ideológico, pelo fato de ser contemporânea ao comtismo brasileiro, e que teve uma adesão de uma parcela substancial da elite, no período republicano. O Positivismo de Auguste Comte defendia a existência da razão e da Ciência como sendo fundamentais para a vida humana e pregava uma atitude voltada para o conhecimento positivo, concreto e objetivo da realidade. Ora, se o principal objetivo da Ciência é gerar conhecimento, e independe de opiniões políticas, morais e valores, as transformações impulsionadas pelas ciências visam ao progresso subordinado à ordem.

> enaltecimento da sociedade moderna e, mais especificamente, do modelo industrial norte-americano (IWAYA, 1999, p. 2).

No que se refere à criação da Escola Normal e à transformação em Instituto de Educação, Saviani afirma que:

> [...] percebe-se que os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente, rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação [...] (SAVIANI, 2006, p. 6).

**Figura 31** – Escola Normal da Praça[113]

Segundo Monarcha (1999), a primeira fundação da Escola Normal deu-se em 1846: instalada em edifício contíguo à velha Sé Catedral, e foi fechada em 1867. A Segunda fundação deu-se em 1875, mas, dessa vez, funcionou em sala do curso anexo à Faculdade de Direito do Largo São Francisco, para ser novamente fechada em 1878. A terceira e última fundação deu-se no ano de 1894. Foi instalada conjuntamente com o Tesouro Provincial na

[113] Fonte: https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/conheca-a-historia-do-predio-caetano-de-campos-simbolo-da-educacao-de-sp/. Acesso em: 25 jan. 2017.

Rua Imperatriz. Pouco tempo depois, em 1881, a Escola Normal foi transferida para um sobrado na colonial Rua da Boa Morte, e lá permanecendo até 1894, quando foi instalada definitivamente em edifício especialmente construído para abrigar uma escola, situado na Praça da República.

Nela, o autor parte:

> de várias leituras já realizadas sobre a Escola Normal de São Paulo e do constante diálogo entre as fontes e suas respectivas interpretações. A Escola Normal da Praça, nome pelo qual ficou conhecida pelos paulistanos, tem sua história representada dentro do período de 1846 a 1930, não de forma linear, mas seguindo uma certa sucessão temporal, na qual momentos de maior importância histórica para a Escola, para a cidade, ou para o pensamento filosófico e científico da época são aprofundados e devidamente articulados (IWAYA, 1999, p. 1).

Nesse sentido, podemos observar que esse fato passou a constituir um dos marcos na história da circulação no mercado editorial desses manuais. A aplicação dos manuais de ensino volta-se, sobretudo, para a formação de professores.

### 4.4 AS PARTICULARIDADES DOUTRINAIS E CONTEXTUAIS DE MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A TENSÃO ENTRE CATÓLICOS E PIONEIROS NO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Iniciamos esse item na tentativa de compreendermos as particularidades doutrinais e contextuais de Manuais de História da Educação, elaborados por autores católicos, como Ruy de Ayres Belo (*Pequena História da Educação*) e Theobaldo Miranda Santos (*Noções de História da Educação*). No que se refere ao autor Ruy de Aryes Bello[114], a circulação da *Pequena História da Educação* trata-se da defesa do seu escopo: instrumentalizar e divulgar os pressupostos católicos por meio da educação escolar, na formação do *mestre cristão*.

Sua obra foi dedicada ao modelo de ensino oferecido em instituições escolares da Igreja Católica, a fim de recuperar influência dela nas questões sociais e morais, como já tratado.

Desse modo, no capítulo 16 de sua obra, depois de ser explicitado no capítulo anterior a origem da "Escola Nova", inicia com a exposição sobre a Educação no Brasil do período da

[114] Ruy de Ayres Bello foi professor catedrático de Filosofia e de História da Educação da Universidade do Recife, da Universidade Católica de Pernambuco e do Instituto de Educação de Pernambuco; tem inúmeras obras publicadas de História da Educação e de Pedagogia, dentre elas: *Introdução à Pedagogia* (1941); *Finalidade da Educação* (1939); *Filosofia Pedagógica* (1946); *Princípios e Normas de Administração Escolar* (1956*); Introdução à Psicologia Educacional* e *Pequena História da Educação* (1958).

Educação Jesuíta ao Ensino Republicano; enfatizando, no período regencial, a oficialização do ensino secundário e o espírito do novo instituto:

**Figura 32** – Ruy de Ayres Bello datada em de maio de 1928[115]

[115] Fonte: Assembleia Legislativa Pernambuco (Site Oficial).

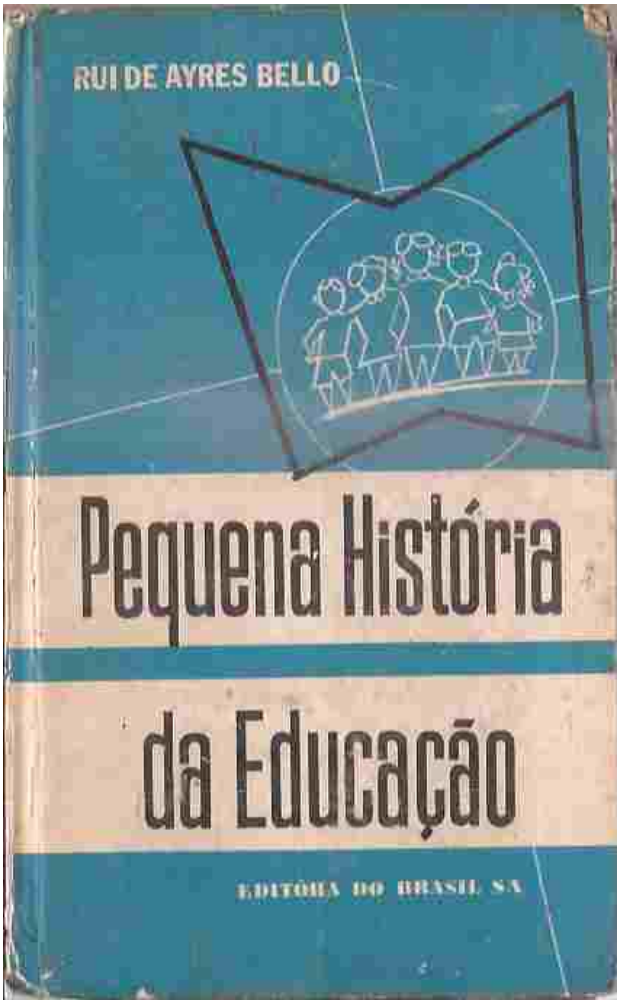



**Figura 33** – Capa do Manual de Ensino do autor: "Pequena História da Educação"[116]

> Atribuições aos professores: "ensinar aos alunos as letras e ciências, na parte que lhes couber, como também os deveres para com Deus, para com os pais pátria e governo; entregar todos os sábados ao vice-reitor um mapa sobre o procedimento de trabalho dos alunos; entrarem nas aulas decentemente ,nas horas prescritas [...] Ensino religioso: Nas quintas e domingos terá lugar a instrução religiosa distribuída do seguinte modo: além da missa, haverá orações de vésperas , que são comuns, que são comuns para todos os colégios; os alunos da aula oitava (1ª série), decorarão a história sagrada e pedaços do Novo e Velho Testamento que lhes são explicitados pelo capelão, os das aulas 7ª e 6ª ( 2ª e 3ª séries) decorarão o catecismo da diocese cm suas explicações que o capelão julgar necessárias; os alunos da 3ª e 4ª e 5ª séries assistirão a exposição de dogmas da religião e das provas em que os apoiam; para as aulas 2ª e 1ª (7ª e 8ª série) haverá conferências filosóficas sobre a verdade na religião, sua história e os benefícios que lhe deve a humanidade (BELLO, 1978, p. 208).

De acordo com a citação acima feita pelo autor, podemos perceber que se trata de um manual que apresenta os temas de História da Educação de forma linear, sintética e

[116] Fonte: reprodução/ escaneamento da obra do autor.

superficial, como explicita o título da obra: "*Pequena" História da Educação.* A sequência dos conteúdos programáticos da obra está descrita no índice apenas com os títulos de cada capítulo, sem discriminar os subtítulos, além de um resumo no fim de cada um deles. Esses elementos indicam aquilo que podemos denominar de *o resumo do resumo, a síntese da síntese*.


| | | |
|---|---|---|
| I | A Educação Primitiva ..... | 9 |
| II | A Educação na Antiguidade Oriental ..... | 17 |
| III | A educação na Antiguidade Grega ..... | 35 |
| IV | Os Grandes Educadores Gregos ..... | 57 |
| V | A Educação na Antiguidade Romana ..... | 71 |
| VI | Educadores Romanos ..... | 83 |
| VII | A Educação Cristã Primitiva ..... | 89 |
| VIII | A Educação Cristã Medieval ..... | 103 |
| IX | A Educação Renascentista ..... | 123 |
| X | A Reforma e a Educação ..... | 133 |
| XI | A "Contra-Reforma" e a Educação ..... | 143 |
| XII | O Realismo Pedagógico ..... | 151 |
| XIII | O Naturalismo Pedagógico ..... | 161 |
| XIV | A Pedagogia de Sentido Psicológico..... | 177 |
| XV | A Escola Nova ..... | 186 |
| XVI | A Educação no Brasil ..... | 191 |
| | Complemento de Bibliográfico dos Diferentes Assuntos..... | 215 |


**Quadro 1** - Índice do sumário do manual *Pequena História da Educação* (BELLO, 1978, p. 5-6).

No entanto, diante do índice da obra apresentado no quadro acima, é relevante apontar a ênfase dada pelo autor aos capítulos referentes à Educação Cristã Primitiva e a Medieval, além da inserção do capítulo *Educação no Brasil*; isto de forma que, ao apresentar o prefácio, dirige as seguintes palavras aos leitores:

> Sai esta nova edição da "*Pequena História da Educação*" com umas poucas alterações, constantes, sobretudo de alguns acréscimos. Destinava-se este livro aos estudantes de cursos universitários de natureza pedagógica, dada a escassez da bibliografia sobre a matéria em língua vernácula. Em face disso,

> foram desenvolvidos e aprofundados alguns capítulos do presente compêndio. Foi principalmente desenvolvido o capítulo sobre a história da Educação no Brasil, uma vez que as autoridades do ensino recomendam que, em qualquer curso de magistério, se enfatize esse aspecto da matéria (BELLO, 1978, p. 7).

Interessante observarmos que o autor atribui as mudanças e os acréscimos dos capítulos às exigências das autoridades do ensino; mas, por outro lado, evidencia-se que a sua intenção é reafirmar a defesa calcada na importância da formação do professor católico. Tanto que, nesse capítulo, ao apresentar os pressupostos teóricos da Educação no Brasil, de um lado enaltece a influência de Rousseau na Educação, e de outro enfatiza a fidelidade aos princípios morais, sociais, políticos e religiosos, contra os quais se opunham as teorias de Rousseau.

De acordo com Lima e Gatti Júnior, (2016), o autor Ruy de Aryes Bello reservara quatorze páginas para o desenvolvimento do tópico segundo, que supera o espaço reservado para a Educação Brasileira, promovendo uma crítica à Pedagogia de Rousseau: "[...] o destino da obra de Rousseau era servir de escândalo e de contradição, de motivos de discordâncias mais profundas e radicais. Há quem afirme que o maior descrente da eficácia de sua doutrina era o próprio Rousseau" (BELLO, 1964, p. 186).

No entanto, como argumentamos, por um lado, o autor reconhece a influência das ideias de Rousseau para o desenvolvimento das práticas educacionais; e, por outro, seu intuito é o de ressaltar os princípios políticos, morais, sociais e religiosos, como meio de preservação do modelo de ensino oferecido em instituições escolares da Igreja Católica no Brasil. Tanto que no seu manual, um espaço de quatorze páginas foi reservado para ressaltar a fidelidade a todos os princípios sociais, políticos, morais e religiosos do antigo regime, princípios estes atacados por Rousseau:

> A influência das ideias pedagógicas de Rousseau foi, sem dúvida, decisiva no ulterior desenvolvimento das práticas e teorias educacionais, O "Pai dos tempos Modernos", como já tem sido chamado o pedagogo genebrino, pode ser considerado, inclusive, o pai da pedagogia moderna. Apesar do entusiasmo que a personalidade de Jean Jacques Rousseau veio a suscitar na França, não foi aí, sua pátria espiritual, que as ideias pedagógicas do "Emílio" encontraram o clima mais propício à sua expansão e desenvolvimento. É que, malgrado a decadência espiritual que caracterizou o fim de "ancien régime", a França ainda mantinha naquele tempo o mínimo de fidelidade a todos os princípios sociais, políticos, morais e religiosos, contra os quais investiam tão violentamente as teorias de Rousseau (BELLO, 1978, p. 173).

Assim, mesmo reconhecendo a influência das ideias pedagógicas de Rousseau, o autor distancia dos propósitos da doutrina do filosofo genebrino, no que diz respeito ao seu ideal de

formação, uma vez que um projeto mais amplo de iniciativas editoriais era o ponto primordial para a divulgação da doutrina católica em resistência ao movimento renovador da Escola Nova, principal luta do movimento dos autores católicos dos *Manuais de Ensino.*

Soma-se a isso, o parecer[117] sobre as Escolas Normais no Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1883-84) que recomendava como disciplina do currículo de formação *Pedagogia e metodologia geral: história da Pedagogia*. De acordo com Bastos, a ampliação gradativa da instrução pública e principalmente de colégios particulares (liceus), na segunda metade do século XIX, eleva o nível de aspirações intelectuais; e, por consequência, implica o aumento de publicações dedicadas à educação e ao ensino: periódicos e livros didáticos.

> Em levantamento realizado da imprensa de educação e ensino no Brasil, no período de 1808 a 1944 (BASTOS, 1997), indicamos vários títulos que abordam temas de instrução pública, anterior ao período da publicação de "A Instrução Pública". Mas, podemos considerá-lo o primeiro periódico com mais longevidade e centrado no tema e discussões correntes sobre a educação (BASTOS, 2005, p. 2).

Nesse levantamento realizado pela imprensa de educação foram considerados os temas abordados em cada manual a partir do índice e/ou sumário de cada capítulo, uma vez que o foco de análise era perceber a vinculação, ou não, com os dos primeiros manuais importados.

Segundo Bastos (2005, p. 336),

> [...] cabe assinalar que foram privilegiados tão somente os manuais cujos títulos fazem referência à história da educação ou da pedagogia, pois em muitas escolas normais e faculdades, na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, a disciplina era um dos conteúdos da cadeira de Pedagogia, ou ministrada de forma compartilhada com Filosofia da Educação.

Nessa mesma direção, Roballo (2012) pontua a crescente utilização de livros escolares, principalmente a partir das décadas de 1920 e 1930, que:

---

[117] Segundo Bastos (2005, p. 2), no seu artigo *Luzes do futuro:* o Congresso de Instrução Pública - Rio de Janeiro (1883-1884), a primeira fase do periódico vai até 25 de julho de 1875, totalizando 166 números, com oito páginas em cada exemplar, no tamanho 29 cm por 42 cm [in-fol], com a diagramação em duas colunas. Em 1887 (1º de agosto), o periódico volta a circular sob a mesma direção, publicando, até 31 de dezembro, doze números. No total, são publicados 185 números, constituindo, conforme Pierre Ognier (1984), um córpus documental de vastas dimensões; um testemunho vivo dos métodos e das concepções pedagógicas de uma época, e da ideologia moral, política e social de um grupo.

> [...] acompanharia as novas perspectivas em relação aos currículos que se tornaram evidentes na reorganização da instrução pública nos Estados brasileiros. Em 1920, o Brasil viveria tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização. Dentre os vários aspectos e eventos que contribuíram para a efervescência reinante no país, as teorias pedagógicas consideradas progressistas no meio educacional, formuladas por americanos e europeus, começam a exercer fascínio nos educadores brasileiros (ROBALLO, 2012b, p. 3).

José Carlos Alambary Luz[118], que dirigia a Instrução Pública à época, teve seu primeiro número publicado em 13 de abril de 1872. Nas suas publicações já denunciava que o professor mal retribuído e não formado segundo os princípios salutares e impreteríveis da ciência pedagógica, nem sente o amor da profissão indispensável ao progresso do ensino, nem pode por em prática os melhores métodos para o adiantamento dos alunos. A ideia de Alambary Luz, no entender de Bastos (2009), é mostrar a relação entre a baixa qualidade do ensino e a falta de conhecimento dos professores, implicando uma melhor qualidade na formação destes, e uma ampliação do currículo oferecido nas escolas. Esses constituem os pontos mais importantes para a propaganda dirigida por Alambary Luz no que se refere à modernização educacional brasileira. A responsabilidade primeira recai sobre o governo e a sua incapacidade de averiguar se os professores dispõem desses conhecimentos, uma vez que ele mesmo estava convicto de que:

> A intervenção de todas as classes na administração do país deve ser feita sob "o manto do desenvolvimento intelectual do povo". E completa com a afirmativa: "As urnas populares nas mãos da ignorância transforma-se em verdadeiras Caixas de Pandora, quando deveriam ser os sagrados instrumentos da felicidade nacional" (BASTOS, 2009, In: Congresso IP, ano 1, n. 1, 13 de abr. de 1872).

Da intensa publicação de periódicos deu-se continuidade ao surgimento e à sistematização dos manuais de ensino para a formação de professores. De acordo com Saviani (2008), o autor Ruy Bello insere-se num grupo de intelectuais que produziu livros para o ensino da História da Educação em cursos Normais e em Institutos de Educação por todo país, a partir de meados dos anos 30 do século XX:

> A presença da história da educação nos currículos formativos trouxe a necessidade da elaboração de compêndios que viessem a subsidiar os trabalhos dos professores. O primeiro desses manuais foi o livro Noções de história da educação, de Afrânio Peixoto (1933), seguido das madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, Pequena História da

[118] J. C. de Alambary Luz é um dos autores que mais publicaram artigos, num total de cinquenta e duas publicações. *A Instrução Pública* é identificada como "folha hebdomadária", isto é, semanal.

> Educação (1936), de Bento de Andrade Filho, História da educação (1941), Theobaldo Miranda Santos (1945), também tendo por título Noções de história da educação, Ruy de Ayres Bello, Esboço de história da educação (1945), de Raul Briquet (1946), História da educação: evolução do pensamento educacional, Aquiles Archêro Júnior, História da Educação, 1957, José Antônio Tobias, História da educação brasileira (s/d.) e Tito Lívio Ferreira, História da educação luso-brasileira (1966) (SAVIANI, 2008, p. 238).

Conforme Souza e Pinto (2012), a escola primária utilizou-se de diversos materiais impressos para a prática da leitura em sala de aula em função da ausência de livros destinados explicitamente ao uso escolar. A falta de compêndios de algumas matérias foi relatada pelo diretor da Escola Normal, Álvaro Uchôa Cavalcanti, em 1878. Em suas palavras percebemos uma situação alternativa para sanar a ausência do material, o uso de compêndios:

> Há falta de compêndios apropriados ao ensino de certas matérias professadas no curso normal, falta esta que sempre tenho consignado em todos os meus relatórios. É incontestável que o serviço de copiar apostillas, alem de enfadonho que é, consome o tempo, durante o qual dita o professor, e priva este de ouvir os seus alunnos; e tudo isto sem proveito real, nem vantagens para o ensino, que é sempre retardado e incompleto pelo modo porque é transmitido. Reporto-me, pois, tratando deste assumpto, ás considerações já por mim feitas em um dos relatórios que anteriormente submetti á illustrada apreciação d'essa Inspectoria, solicitando da mesma o seu valioso concurso ao emprego dos meios que julgar capazes de remover este inconveniente, tão grave quanto funesto aos interesses da instrução pública (ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL JORDÃO EMERENCIANO APEJE. RIP, 31/01/1878, p. 6).

As obras publicadas no período de 1930 a 1970 revelam um movimento de ampliação das fontes. A História da Educação ganha nos *Manuais de Ensino* mais uma (nova) interpretação. Vale destacar também que, dentre as várias obras lançadas pelo autor, em *Filosofia Pedagógica* o autor buscou inspiração na filosofia tomista em contraposição ao ecletismo filosófico e ao pragmatismo. Este consiste em um fundamento da Escola Nova.

Segundo Saviani, a obra *Filosofia da Educação* é de orientação neotomista:

> [...] em 1967, atingiu um número maior de edições do que a *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*: *a escola progressiva ou a transformação da escola*, de Anísio Teixeira, um dos teóricos do movimento da Educação Nova no Brasil, comentado neste capítulo. Este livro, cuja primeira edição denominada *Educação progressiva*: *uma introdução à filosofia da educação*, data de 1934; atingiu, em 1968, a quinta edição (SAVIANI, 2005, p. 13).

Além disso, deve ser levado em conta que o manual de Ruy de Ayres Bello — cuja primeira edição é de 1941, sob o título de *Introdução à Pedagogia*; e em 1946, sob o título *Filosofia Pedagógica* — foi reeditado, de forma modificada e aumentada em 1955; atingiu em 1965 a quinta edição, quando teve seu título modificado para *Filosofia da Educação*. O uso do legado Belliano como fonte para reflexão sobre temas da História da Educação é de grande relevância, porque o autor se insere num grupo de intelectuais que produziu livros para o ensino da História da Educação em cursos Normais e Institutos de Educação por todo o país a partir de meados dos anos de 1930.

Saviani (2005) refere-se à sua produção por meio do seguinte argumento:

> [...] De outro modo não se compreenderia como, por exemplo, o manual de Ruy de Ayres Bello, Filosofia da Educação, de orientação tomista, tenha conseguido, em 1967, atingir um número maior de edições do que a Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola, de Anísio Teixeira. Este livro, cuja primeira edição, denominada Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação, data de 1934, atingiu, em 1968, a 5ª edição. Em contrapartida, o manual de Ruy de Ayres Bello, cuja 1ª edição saiu em 1946 com o título Filosofia Pedagógica, foi reeditado, de forma modificada e aumentada, em 1955, atingiu em 1965 a 5ª edição, quando teve seu título modificado para Filosofia da Educação, chegando à 6ª edição em 1967. Também a Pequena história da educação, do mesmo autor, cuja 1ª edição, de 1945, tinha por título Esboço de história da educação, atingiu, em 1967, a 6ª edição. Além desse autor, que era professor catedrático da Universidade do Recife, da Universidade Católica de Pernambuco e do Instituto de Educação de Pernambuco, outros manuais de orientação católica marcaram presença nas escolas normais, institutos de educação e cursos de pedagogia, como Noções de história da educação, de Theobaldo Miranda Santos (SAVIANI, 2005, p. 13).

Além do autor Ruy Bello, outros manuais de orientação católica marcaram presença nas escolas Normais, em institutos de educação e em cursos de pedagogia, como *Noções de história da educação* e o *Manual de Ensino de Filosofia* de Theobaldo Miranda Santos.

Nessa linha de circulação de mercado editorial, justifica-se a apresentação dos *Manuais de Ensino*, de Theobaldo Miranda Santos, que integra o *corpus* de análise desse

capítulo juntamente com os demais por nós elegidos. Quanto aos *Manuais de Ensino Noções de História da Educação* e *Manual de Filosofia,* de Theobaldo Miranda Santos, ambos na oitava edição, lançados em 1957 e 1958, vale ressaltar que a Companhia Editora Nacional mantinha um catálogo que se sustentava, sobretudo, pela presença dos livros didáticos, tornando-se a maior responsável pela própria constituição do campo editorial, bem como pela profissionalização do setor.

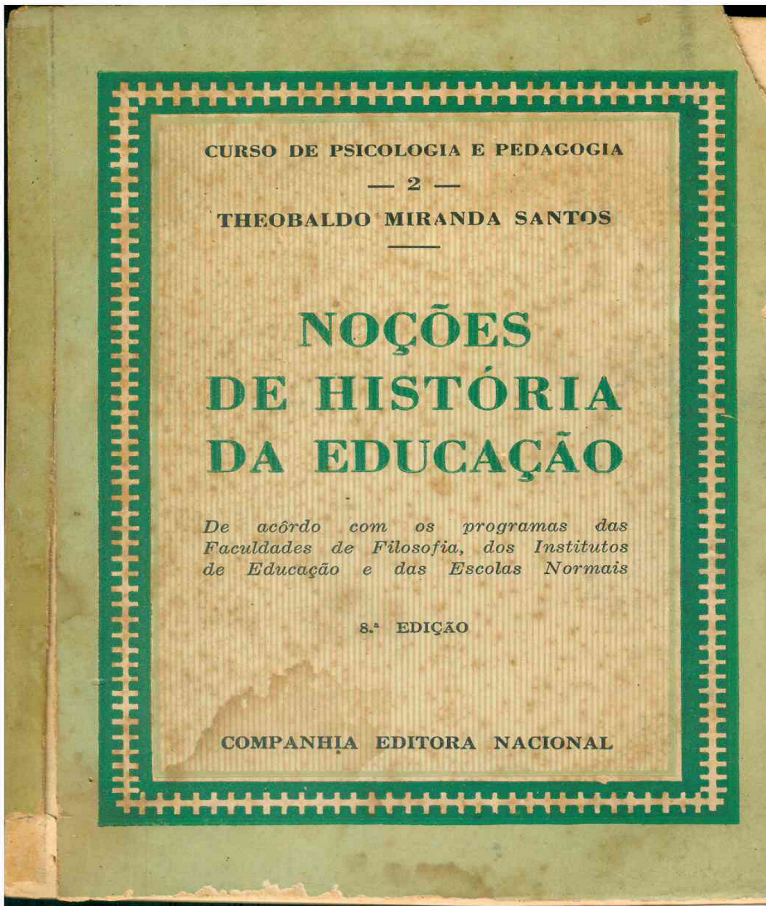



**Figura 34** – Capa do Manual de Ensino "Noções de História da Educação"[119]

Uma das maiores (ou a maior) editoras a publicar *Manuais de História da Educação* no Brasil, a Companhia Editora Nacional, veiculava publicações de títulos brasileiros e estrangeiros, de títulos novos e de reedições. Segundo Bastos (2006), a obra *Noções de História da Educação*, publicada primeiramente em 1945, teve inúmeras edições, e foi amplamente adotada. Na capa, há a indicação de que a obra está de acordo com os programas

[119] Fonte: escaneamento da obra original do autor.

das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais. Algumas edições são ilustradas, como a analisada neste capítulo, a fim de despertar mais interesse dos alunos. Em vários dos exemplares consultados consta um comentário e/ou observação manuscrita de que a obra é uma "tradução adaptada" ou uma "compilação e cópia" da obra de L. Riboulet – *Histoire de la Pédagogie* (Paris, 1927). De acordo com Miranda Santos, ao se referir à obra de 1945, com novas edições ampliadas (678 p.), uma unidade sobre o século XX com quatro capítulos foi-lhe acrescentada.

216 THEOBALDO MIRANDA SANTOS

mem a inquietação e o desequilíbrio do espírito moderno: a Reforma livre-examinista do século XVI, o Cartesianismo subjetivista do século XVII, o Enciclopedismo racionalista do século XVIII, a Revolução individualista do século XIX, a Revolução socialista e a Reação nacionalista do século XX.

O humanismo foi, portanto, a marca característica do Renascimento. Mas podemos distinguir nesse movimento do humanismo renascentista duas grandes correntes, nitidamente diferenciadas: a corrente do *humanismo cristão* que, seguindo a linha da tradição patrística, subordinou os estudos clássicos

À esquerda: Reitor da Universidade de Paris. À direita: Bedel da Universidade de Paris marchando na frente do Reitor durante uma cerimônia.

(Gravuras do Renascimento.)

**Figura 35** – À esquerda Reitor da Universidade de Paris. a direita Bedel marchando frente ao Reitor durante uma cerimônia (Gravura do Renascimento)[120]

Nessa direção, o estudo investigativo de Bastos (2006) aponta-nos dois dados importantes. O primeiro é a grande e veloz circulação no mercado editorial desses exemplares, haja vista que um dos objetos elegido para análise neste capítulo concentra-se nas oito edições lançadas entre 1957 e 1958 dos manuais de Miranda Santos. O segundo dado apontado pela autora é que o *Manual de Noções de História da Educação* consiste numa obra de *tradução adaptada* ou uma *compilação e cópia* da obra de L. Riboulet, *Histoire de la*

[120] Fonte: escaneamento da obra do autor.

*Pédagogie* (Paris, 1927); fato que nos sugere que a recepção do conceito de formação no Brasil, por meio das vozes desses autores nos manuais de ensino, teria sido na grande maioria, de origem francesa.

De acordo com as pesquisas realizadas por Trevisan *et al.* (2009) sobre os manuais de ensino de Pedagogia escritos por autores franceses e publicados no século XIX:

> O mais antigo deles foi publicado, na língua francesa, em 1851 e foi escrito pelo diretor da Escola Normal de Aleçon (França), Jean Baptiste Daligault. No século XX, o mais recente foi publicado em 1948. A elaboração do instrumento de pesquisa tem propiciado, não somente, identificar os títulos de manuais de Pedagogia que foram publicados mas também confirmar a importância dos instrumentos de pesquisa e, em particular, contribuir para a compreensão da história da Pedagogia como disciplina nas escolas normais do estado de São Paulo e do Brasil (TREVISAN *et al.*, 2009, p. 9).

Nessas pesquisas constata-se que há muitas semelhanças entre os conteúdos dos capítulos relativos aos manuais escritos por autores franceses e as propostas desse ensino no Brasil, especialmente, os manuais publicados no século XIX até meados do século XX, havendo uma estreita relação com o modelo desenvolvido naquele país para a formação dos professores.

Cunha (2007) também relata que constatou a presença de observações manuscritas por um leitor anônimo, ao manusear os exemplares de *Noções de História da Educação*, de que a obra é uma "tradução adotada" ou "compilação e cópia" de *L'Histoire de la Pédagogie*, de L. Riboulet (1935). Essa marca de leitura despertou a curiosidade no autor de averiguar se a obra era de fato uma tradução, compilação ou cópia, ou que o leitor poderia simplesmente estar equivocado. Em uma análise preliminar, constatou uma significativa similitude entre as obras: a estrutura dos capítulos; o conteúdo e sua apresentação e bibliografia.

Cunha (2007), oberva ainda que Miranda Santos cita a obra de Riboulet como bibliografia consultada em 16 capítulos dos 34 que compõem o livro. O exemplar que serviu de fonte para o autor é da segunda edição, nova e ampliada, de 1935 (678 p). Na sétima e oitava seções, as últimas da obra, Theobaldo não faz mais referência à obra francesa. No entanto, Cunha afirma que esse fato não é suficiente para afirmar que a obra francesa não foi consultada[121].

[121] Miranda Santos cita a obra de Riboulet como bibliografia consultada em 16 capítulos dos 34 que compõem o livro. O exemplar que serviu de fonte para o autor é da segunda edição, nova e ampliada, de 1935 (678p). Na sétima e oitava seção, as últimas da obra, o autor brasileiro não faz mais referência à obra francesa (BASTOS, 2008, p. 6).

Assim, a ideia de recepção do conceito de formação compreendida a partir da natureza dos *Manuais de Ensino* no Brasil, tal como proposta neste trabalho, mostra o seu vigor, sobretudo, a partir do pensamento de Theobaldo Miranda Santos, ao exibir a forma pela qual esses manuais foram elaborados, e também da incorporação de leituras feitas pelos seus produtores, o propósito de uma formação e doutrinação católica dos professores a serem formados, e quanto à própria formação dos renovadores do escolanovismo.

Ainda sobre esse ponto de vista podemos entender que entre autores franceses, americanos e alemães, Miranda Santos procura estar mais próximo da História da Pedagogia como fonte de consulta para a construção de seu manual. E, neste desenho de sua obra, os autores mais citados são: Riboulet, Monroe, Compayré, Buisson; que são autores de obras sobre a história da educação e da pedagogia, sempre com destaque para as obras de Riboulet e Compayré.

Para além de uma análise minuciosa dos fragmentos das obras elegidas de Theobaldo Miranda Santos, devemos levar em conta as escolas pelas quais o intelectual circulou, as quais foram importantes para a formação do seu pensamento como intelectual. Nesse sentido, destacamos duas instituições de ensino tradicionais: O Liceu de Humanidades de Campos, do qual Miranda Santos se tornou diretor posteriormente, e o Instituto Granbery, de Juiz de Fora, onde se formou em Odontologia. As escolas indiciam a classe social de Theobaldo Miranda Santos, já que a sua circulação por instituições tradicionais de ensino demonstra seu lugar na sociedade campista e fluminense das primeiras décadas do século XX. A possibilidade de frequentar o Liceu sugere o vínculo de Miranda Santos com a burguesia de Campos, visto que ser aluno dessa renomada instituição era indício de seu *status* social, o que justifica a sua formação como intelectual e polígrafo experiente.

Dentre as suas publicações, a obra *Manual de Noções de História da Educação* é uma publicação com caráter de compêndio, sinopse ou uma suma de teorias ou doutrinas pedagógicas. Portanto, a estratégia de veicular os valores e os princípios doutrinários na formação de professores em muitas instituições espalhadas pelo Brasil constituía-se também num projeto mais amplo de divulgação dos saberes científicos e da doutrina católica.

Ao prefaciar a obra, o autor justifica o objetivo desse compêndio:

> [...] examinar as doutrinas pedagógicas e as instituições educativas em seu desenvolvimento histórico. Para a consecução dessa finalidade, deu-se preferência ao método tipológico, por ser ele o mais vivo e o mais didático [...]. Com as doutrinas pedagógicas e as instituições escolares refletem sempre diretamente ou indiretamente, as concepções de vida de cada época SANTOS, 1958, p. 20).

Para esta etapa do naturalismo pedagógico, Theobaldo abre uma nota com a afirmativa de que:

> No naturalismo pedagógico, poderia ser ainda caracterizado o tipo idealista de educação, baseado nas concepções pedagógicas de Kant, e seus discípulos. Esse tipo possui, entretanto, importância secundária, pois, embora tenha exercido uma influência manifesta sobre a formação, do tipo racionalista, do tipo psicológico e do tipo técnico ou renovado, e não teve repercussão apreciável ao campo da prática escolar (SANTOS, 1958, p. 23).

Com essa justificativa o autor assinala de maneira rápida e esquemática as doutrinas pedagógicas na evolução histórica da pedagogia, tais como o paganismo pedagógico[122], o transcendentalismo pedagógico[123] e o naturalismo pedagógico[124].

Para Theobaldo Miranda Santos (1958, p. 20) a definição do paganismo pedagógico encerra uma primeira etapa que compreendeu a educação de toda a antiguidade Ocidental, da Grécia e de Roma; a segunda etapa abrange a educação dos primeiros séculos do Cristianismo e da Idade Média; e, finalmente, a terceira é a que vem dominando a educação desde o Renascimento até os tempos atuais.

[122] O Paganismo pedagógico para Theobaldo caracteriza-se em duas grandes formas de educação que se sucederam: o tradicionalismo pedagógico representado pela educação oriental: hindu, chinesa, egípcia e persa; e o humanismo pedagógico representado pela educação gregra e educação romana (SANTOS, 1958, 21).

[123] Transcendentalismo pedagógico, na concepção do autor, é a ideia de que se faz de Deus sempre como postulado fundamental de toda a concepção de vida. Foi uma concepção dominante na Idade Média, sobretudo, do Cristianismo, que representa a forma mais pura e perfeita dessa concepção (SANTOS, 1958, p. 20).

[124] Como última etapa, Theobaldo Miranda Santos aborda o naturalismo pedagógico, que se desdobra em numerosas formas de educação, que se distingue em educação reformista, a educação contra reformista, e a educação jansenista; no naturalismo pedagógico, se destacam sucessivamente, a educação realista, a educação disciplinar, a educação petista, a educação racionalista, a educação naturalista, a educação filantropista, a educação revolucionária, a educação psicológica e a educação científica (SANTOS, 1958, p. 22).

214 THEOBALDO MIRANDA SANTOS

ca eram reguladas por uma hierarquia de valores que subordi
nava o relativo ao absoluto, o efêmero ao eterno, o temporal a
espiritual. Daí a unidade, o equilíbrio e a harmonia da vid
social econômica, política, religiosa e cultural da Idade Média
sobretudo nos períodos de plenitude da sua civilização, como n
século XIII. Mas, foi precisamente neste século, em que a cul
tura medieval atingiu seu máximo desenvolvimento e esplendor
que se iniciou a dissociação da unidade espiritual da Idade Mé
dia, dissociação que se caracterizou vivamente a partir do Re
nascimento. A explosão renascentista não foi, porém, um fe
nômeno isolado. Não foi, como muitos supõem, uma madrugad
irradiante de luz, ao fim de uma noite sombria e angustiosa
Pois, ao longo da história medieval, podemos assinalar vário
surtos de florescimento cultural, vários "renascimentos", de im

Uma escola no tempo de Luís XIII.
(Gravura de A. Bosse.

portância idêntica, senão maior, ao do século XVI. Basta cita
o de Carlos Magno, no século VIII, o do apogeu da Escolástica
no século XIII, o do advento das Universidades no século XI
o do Pré-Renascimento de que Dante, Petrarca e Bocácio forar
as figuras centrais, no século XIV.

Essa sucessão de movimentos de renovação cultural no
leva a considerar o Renascimento do século XVI, não como um
*ressurreição* das letras clássicas que sempre foram cultivada
durante tôda a Idade Média, mas tão-sòmente como uma *cont
nuação* dêsses surtos renascentistas que se vinham repetind
desde a época carolíngia. O Renascimento deve ser, por iss

**Figura 36** – Uma Escola no tempo de Luis XIII (gravura de A. Bosse)[125]

A partir dessa afirmação vale salientar que os Manuais de História da Educação, especialmente os dos autores católicos, a exemplo de Theobaldo Miranda Santos, revelam um ideal pedagógico que contribuiu para o reforço ao público destinado: normalistas em formação e alunos de licenciaturas, além dos professores, no qual a docência fora concebida como um sacerdócio. O uso era direto e imediato na formação de professores, ou ainda com profissionais diretamente relacionados ao ensino, como demonstrado na capa do volume 2, figura de nº 37.

[125] Fonte: escaneamento da obra do autor.

O manual *Noções de História da Educação* de Miranda Santos foi publicado primeiramente em 1945 e a segunda edição, em 1948. Mas, a partir da terceira edição (1951), o seu manual passou a fazer parte da coleção intitulada *Curso de Psicologia e Pedagogia*. No mapa de edições do acervo da Companhia Editora Nacional, verificamos que o manual de Miranda Santos sempre obteve tiragens significativas, de aproximadamente 5.000 exemplares por ano de publicação. Essa informação, dentre outras, nos certifica que os *Manuais de História da Educação*, escritos pelos primeiros autores brasileiros, fossem eles pioneiros laicos ou católicos, podem ser compreendidos como inventários pedagógicos, considerando que esses manuais representam uma experiência importante para quem os lê, para quem os guarda, e fundamentalmente para aqueles que os investigam.

Perseguindo nosso propósito de análise, dentre as obras que revelam as vozes dos autores na recepção do conceito de formação no Brasil, o *Manual de Filosofia*, quarta edição, de Theobaldo Miranda Santos, comparece neste capítulo pelo fato de que o autor manifesta uma preocupação pedagógica em tornar essa obra didaticamente compreensível, com características de uma abordagem sintética tomista[126] endereçada à formação do professor.

Também na forma de compêndio, enfatiza uma abordagem dos problemas fundamentais do pensamento filosófico numa perspectiva doutrinal filosófico-cristã. Comprova-se o pensamento cristão-católico do autor nessa perspectiva de abordagem.

Theobaldo defende:

> [...] na serena convicção de que a filosofia não é um sistema cristalizado no tempo, e sim uma doutrina viva e dinâmica, em perene desenvolvimento, buscamos assimilar todos os elementos aproveitáveis das teorias científicas e filosóficas do século XX [...]. As teses de Física renovada, os princípios da psicologia do inconsciente, da estrutura e da personalidade, e as questões suscitadas pela fenomenologia, pelo existencialismo, pela doutrina dos valores e pelas filosofias de vida e ação, mereceram uma atenção especial (SANTOS, 1957, p. 4).

Salientamos que a produção desta obra reforça a tese de que, apesar da conhecida divergência e tensão entre católicos e pioneiros, a tendência dos autores católicos era a de se adequarem aos avanços do conhecimento, sobretudo do conhecimento científico; além de certos preceitos defendidos pelo movimento dos pioneiros do movimento da Escola Nova. Assim, o

[126] Tomismo é a doutrina filosófico-cristã elaborada no século XIII pelo dominicano Tomás de Aquino, estudioso dos então polêmicos textos do filósofo grego Aristóteles, recém-chegados ao Ocidente. Tomás de Aquino dedicou-se ao esclarecimento das relações entre a verdade revelada e a filosofia, isto é, entre a fé e a razão. A filosofia de Tomás de Aquino constitui-se em aliar o pensamento lógico e racional de raiz aristotélica com a fé cristã. Assim, a doutrina **tomista**, a partir do papa Leão XIII, foi adotada como pensamento oficial da Igreja Católica (grifo nosso).

*Manual de Filosofia da Educação*, como a obra capital[127] de Theobaldo Miranda Santos, diferencia-se quanto à forma sintética dos conteúdos, seguindo certa estrutura linear descritiva, com um resumo no fim de cada capítulo, acompanhada de exercícios e bibliografia.

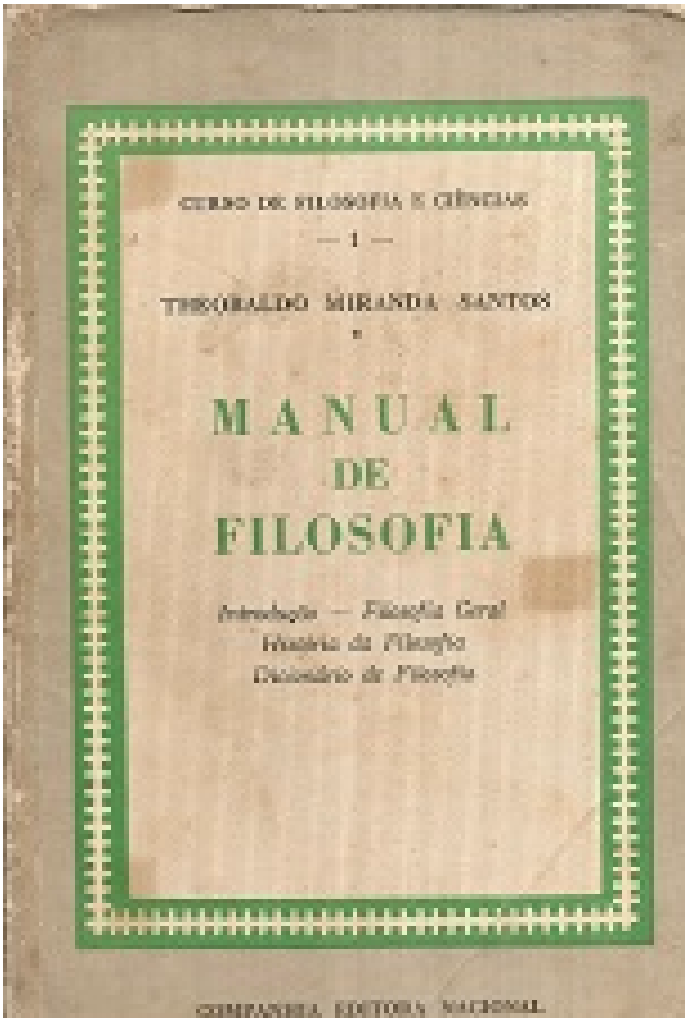
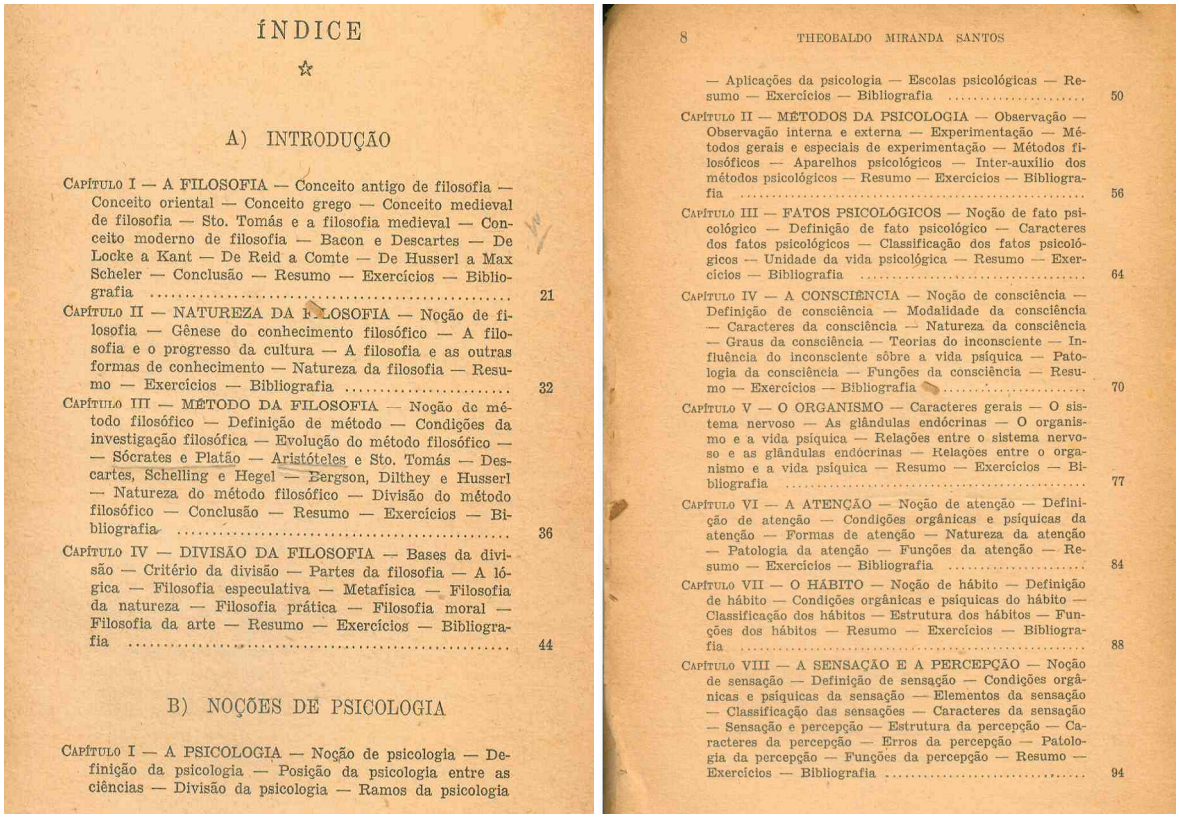



**Figura 37** – Capa Manual de Filosofia[128]

[127] Apesar de ter se formado como professor e depois como dentista, o intelectual encontrou na Filosofia da Educação o foco principal do seu interesse. Candidatou-se a concurso público nessa disciplina e julgava-se apto para disputar uma vaga para ministrá-la.
[128] Fonte: escaneamento da obra original do autor.



ÍNDICE

☆

A) INTRODUÇÃO


CAPÍTULO I — A FILOSOFIA — Conceito antigo de filosofia — Conceito oriental — Conceito grego — Conceito medieval de filosofia — Sto. Tomás e a filosofia medieval — Conceito moderno de filosofia — Bacon e Descartes — De Locke a Kant — De Reid a Comte — De Husserl a Max Scheler — Conclusão — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 21

CAPÍTULO II — NATUREZA DA FILOSOFIA — Noção de filosofia — Gênese do conhecimento filosófico — A filosofia e o progresso da cultura — A filosofia e as outras formas de conhecimento — Natureza da filosofia — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 32

CAPÍTULO III — MÉTODO DA FILOSOFIA — Noção de método filosófico — Definição de método — Condições da investigação filosófica — Evolução do método filosófico — — Sócrates e Platão — Aristóteles e Sto. Tomás — Descartes, Schelling e Hegel — Bergson, Dilthey e Husserl — Natureza do método filosófico — Divisão do método filosófico — Conclusão — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 36

CAPÍTULO IV — DIVISÃO DA FILOSOFIA — Bases da divisão — Critério da divisão — Partes da filosofia — A lógica — Filosofia especulativa — Metafísica — Filosofia da natureza — Filosofia prática — Filosofia moral — Filosofia da arte — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 44


B) NOÇÕES DE PSICOLOGIA


CAPÍTULO I — A PSICOLOGIA — Noção de psicologia — Definição da psicologia — Posição da psicologia entre as ciências — Divisão da psicologia — Ramos da psicologia





— Aplicações da psicologia — Escolas psicológicas — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 50

CAPÍTULO II — MÉTODOS DA PSICOLOGIA — Observação — Observação interna e externa — Experimentação — Métodos gerais e especiais de experimentação — Métodos filosóficos — Aparelhos psicológicos — Inter-auxílio dos métodos psicológicos — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 56

CAPÍTULO III — FATOS PSICOLÓGICOS — Noção de fato psicológico — Definição de fato psicológico — Caracteres dos fatos psicológicos — Classificação dos fatos psicológicos — Unidade da vida psicológica — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 64

CAPÍTULO IV — A CONSCIÊNCIA — Noção de consciência — Definição de consciência — Modalidade da consciência — Caracteres da consciência — Natureza da consciência — Graus da consciência — Teorias do inconsciente — Influência do inconsciente sôbre a vida psíquica — Patologia da consciência — Funções da consciência — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 70

CAPÍTULO V — O ORGANISMO — Caracteres gerais — O sistema nervoso — As glândulas endócrinas — O organismo e a vida psíquica — Relações entre o sistema nervoso e as glândulas endócrinas — Relações entre o organismo e a vida psíquica — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 77

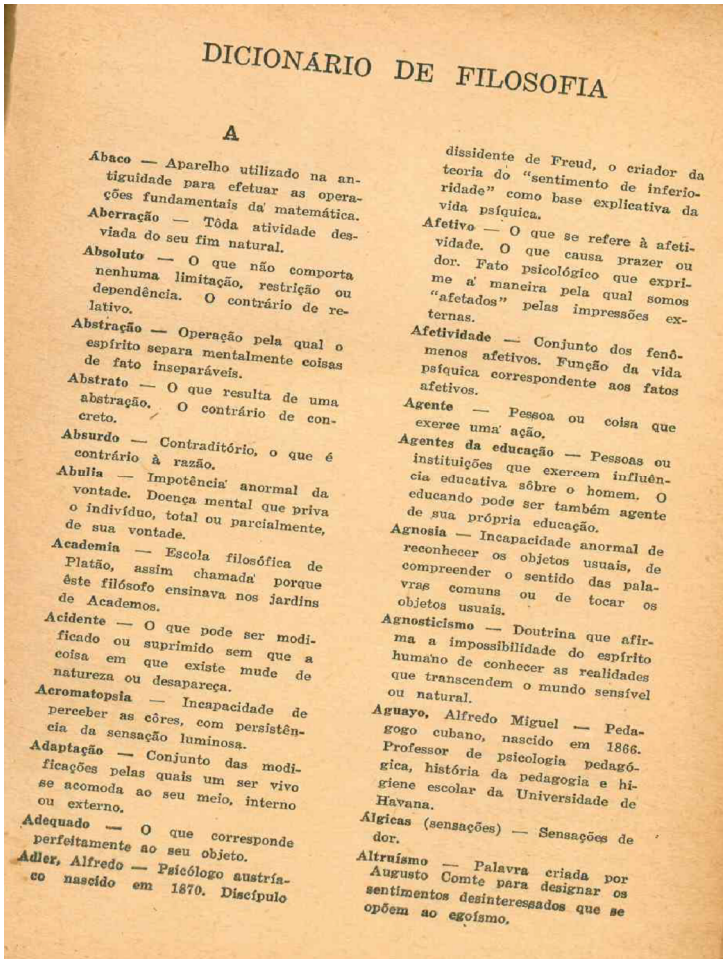
CAPÍTULO VI — A ATENÇÃO — Noção de atenção — Definição de atenção — Condições orgânicas e psíquicas da atenção — Formas de atenção — Natureza da atenção — Patologia da atenção — Funções da atenção — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 84

CAPÍTULO VII — O HÁBITO — Noção de hábito — Definição de hábito — Condições orgânicas e psíquicas do hábito — Classificação dos hábitos — Estrutura dos hábitos — Funções dos hábitos — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 88

CAPÍTULO VIII — A SENSAÇÃO E A PERCEPÇÃO — Noção de sensação — Definição de sensação — Condições orgânicas e psíquicas da sensação — Elementos da sensação — Classificação das sensações — Caracteres da sensação — Sensação e percepção — Estrutura da percepção — Caracteres da percepção — Erros da percepção — Patologia da percepção — Funções da percepção — Resumo — Exercícios — Bibliografia ..... 94


**Figura 38** – Fragmentos da sequência do índice Manual de Filosofia[129]

[129] Fonte: escaneamento da obra original do autor.



DICIONÁRIO DE FILOSOFIA

A

**Ábaco** — Aparelho utilizado na antiguidade para efetuar as operações fundamentais da matemática.

**Aberração** — Tôda atividade desviada do seu fim natural.

**Absoluto** — O que não comporta nenhuma limitação, restrição ou dependência. O contrário de relativo.

**Abstração** — Operação pela qual o espírito separa mentalmente coisas de fato inseparáveis.

**Abstrato** — O que resulta de uma abstração. O contrário de concreto.

**Absurdo** — Contraditório, o que é contrário à razão.

**Abulia** — Impotência anormal da vontade. Doença mental que priva o indivíduo, total ou parcialmente, de sua vontade.

**Academia** — Escola filosófica de Platão, assim chamada porque êste filósofo ensinava nos jardins de Academos.

**Acidente** — O que pode ser modificado ou suprimido sem que a coisa em que existe mude de natureza ou desapareça.

**Acromatopsia** — Incapacidade de perceber as côres, com persistência da sensação luminosa.

**Adaptação** — Conjunto das modificações pelas quais um ser vivo se acomoda ao seu meio, interno ou externo.

**Adequado** — O que corresponde perfeitamente ao seu objeto.

**Adler, Alfredo** — Psicólogo austríaco nascido em 1870. Discípulo dissidente de Freud, o criador da teoria do "sentimento de inferioridade" como base explicativa da vida psíquica.

**Afetivo** — O que se refere à afetividade. O que causa prazer ou dor. Fato psicológico que exprime a maneira pela qual somos "afetados" pelas impressões externas.

**Afetividade** — Conjunto dos fenômenos afetivos. Função da vida psíquica correspondente aos fatos afetivos.

**Agente** — Pessoa ou coisa que exerce uma ação.

**Agentes da educação** — Pessoas ou instituições que exercem influência educativa sôbre o homem. O educando pode ser também agente de sua própria educação.

**Agnosia** — Incapacidade anormal de reconhecer os objetos usuais, de compreender o sentido das palavras comuns ou de tocar os objetos usuais.

**Agnosticismo** — Doutrina que afirma a impossibilidade do espírito humano de conhecer as realidades que transcendem o mundo sensível ou natural.

**Aguayo, Alfredo Miguel** — Pedagogo cubano, nascido em 1866. Professor de psicologia pedagógica, história da pedagogia e higiene escolar da Universidade de Havana.

**Álgicas** (sensações) — Sensações de dor.

**Altruísmo** — Palavra criada por Augusto Comte para designar os sentimentos desinteressados que se opõem ao egoísmo.

**Figura 39** – Dicionário de Filosofia em ordem alfabética no final do Manual[130]

É interessante enfatizarmos também que na maneira pela qual Miranda Santos se apresentava em suas publicações, sempre identificamos uma preocupação em declarar o seu posto de professor de Filosofia da Educação, o que demonstra que o intelectual conquistou prestígio para pronunciar-se sobre temas de Filosofia da Educação no país. Ele também se apresenta como docente da Universidade Católica do Rio de Janeiro, conforme demonstra a contracapa do *Manual de Filosofi*a na figura abaixo.

Também é interessante pontuarmos que a versão do programa de sua disciplina, enviada a Alceu Amoroso Lima[131], recebeu algumas alterações que foram incorporadas às

[130] Fonte: escaneamento da obra original do autor.

[131] Alceu fez seus estudos primários em casa, sob a orientação de João Kopke, um dos introdutores do escolanovismo no Brasil, via método analítico. Cursou o secundário no Colégio Pedro II, à época denominado Ginásio Nacional, formando-se em 1908. No ano seguinte, ingressou na Faculdade de Ciências Jurídicas titulando-se em direito, em 1914. Já formado, Alceu viaja para a Europa em 1914, especialmente para a França, fazendo cursos no Colége de France e na Sorbonne durante um ano. Com essa formação acadêmica e com a socialização familiar vai se tornando um intelectual. Seu primeiro livro data de 1922 e versa sobre o escritor mineiro Afonso Arinos. Alceu foi o principal interlocutor da Igreja Católica com o Ministério da Educação e

aulas que Miranda Santos ministrou no curso de Pedagogia da Faculdade Santa Úrsula do Rio de Janeiro.

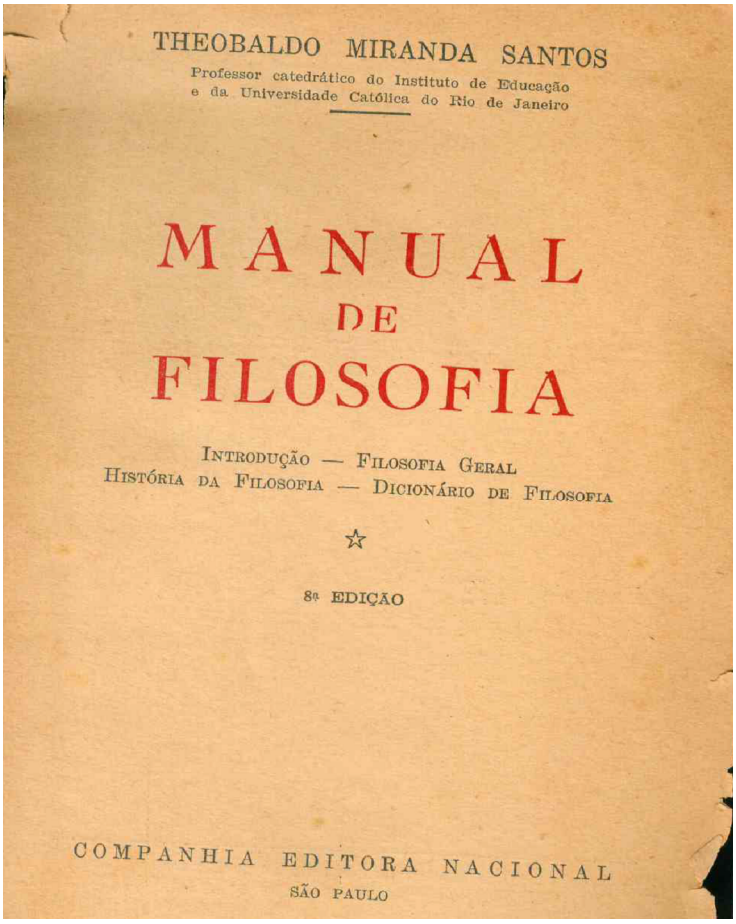



**Figura 40** – Folha de rosto do *Manual de Filosofia*[132]

Essas alterações, contudo, não foram significativas. O *espírito* da obra permanece o mesmo. Sem renunciar aos seus princípios católicos, o intelectual forjou um discurso pedagógico com a inserção de algumas ciências humanas, dentre elas, a Psicologia.

Como exemplo, podemos citar as noções de Psicologia, defendidas por Miranda Santos, quanto aos métodos, aos fatos psicológicos e a alguns aspectos da consciência que são

Saúde Pública. Defendendo a catolicidade como traço marcante do caráter nacional do brasileiro, acreditava que nenhum avanço poderia ocorrer em qualquer área caso não se respeitasse a fé religiosa, e se ela não fosse incluída nas principais instituições sociais. Por isso, apoiou a fundação da Universidade Católica, considerando-a como *locus* capaz de formar os dirigentes do povo brasileiro, tanto na ordem social e política como moral e cultural; em uma direção adequada aos princípios católicos então defendidos.

[132] Fonte: escaneamento da obra original do autor.

abordados no *Manual de Filosofia,* conforme demonstra a figura acima, no item do primeiro capítulo de sua obra, na parte B[133].

Em carta endereçada a Alceu Amoroso Lima, com quem matinha diálogos por meio de correspondência[134], há evidência que Theobaldo Miranda Santos se inspirava nesse intelectual brasileiro, conforme narrou em carta:

> Tenho aproveitado esses últimos dias para arrumar nas prateleiras os meus parcos conhecimentos de Filosofia da Educação. Dessa arrumação apressada resultou um esboço de sistematização dos grandes problemas da Filosofia pedagógica, na atualidade, que lhe remeto, juntamente, para servir de base para a elaboração do programa da minha cadeira. É uma espécie de "melting-pot" de teorias filosóficas e pedagógicas, tal é o ecletismo pedagógico desconcertante hoje corrente em nossos meios educacionais (Trecho da carta a Alceu Amoroso Lima apud SOUZA, 2015, p. 231).[135]

No pensamento de Theobaldo Miranda Santos, a Filosofia alcançou um lugar privilegiado. Não obstante a sua formação agnóstica e naturalista, como ele mesmo a classificou ao se referir à sua trajetória escolar e acadêmica, ele se interessou pelo saber especulativo, e, desde o início do Liceu de Humanidades de Campos, a disciplina já estava presente no seu currículo escolar. Isso nos permite afirmar que a disciplina de Filosofia constituía uma tradição escolar do Liceu de Humanidades de Campos, *locus* de sua formação e atuação enquanto professor, uma vez que estava presente desde o decreto de sua fundação.

Anexada ao Liceu passou a funcionar a Escola Normal de Campos[136], uma instituição de referência, criadora/portadora de uma cultura pedagógica singular na formação de professores da Região Norte Fluminense. Referência também nas políticas de formação de professores desenvolvidas desde os primeiros anos da República até a primeira metade do século.

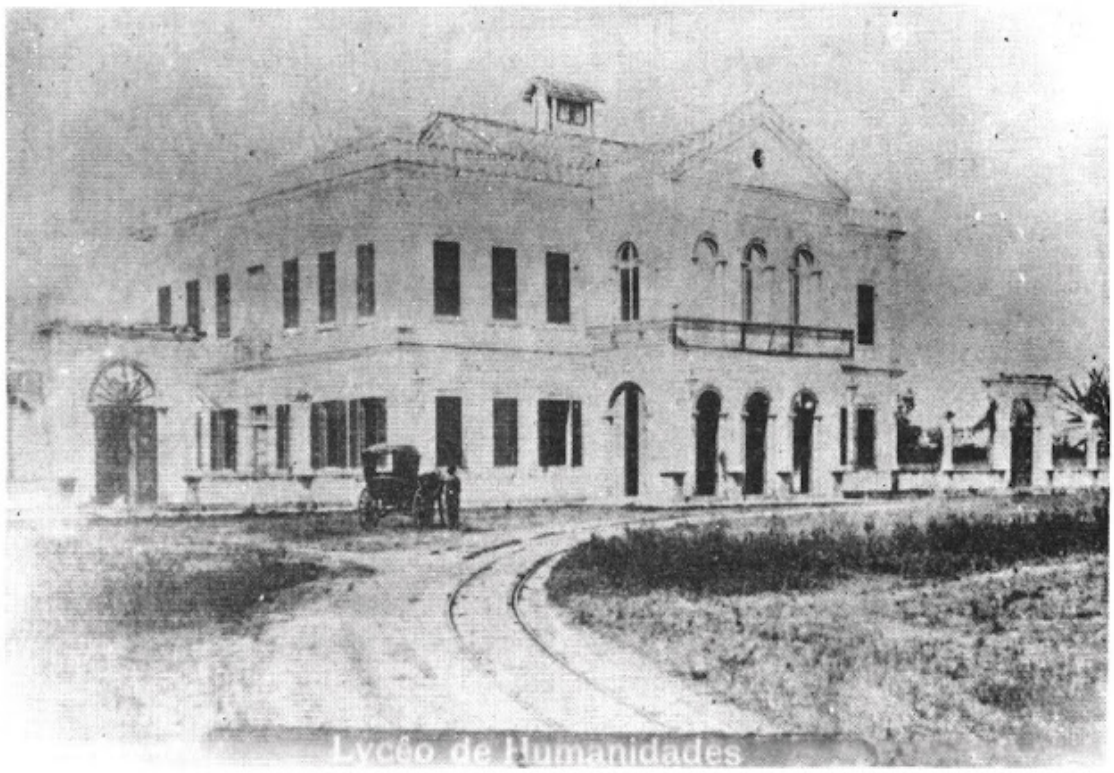
---

[133] Conforme a figura 39, Theobaldo expõe no capítulo III de sua obra *Manual de Filosofia* — Os Fatos Psicológicos; no capítulo IV— A Consciência; no capítulo V — O Organismo; e continua suas abordagens da Psicologia com vários capítulos, como se fosse um apêndice da Filosofia.

[134] Ver a obra de Maria de Fátima Argon (org.) *Catálogo de correspondência entre Alceu Amoroso Lima e Theobaldo Miranda Santos* (1935-1956). Editora Reflexão, 2014.

[135] Segundo a investigação feita por Souza (2015), a carta endereçada à Alceu Amoroso Lima foi escrita em Campos, sem data, provavelmente em 1938.

[136] De acordo com Souza (2015), a respeito da Escola Normal em Campos, sua fundação data de 1894, quando José Tomaz Porciúncula estava à frente da presidência da Província do Estado do Rio de Janeiro.




Liceu de Humanidades (Antigo solar do Barão da Lagoa Dourada, José Martins Pinheiro).

**Figura 41**– Escola Normal de Campos[137]

A primeira turma da Escola Normal de Campos teve a seguinte composição: "A inauguração se deu no dia 4 de maio de 1895, com 48 alunos, sendo 43 moças e cinco rapazes" (SOUZA, 2015, p. 95). Isso, como observa o autor, já apresenta indícios de uma feminização da docência na recém-criada Escola Normal, e demonstra uma:

> Desconcertante hoje corrente em nossos meios educacionais. Mas não há como fugir a esse "bric-á-brac", pois acho que para transmitir os postulados da nossa pedagogia "perennis" temos de fazer crítica concomitantemente, de todos os postulados da pedagogia naturalista hoje dominante nos nossos círculos escolares. É preciso "distinguir para unir" como diz o nosso inexcedível Maritain. Passe os olhos, pois, nesse roteiro de estudos e me mande algumas sugestões sobre o assunto, a fim de que eu possa elaborar um programa definitivo para minha cadeira. Não posso dispensar a sua esclarecida orientação, meu caro dr. Alceu. Acho que durante toda a próxima semana estarei aí no Rio. Já estou arrumando a trouxa para seguir para Niterói. Quero ver se me instalo aí antes de iniciar o ano letivo. Professor da roça, preciso de um certo tempo para me adaptar ao ambiente. Tenho receio

[137] Fonte: Biblioteca Nelson Pereira Rebel – Blogspot- Pesquisa por imagem

> de “estranhar” essa vida tumultuaria do Rio (Carta a Alceu Amoroso Lima apud SOUZA, 2015, p. 231)[138].

A escola foi criada por decreto da Instrução Pública, chefiada por Antonio Aidano Gonçalves de Almeida e instalada em janeiro de 1895, anexada ao Liceu de Humanidades. Tomaz Porciúncula ganha retrato na sala da diretoria do Liceu e a direção da nova instituição foi assim determinada: “Fica estabelecido que o diretor do Liceu será o mesmo da Escola Normal e, a 6 de março de 1895, Joaquim Ribeiro de Castro assume a chefia das duas escolas.” (SOUZA, 2015, p. 95).

Desse modo, podemos entender que a contribuição das produções editoriais de Miranda Santos, dentre elas as citadas nesse estudo, no que diz respeito à formação de professores, é da maior relevência numa época em que o país estava em pleno desenvolvimento industrial, e vivia da efervescência e da disputa entre católicos e renovadores.

No que diz respeito ao *Manual de História da Educação,* segundo Monarcha (2008), Miranda Santos foi inovador:

> Theobaldo Miranda Santos foi um dos poucos autores a inovar na periodização empregada na fatura dos manuais de História da Educação Geral, talvez movido não por questões epistemológicas, mas pela necessidade de diferenciar seu produto, no comércio livreiro saturado de manuais [...]. Essa produção multiplicada ao longo das décadas Partidários de uma filosofia de história racionalista e otimista, os autores os mais variados acreditavam que pela da história da educação seria o modo sensato de explicar e ilustrar os progressos da razão e do processo civilizador (MONARCHA, 2008, p. 8).

Para exemplificar este argumento, Vidal (2000) aponta-nos que dos nove programas de ensino acompanhados de bibliografias que aparecem nos arquivos do Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1937, Theobaldo Miranda Santos, com a obra *Noções de História da Educação* está na categoria dos mais utilizados, junto com a obra *Noções de História da Educação*, de Afrânio Peixoto.

Assim, quatro décadas de circulação das obras de Theobaldo Miranda Santos representam um vasto período de circulação de saberes que revelam um repertório de conteúdos e conceitos para a formação de professores. No mapa de edições do acervo da Companhia Editora Nacional, constatamos que o manual de Miranda Santos sempre obteve tiragens significativas, como já anunciamos.

---

[138] Segundo a investigação feita por Souza (2015), a carta endereçada a Alceu Amoroso Lima foi escrita em Campos, sem data, provavelmente em 1938.

**Figura 42** – Foto de Theobaldo Miranda Santos[139]

Em 1931 houve o lançamento do projeto editorial da Companhia Editora Nacional, denominada Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada por Fernando de Azevedo. Conforme já destacado neste capítulo, também constatamos que a obra publicada em 1933 de Afrânio Peixoto, pela Biblioteca Pedagógica Brasileira, foi considerada como o primeiro manual didático brasileiro sobre história da educação destinado à formação de professores. Escrito por um dos primeiros professores chamados a ministrar a disciplina, Peixoto define a sua concepção de História da Educação da seguinte maneira:

[139] Fonte: SILVA, V. B. da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002. Caxambu. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br/vivianbatistasilvat02.rtf. Acesso em: 26 jan. 2018.

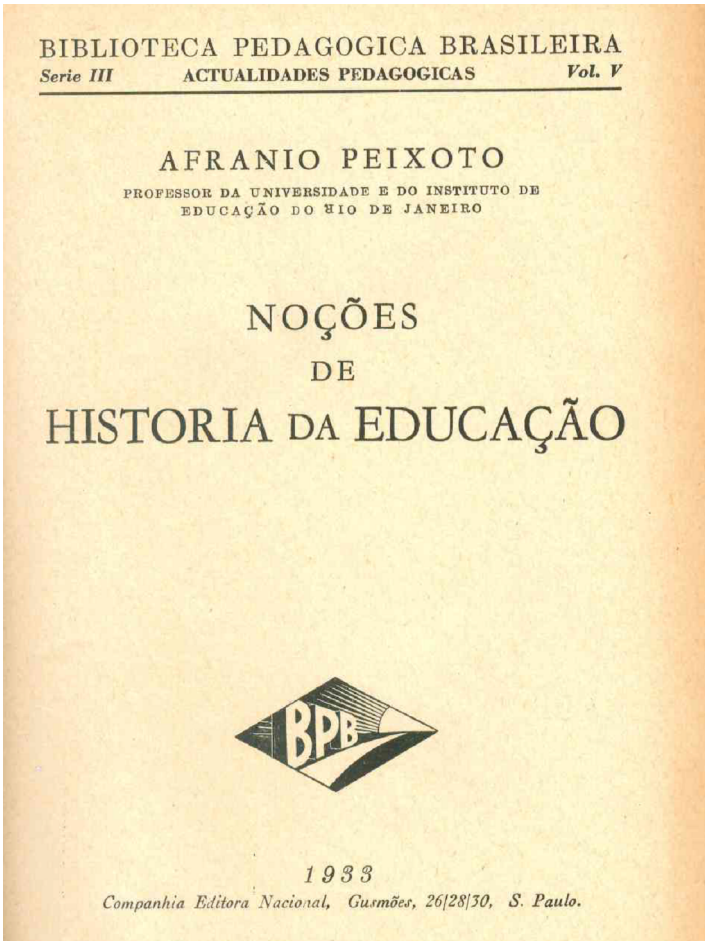
> A história da educação é a história analítica e íntima da civilização humana. O que por alto, superficial e sinteticamente, em linhas gerais, no relevo e nas depressões de uma perspectiva distante, política e econômica, é a historia da civilização, – miudamente, em traços pequenos, profundos e exatos, com a proximidade averiguavel das causas e consequencias, uma explicando a outra, é a história da educação (PEIXOTO, 1942, p. 9 apud Roballo, 2009, p. 4).

Segundo Roballo (2009), Afrânio Peixoto[140] foi um dos homens mais representativos da cultura brasileira do período. A pesquisadora elucida:

> Durante décadas, apaixonou-se sucessivamente por temas variados, por países como a França, Portugal e Estados Unidos, como também por personalidades da vida cultural, tais como Castro Alves e Camões. O *ethos* nacionalista, presente de maneira intensa na atmosfera intelectual do período, revelava-se intimamente articulado ao projeto de formação do povo a partir de ideias relativas à formação e à difusão da consciência nacional (ROBALLO, 2009, p. 4)

Observamos ainda que as características de seu pensamento como intelectual o uniam à elite letrada do seu tempo: discurso nacionalista, crença na educação, desejo de modernidade e convicção sobre o papel dos intelectuais na formação do povo e na construção da nação. Verificamos também o papel conferido ao ensino da História neste processo de formação. A educação para Afrânio Peixoto revela-se como uma espécie de redenção da humanidade, em que a escola ativaria o suporte necessário para que as mudanças ocorressem de modo a demonstrar os ideais da modernidade.

[140] Afrânio Peixoto (Júlio A. P.), médico legista, político, professor, crítico, ensaísta, romancista, historiador literário, nasceu em Lençóis, nas Lavras Diamantinas, BA, em 17 de dezembro de 1876, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 12 de janeiro de 1947. Foi Professor da Universidade e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.


BIBLIOTECA PEDAGOGICA BRASILEIRA
Serie III ACTUALIDADES PEDAGOGICAS Vol. V

AFRANIO PEIXOTO

PROFESSOR DA UNIVERSIDADE E DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

NOÇÕES
DE
HISTORIA DA EDUCAÇÃO

BPB

1933

Companhia Editora Nacional, Gusmões, 26|28|30, S. Paulo.

**Figura 43** – Contracapa de abertura do Manual do autor [141]

Afrânio Peixoto[142], como autor de *Manuais de Ensino*, é *pioneiro* do Movimento pela Escola Nova. No prefácio de sua obra *Noções de História da Educação*, entrega-a de maneira singular, tal como um nobre ensaísta e escritor que era:

> Amigos indulgentes, que presumem de mim, pediram-me um curso de história da educação, "recordação para professoras" [...].
> [...] Aí está pois, o livro. É o primeiro dos nossos, percursor do qual não se deve exigir muito. Tem, entretanto, um pouco de tudo, e até história da educação... Hoje em dia a "globalização" da cultura do mal suporta o artefício indidatico, das monografias especializadas, instrutivas talvez, certamente não educativas, por inapetentes e fatigantes, Era preferível uma perspectiva panoramica, a campos microscopios meramente documentais. A finalidade era menos história, que educacional, mais da evolução de algumas

[141] Fonte: escaneamento da obra original do autor (1933).
[142] No plano da educação, Peixoto foi Diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro e Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, nos anos 1915 e 1916 respectivamente. Lecionou História da Educação nos cursos de formação de normalistas. Em 1932, foi signatário do célebre Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, junto com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros tão célebres. Nos anos seguintes, tornar-se-ia o primeiro reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF) (ROBALLO; VIEIRA, 2007, p. 245).

> idéas, do que a cronologia de alguns factos: as datas e os nomes na história são referenciais úteis, mas são apenas noções, mas o essencial é o caminho percorrido, no espaço e no tempo. Tudo está conforme, mas são apenas "noções". O tratado virá, de outrem, na sua oportunidade. Esta contribuição representa apenas uma modesta flor, que prevê o fruto opímo (PEIXOTO, 1933, p. 4).

Nesta movimentação acentuada de leitura para professoras, autores como Peixoto selecionaram e moldaram conhecimentos que acreditavam ser significativos para a aprendizagem das alunas. Assim, um dos principais intelectuais ligados aos ideais de renovação pretendidos pela Escola Nova se aproximava do desejo que pertencia à Coleção *Atualidades Pedagógicas*, destinada especificamente à formação de professores. Buscamos também compreender o processo educacional existente na cultura de formação docente que forja a representação da formação de um bom professor.

A Coleção *Atualidades Pedagógicas* tinha por objetivo, segundo Fernando de Azevedo, aperfeiçoar cultural e profissionalmente os professores através da circulação de vários livros em diferentes espaços sociais, e, principalmente, nas escolas de formação de professores. Ao apontarmos algumas obras de História da Educação que fizeram parte dessa Coleção, não poderíamos deixar de enfatizar que este contexto está marcado pela construção de um ideário moderno no século XX; que, sobretudo, foram fundamentais para a reestruturação da escola e do campo pedagógico.

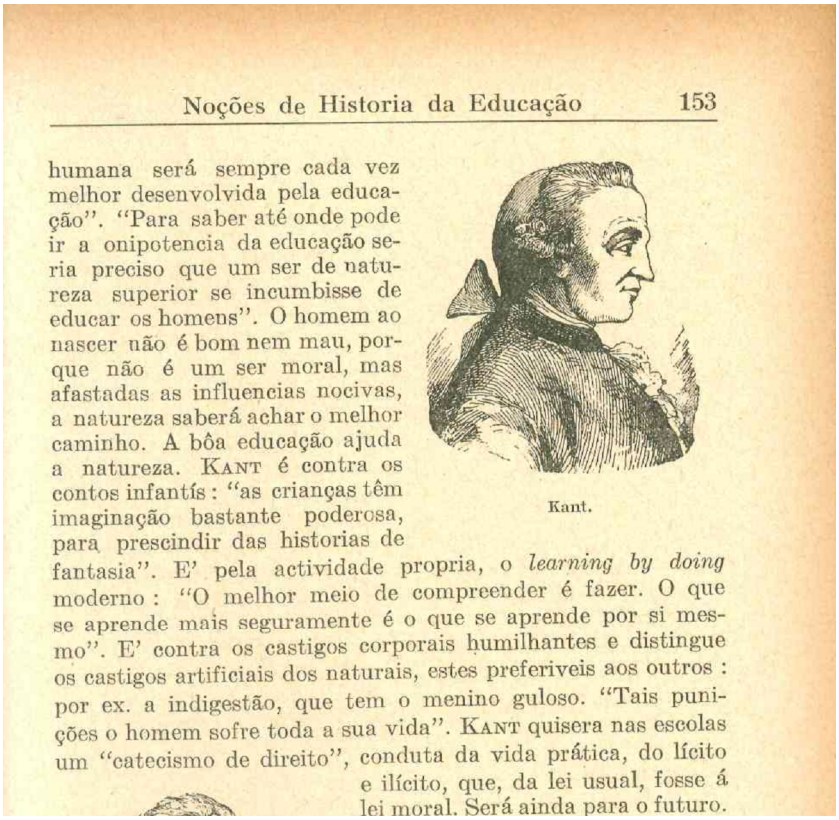
Os discursos que circulavam no *Manual de História da Educação* de Peixoto passaram a ser utilizados como forma de dar respostas, em um menor tempo possível, para os problemas que surgiam na ação educativa. Por exemplo, Peixoto na qualidade de divulgador e partidário do ideário da Escola Nova, nas páginas 146 a 153, ocupou-se de forma sintética da influência da educação "natural" de Rousseau, com destaque para a obra *Emílio*, e apontou como um dos leitores desse clássico romance de educação.

**Figura 44** – Foto de Afrânio Peixoto[143]

Ao referir-se à Kant, (1724-1804), no que diz respeito à natureza humana:

> O grande filósofo teve inclinações pedagógicas: relia o "Emílio" uma vez por ano, e deixou um pequeno "*Tratado de Pedagogia*" A natureza humana será sempre cada vez melhor desenvolvida pela educação[...]. [...] É pela actividade própria, *o learning by doing moderno*: O melhor meio de compreender é fazer. O que se aprende mais seguramente é o que se aprende por si mesmo [...]. A bôa educação ajuda a natureza. Kant, quisera nas escolas um "catecismo de direito", conduta de vida prática, do lícito e ilícito, que, da lei usual, fosse à lei moral. Será ainda para o futuro (PEIXOTO, 1933, p. 153, grifo do autor).

[143] Fonte: http://www.academia.org.br/a-historia-da-abl/os-arremates-de-afranio-peixoto. Acesso em: 25 jan. 2017.



Noções de Historia da Educação 153

humana será sempre cada vez melhor desenvolvida pela educação". "Para saber até onde pode ir a onipotencia da educação seria preciso que um ser de natureza superior se incumbisse de educar os homens". O homem ao nascer não é bom nem mau, porque não é um ser moral, mas afastadas as influencias nocivas, a natureza saberá achar o melhor caminho. A bôa educação ajuda a natureza. KANT é contra os contos infantís: "as crianças têm imaginação bastante poderosa, para prescindir das historias de fantasia". E' pela actividade propria, o *learning by doing* moderno: "O melhor meio de compreender é fazer. O que se aprende mais seguramente é o que se aprende por si mesmo". E' contra os castigos corporais humilhantes e distingue os castigos artificiais dos naturais, estes preferiveis aos outros: por ex. a indigestão, que tem o menino guloso. "Tais punições o homem sofre toda a sua vida". KANT quisera nas escolas um "catecismo de direito", conduta da vida prática, do lícito e ilícito, que, da lei usual, fosse á lei moral. Será ainda para o futuro.

Kant.

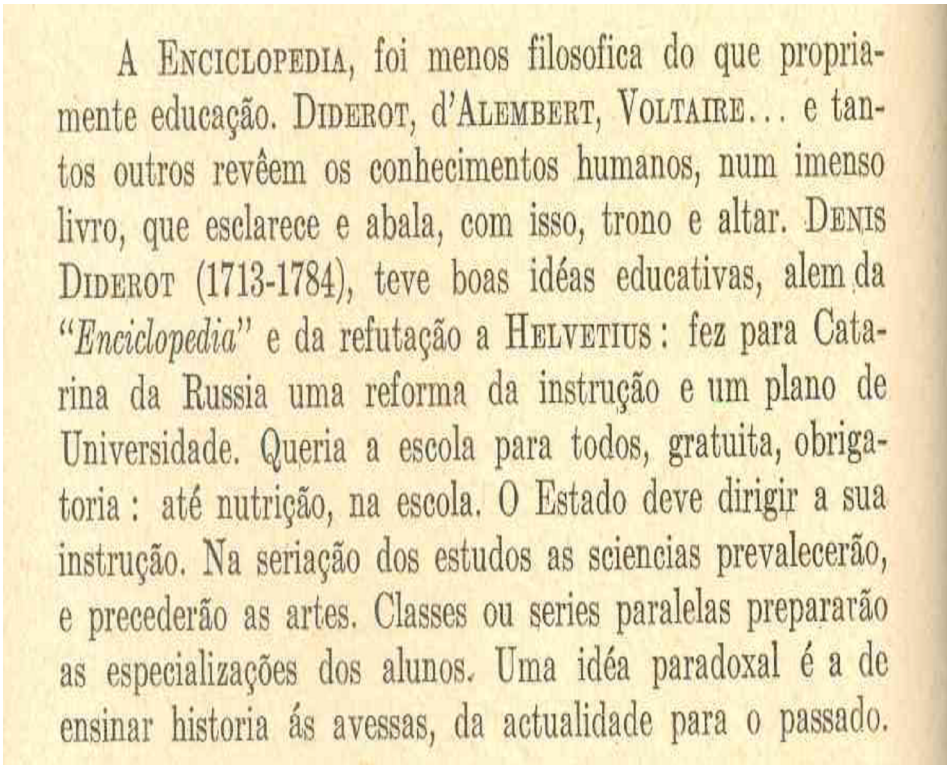
**Figura 45** – Reprodução da citação acima feita por Peixoto[144]

E continua a proclamar:

> Está aí definido pôr ele mesmo, no prefácio de Emílio "on croira moins lire un traté d´education, que les rêvêries dún visionaire". Kant, entusiasta, confessa: "este escritor reune a uma admirável penetração de genio, inspiração, nobre e alma cheia de sensibilidade, como nunca se encontrou em outro, um tempo algum, em nenhum país". A impressão que segue imeditamente a esta é a de espanto causada por pensamentos extraordinários e paradoxais, que ele desenvolve [...] (PEIXOTO, 1933, p. 149).

É interessante notarmos que nesta obra ele faz referências também ao movimento enciclopedista como sendo "menos filosófico do que propriamente educação". Para sustentar esse argumento, destaca Denis Diderot (1713-1784), que teria tido boas ideias educativas, além da *Enciclopédia*, conforme trecho abaixo:

[144] Fonte: escaneamento da obra original do autor (1933).



A ENCICLOPEDIA, foi menos filosofica do que propriamente educação. DIDEROT, d'ALEMBERT, VOLTAIRE... e tantos outros revêem os conhecimentos humanos, num imenso livro, que esclarece e abala, com isso, trono e altar. DENIS DIDEROT (1713-1784), teve boas idéas educativas, alem da "*Enciclopedia*" e da refutação a HELVETIUS: fez para Catarina da Russia uma reforma da instrução e um plano de Universidade. Queria a escola para todos, gratuita, obrigatoria: até nutrição, na escola. O Estado deve dirigir a sua instrução. Na seriação dos estudos as sciencias prevalecerão, e precederão as artes. Classes ou series paralelas prepararão as especializações dos alunos. Uma idéa paradoxal é a de ensinar historia ás avessas, da actualidade para o passado.

**Figura 46** – Trecho que Peixoto refere-se à Diderot[145]

Nessa direção observamos que as considerações de Peixoto prevalecem no seu manual. Um discurso pedagógico fundado mais especificamente no conceito de formação de origem francesa, pela forma própria de apropriação de diferentes fontes utilizadas no manual. No entanto, apesar de ter-se referido a Kant bem como a outros pensadores, conforme as figuras acima, ele o fez tendo em vista a importância dada à obra *Emílio* de Rousseau. Essa constatação vem, mais uma vez, confirmar a hipótese dessa pesquisa sobre recepção do conceito de formação no Brasil por meio dos manuais de ensino, em sua maioria de origem francesa, muito embora a sua proposta, bem como a dos outros autores dos manuais aqui analisados, não corresponda ao conceito de formação defendido por Rousseau.

Outro lado dessa questão está na afirmativa de Monarcha (2009) segundo a qual os primeiros manuais de história da pedagogia ou da educação são obras de A. H. Niemeyer (1775)[146]. Essas publicações das primeiras obras que versam sobre a matéria e sobre os cursos ministrados em Universidades e escolas Normais em diversos locais da Europa, a partir de 1860, foram do escritor alemão, teólogo e protestante. Dentre as suas 125 publicações

[145] Fonte: escaneamento da obra original do autor (1933).

[146] August Hermann Niemeyer foi um teólogo protestante alemão, professor, poeta , um escritor de viagens, um poeta da música protestante e um educador político prussiano.

estão *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher* (Princípios de educação e ensino para pais, tutores e professores), sendo publicados em várias edições e traduzidos para várias línguas, nos quais também não encontramos qualquer relação com o conceito da *Bildung* alemã.

Dessa maneira, dando continuidade nas considerações de Peixoto (1933), a História da Educação é tratada enquanto evolução das ideias pedagógicas, revelando uma concepção da escrita da história da educação apoiada nas crenças do poder das ideias:

> A história da educação é a história analítica da civilização humana. O que por alto, sinteticamente, em linhas gerais, em relevo e nas depressões de uma perspectiva distante política e econômica, é a história da civilização — miudamente, em traços pequenos e exactos, com proximidade averiguável das causas e consequencias, uma explicando a outra, é a história da educação [...]. A educação olha esse futuro, nossa preocupação, tentando o aperfeiçoamento dos órgãos desse imenso e imortal organismo, que é a sociedade. Se é um problema a resolver na escola activa da vida o futuro humano, êle só pode ser resolvido com a experiência anterior do passado humano. É a justificação educativa, pedagógica, do estudo dessa história da educação (PEIXOTO, 1933, p. 9).

Essa declaração de Peixoto (1933) confirma o seu discurso pedagógico na afirmativa de que a história da Educação se justifica na busca por explicar causas e conseqüências dos fatos ocorridos no passado; enquanto o presente é a ponta extrema deste passado, e o futuro é correspondente ao que o homem espera ou teme. Desse modo, torna-se compreensível que a incursão dos autores desses manuais de ensino, conforme os fragmentos das figuras demonstradas nas obras tanto de Peixoto como de Theobaldo, nos revela um contorno teórico e metodológico marcado por obras de pensadores ocupados com a educação de origem franceses e norteamericana (germânicos em menor medida).

Tanto Peixoto, enquanto partidário do movimento renovador e defensor da escola laica, como Theobaldo e Ruy Ayres Bello, educadores católicos, defensores de uma educação cristã, também citam nos seus Manuais autores americanos, dentre eles, as concepções de John Dewey (1859-1952)[147], que influenciou educadores de várias partes do mundo, e que no Brasil inspirou o movimento da Escola Nova.

[147] O pensamento de John Dewey nasce de sua epistemologia. A concepção epistemológica deweyana integra o pragmatismo norte-americano, que, por sua vez, é apresentado por William James como método filosófico. Dewey acrescentaria que o pragmatismo não é apenas método, mas instrumento de adaptação do homem como organismo vivo em seu ambiente natural, com a intenção de transformá-lo segundo seus interesses individuais e também coletivos. “O conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em uma dada situação” (DEWEY, 1959, p. 373).

De acordo com Gondra e Silva (2014), a educação escolar formal laica pleiteada por Afrânio Peixoto, contudo, não implicava a conformação de uma sociedade destituída de orientação religiosa; tanto que a orientação decorrente da moral religiosa permaneceria no horizonte formativo dos homens civilizados. De modo que estes manuais devem ser compreendidos como o fruto de um propósito de formação, resultado daquelas condições que se verificavam entre a biografia dos autores e a ambiência política, entre a cultura e a ideologia vigentes à época. O tempo histórico que confere sentido à educação é linear e evolutivo. A cada capítulo emerge um conjunto de acontecimentos históricos que constituem o índice através do qual os autores tentam demonstrar uma continuidade na história da educação e da civilização. Tudo se passa como se existisse apenas esta forma de interpretação da história. A forma de narrarem a história, sobretudo da educação, como nos lembra Nunes (1996), é a de compilar conteúdos e tecer comentários, inaugurando uma regra narrativa que iria ser utilizada pela maioria dos escritores brasileiros de manuais de história da educação, e pelos demais autores mencionados.

Como exemplo elequonte desse modo de operar com o tempo histórico temos Bento de Andrade Filho[148] (1956), que escreveu a *Pedagogia: estudo filosófico-científico da Educação*. Este autor será também abordado neste capítulo por aproximar a História da Educação e da Filosofia da Educação, e das demais disciplinas, como a Psicologia de Aprendizagem, a Ciência do Comportamento e a Pedagogia a uma literatura extremamente didática. Forma de abordagem que a própria editora Saraiva destacou, no mercado editorial, a sua utilidade para estudantes do Ensino Normal, por reunir num só compêndio temas do ponto de vista prático, normativo, filosófico e histórico.

Ao lançar a segunda edição de *História da Educação,* a Editora Saraiva intentou mostrar a importância da obra no mercado editorial:

> [...] constitui um resultado de muitos anos de estudo e de prática do autor, que preocupado de não se omitir das importantes conquistas da "psicologia da aprendizagem", da ciência do comportamento, pelo contrário, não deixando contudo, de dar a sua à ciência de sua especialidade um embasamento filosófico, um alicerce substancialmente intelectual. Reunindo teoria e prática, doutrina e dados do laboratório experimental, "Pedagogia" impõe-se, na nossa literatura didática, como uma obra igualmente de utilidade para os estudantes, e de valor intrínseco para qualquer aficionado do saber (SARAIVA S.A. EDITORES, 1956).

[148] Professor Bento de Andrade Filho é um destacado educador do magistério paulista.

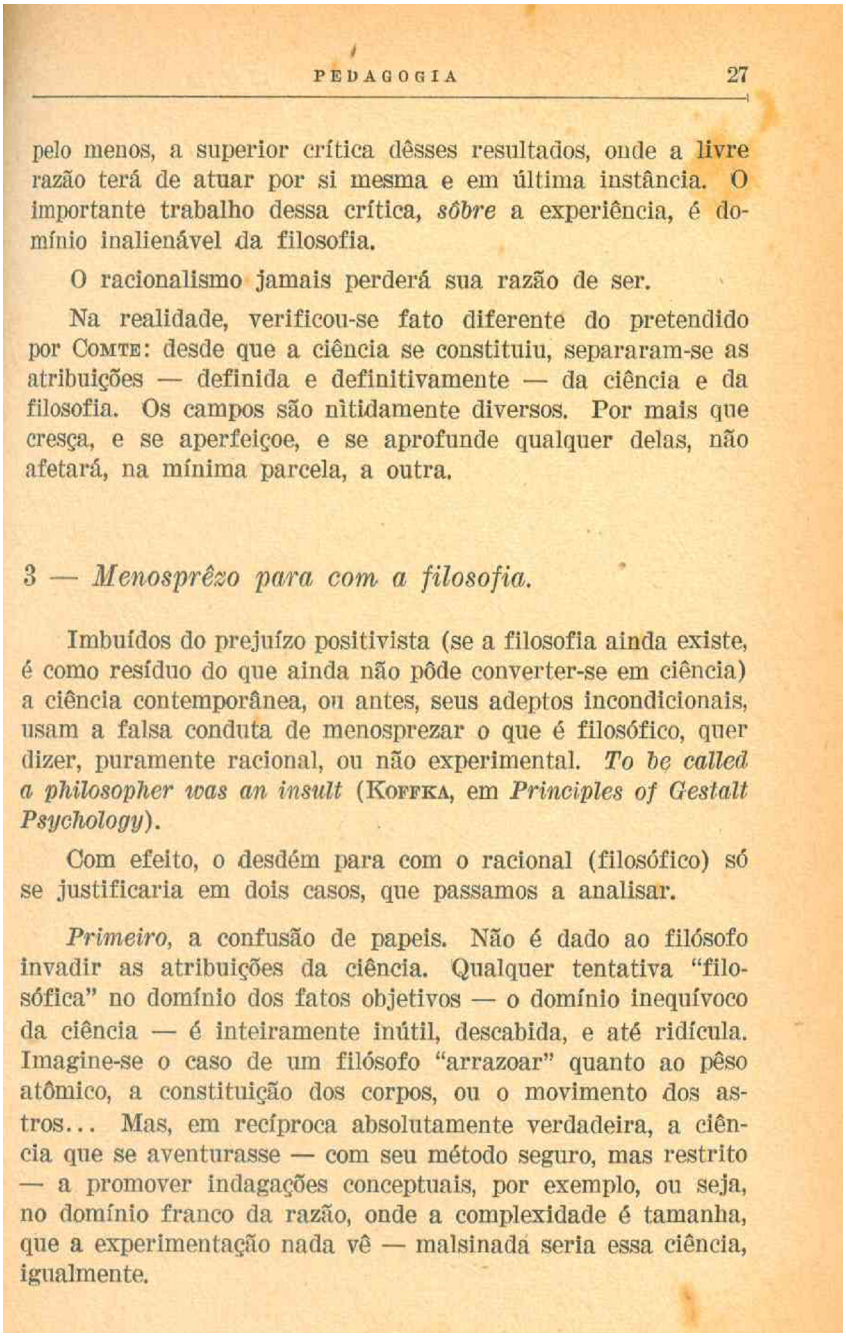
Nesta edição, Bento de Andrade Filho destaca o menosprezo pela "filosofia devaneadora", conforme explicita no seu manual, apelando ao argumento de que:

> A filosofia devaneadora, antes do advento da ciência — do rigor do método — a filosofia excedia-se, de fato, nos desmedidos vôos a que era levada pela ânsia do saber. Sem o freio da objetividade, o corcel do subjetivo, fogoso por índole, aventurava-se demasiado longe, muito além do que fora lícito, quando quisesse permanecer nos limites do cognoscível. Mas eis que a filosofia criou a ciência. Quer dizer que se impôs as restrições mais severas. Com isso, se transformou radicalmente (ANDRADE FILHO, 1956, p. 28).

A partir desse argumento, podemos compreender por que da aproximação da Filosofia da Educação com a Pedagogia, muitas vezes ministrada como História e Filosofia da Educação. Essa característica também incide sobre a ênfase na biografia e das ideias de pensadores e/ou educadores, como Bento de Andrade Filho (1984)[149], que afirma que a proximidade da história da educação com a filosofia da educação encontrava-se impregnada de uma postura salvacionista; de defesa de um ideal de educação popular em um contexto em que à história da educação foi delegado o lugar de ciência auxiliar da Pedagogia. Sua função seria, no dizer de M. Warde (1984, p. 27):

> [...] responder à necessidade de os futuros professores cogitarem do dever ser educacional, dos valores humanos mais elevados a serem preservados e despertados pela prática da Educação, o que a transformava, menos em uma ciência matricial, como a sociologia, a psicologia ou a biologia, e mais em uma disciplina formadora.

[149] WARDE, Mirian Jorge. "Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira". *Em Aberto*, ano 3, nº 23, set./out. 1984.



PEDAGOGIA 27

pelo menos, a superior crítica dêsses resultados, onde a livre razão terá de atuar por si mesma e em última instância. O importante trabalho dessa crítica, *sôbre* a experiência, é domínio inalienável da filosofia.

O racionalismo jamais perderá sua razão de ser.

Na realidade, verificou-se fato diferente do pretendido por COMTE: desde que a ciência se constituiu, separaram-se as atribuições — definida e definitivamente — da ciência e da filosofia. Os campos são nìtidamente diversos. Por mais que cresça, e se aperfeiçoe, e se aprofunde qualquer delas, não afetará, na mínima parcela, a outra.

3 — *Menosprêzo para com a filosofia.*

Imbuídos do prejuízo positivista (se a filosofia ainda existe, é como resíduo do que ainda não pôde converter-se em ciência) a ciência contemporânea, ou antes, seus adeptos incondicionais, usam a falsa conduta de menosprezar o que é filosófico, quer dizer, puramente racional, ou não experimental. *To be called a philosopher was an insult* (KOFFKA, em *Principles of Gestalt Psychology*).

Com efeito, o desdém para com o racional (filosófico) só se justificaria em dois casos, que passamos a analisar.

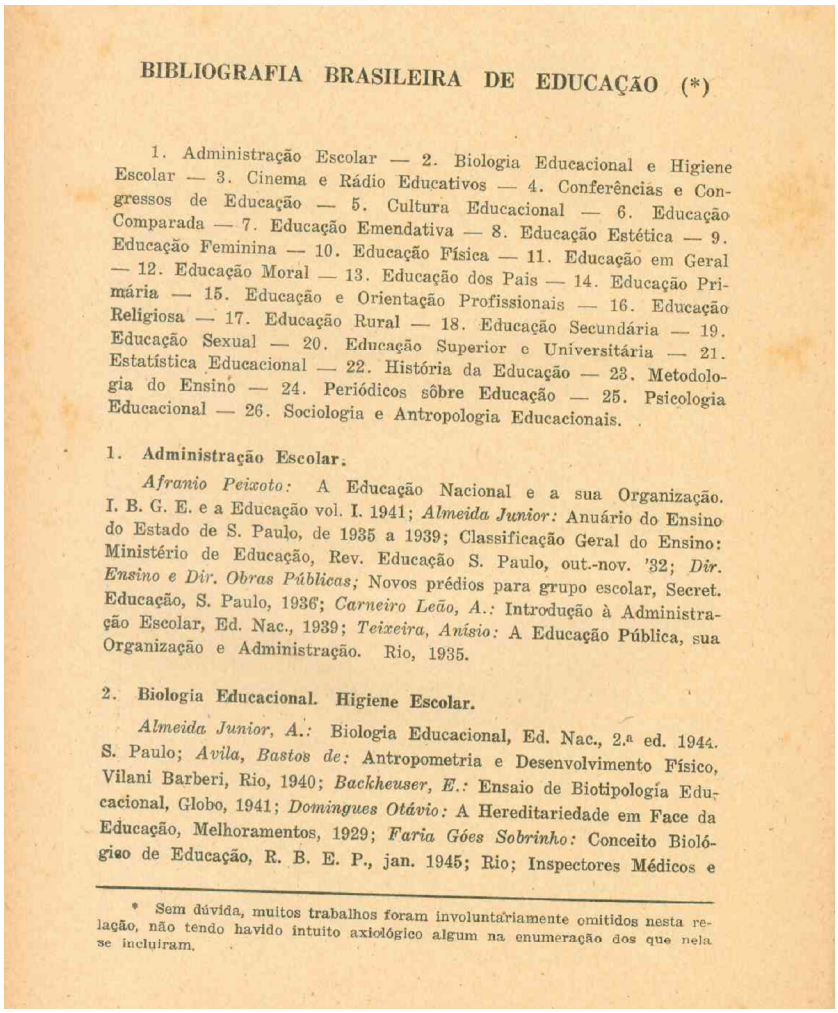
*Primeiro*, a confusão de papeis. Não é dado ao filósofo invadir as atribuições da ciência. Qualquer tentativa "filosófica" no domínio dos fatos objetivos — o domínio inequívoco da ciência — é inteiramente inútil, descabida, e até ridícula. Imagine-se o caso de um filósofo "arrazoar" quanto ao pêso atômico, a constituição dos corpos, ou o movimento dos astros... Mas, em recíproca absolutamente verdadeira, a ciência que se aventurasse — com seu método seguro, mas restrito — a promover indagações conceptuais, por exemplo, ou seja, no domínio franco da razão, onde a complexidade é tamanha, que a experimentação nada vê — malsinada seria essa ciência, igualmente.

**Figura 47** – Fragmento do Manual do autor Bento de Andrade Filho[150]

A partir da análise feita por Warde (1984)[151], podemos compreender tal aproximação, que, por fim, revela uma outra face da mesma questão, considerando-se as seguintes indagações:

[150] Fonte: escaneamento da obra do autor.
[151] WARDE, Mirian Jorge. "Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira". *Em Aberto*, ano 3, n.º 23, set./out. 1984.

> A organização escolar, a legislação escolar e tudo o que circunda a escola acaba por se impor como objeto necessário à historiografia da educação brasileira. Esse aspecto me parece relevante na medida em que, pela via da História, se repõe a questão da especificidade da educação. Delimitar a especificidade da história da educação obriga à circunscrição da educação ao âmbito da escola? Ou independentemente da questão teórica que está aí embutida, politicamente essa é a direção que mais responde aos interesses do conjunto da população (WARDE, 1984, p. 6).



BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (*)

1. Administração Escolar — 2. Biologia Educacional e Higiene Escolar — 3. Cinema e Rádio Educativos — 4. Conferências e Congressos de Educação — 5. Cultura Educacional — 6. Educação Comparada — 7. Educação Emendativa — 8. Educação Estética — 9. Educação Feminina — 10. Educação Física — 11. Educação em Geral — 12. Educação Moral — 13. Educação dos Pais — 14. Educação Primária — 15. Educação e Orientação Profissionais — 16. Educação Religiosa — 17. Educação Rural — 18. Educação Secundária — 19. Educação Sexual — 20. Educação Superior e Universitária — 21. Estatística Educacional — 22. História da Educação — 23. Metodologia do Ensino — 24. Periódicos sôbre Educação — 25. Psicologia Educacional — 26. Sociologia e Antropologia Educacionais.

1. **Administração Escolar.**

*Afranio Peixoto:* A Educação Nacional e a sua Organização. I. B. G. E. e a Educação vol. I. 1941; *Almeida Junior:* Anuário do Ensino do Estado de S. Paulo, de 1935 a 1939; Classificação Geral do Ensino: Ministério de Educação, Rev. Educação S. Paulo, out.-nov. '32; *Dir. Ensino e Dir. Obras Públicas;* Novos prédios para grupo escolar, Secret. Educação, S. Paulo, 1936; *Carneiro Leão, A.:* Introdução à Administração Escolar, Ed. Nac., 1939; *Teixeira, Anísio:* A Educação Pública, sua Organização e Administração. Rio, 1935.

2. **Biologia Educacional. Higiene Escolar.**

*Almeida Junior, A.:* Biologia Educacional, Ed. Nac., 2.ª ed. 1944. S. Paulo; *Avila, Bastos de:* Antropometria e Desenvolvimento Físico, Vilani Barberi, Rio, 1940; *Backheuser, E.:* Ensaio de Biotipologia Educacional, Globo, 1941; *Domingues Otávio:* A Hereditariedade em Face da Educação, Melhoramentos, 1929; *Faria Góes Sobrinho:* Conceito Biológico de Educação, R. B. E. P., jan. 1945; Rio; Inspectores Médicos e

* Sem dúvida, muitos trabalhos foram involuntàriamente omitidos nesta relação, não tendo havido intuito axiológico algum na enumeração dos que nela se incluiram.

**Figura 48** – Fragmentos da obra do Manual[152]

Conforme demonstra a figura seguinte, no fragmento do Manual, as indagações de Warde (1984) vêm na direção da tese que postulamos: acima das questões teóricas, para os renovadores do movimento escolanovista, encontra-se como pano de fundo as questões políticas, no intuito de atender aos interesses do conjunto da população, mas, sobretudo, para atender aos interesses do mercado editorial.

[152] Fonte: escaneamento da obra original do autor.

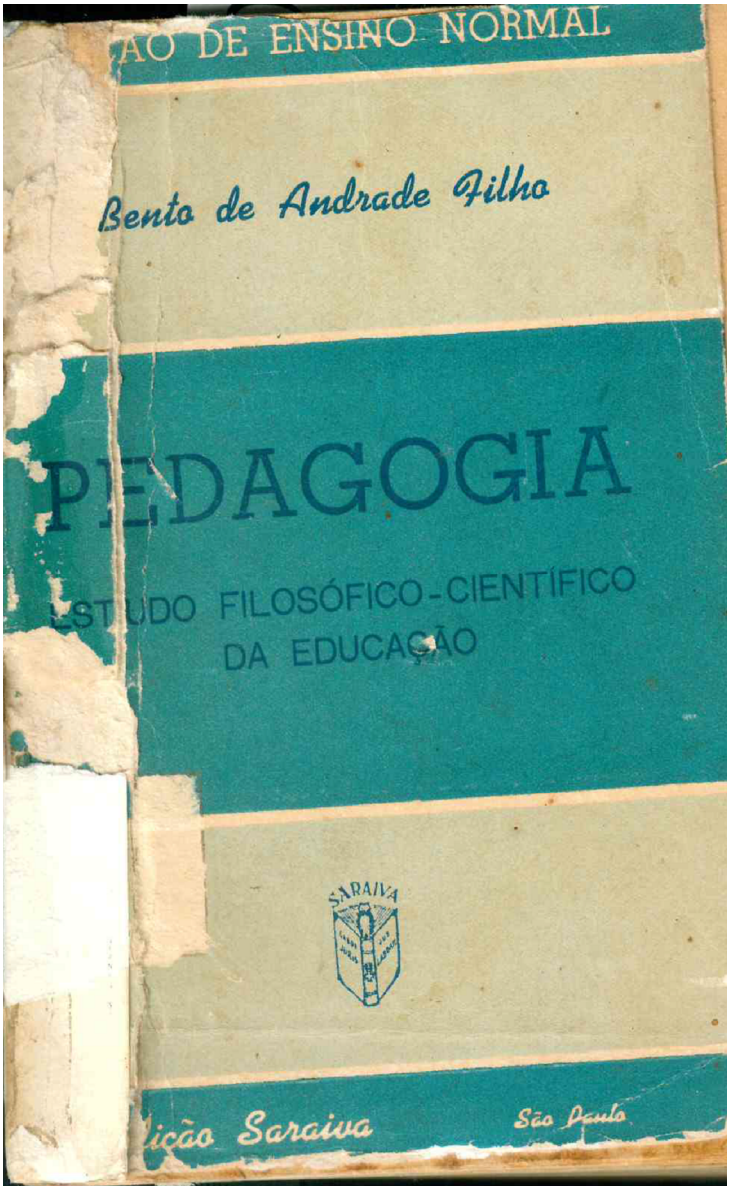



**Figura 49** − Capa do Manual de autor[153]

Em concordância com Warde (1984), a História da Pedagogia engendrou a História da Educação. A História da Pedagogia, ligada à evolução das teorias educativas (tipos históricos) e das concepções de vida dominantes em cada época, ofereceu fundamentos para entender, pela educação, a evolução da civilização.

Prosseguiremos com o exaame dos manuais de Raul Briquet: *História da Educação: evolução do pensamento educacional* e *Lições de História da Educação.* Em seguida e

[153] Fonte: escaneamento da obra do autor.

finalizando, abordaremos a obra de Aquiles Archêro Júnior, "*Lições de História da Educação"*.

Monarcha (2008), quando contextualiza o denso esforço entre os anos de 1930 a 1950 no que se refere à instituição desses manuais, declara:

> Nesses anos, foram instituídos conteúdos de história da educação geral e do Brasil nos currículos acadêmicos das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. Data de então o aparecimento de manuais didáticos destinados a suster o ensino da matéria História da Educação, como, por exemplo, Noções de História da Educação, de Afrânio Peixoto, História da Educação: evolução do pensamento educacional, de Raul Briquet (MONARCHA, 2008, p. 17).

**Figura 50** – Foto de Raul Briquet[154]

Assim, a recepção exaltante desses autores em relação à escola nova, pode ser entendida como um desfecho da modernidade, na concepção de Monarcha (2008), merece outras indagações:

[154] Fonte: Revista Psicol. Cienc. Prof. vol.25, n° 1 Brasília Mar. 2005.

> A Escola Nova é celebração da vida ativa. E Raul Briquet? O que escrevia, na sua História da Educação: evolução do pensamento educacional (1946). De acordo com esse autor, cujo manual é produto do programa de ensino de uma insólita disciplina denominada "Educação Nacional" ministrada na prestigiosa Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. (MONARCHA, 2008, p. 13).

Monarcha continua a expor essa recepção exaltante, os dizeres de Raul Briquet:

> A escola nova, principalmente, a escola de Dewey, cujo pragmatismo é social, porque a sociedade é a vida que nos cumpre a todos viver — e não agarrada a uma religião, que seja qual for, não é deste mundo... ou a uma política, que, não importa qual, será a de um partido, ou de uma classe, ou de uma nação contra outras — a escola nova de Dewey atinge o puro ideal educativo: desenvolver bem a criança para viver, desde a escola, na paz e no trabalho, com os outros homens. Entretanto, a finalidade da educação é apenas esta: mais educação. O nosso programa, de cultura e civilização será, pois, bater ao dia seguinte os records anteriores. Sempre mais (MONARCHA, 2008, p. 214).

Ao considerarmos as indagações de Monarcha, percebemos que a obra de Briquet resulta das lições ministradas na cadeira de *Educação Nacional*, nos terceiro e último anos da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Compreende a primeira parte do programa da disciplina, em que "são apreciados vultos pioneiros da teoria educacional" (BRIQUET, 1946, p. 7), desde a Grécia até a Escola Nova. Finaliza com "A Educação no Brasil", em que "expõe, de modo sumário, aquilo que se fez de maior monta entre nós até fins do século passado em matéria de educação" (BRIQUET, 1946, p. 8)

Dessa forma, Raul Briquet (1946)[155] exalta, no prefácio de sua obra, num discurso genuinamente positivista, quando explicita os últimos capítulos sumariados do seu *Manual de Ensino*:

[155] Raul Carlos Briquet nasceu em Limeira, Estado de São Paulo, em 8 de fevereiro de 1887. Graças à formação requintada de sua mãe desenvolveu uma cultura geral. Raul Carlos Briquet estudou no Instituto de Ciências e Letras de São Paulo e na Faculdade Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro, diplomando-se em 1911. Revelou desde a mocidade tendências poliformes de sua inteligência. Defendeu a tese *Da Psychophysiologia e Pathologia Musicaes*, evidenciando o seu pioneirismo também na ciência psicológica. Ao mesmo tempo em que se dedicava às atividades médicas, Briquet estendia sua atuação a outros campos do conhecimento. Desde cedo o interesse pelas ciências humanas e sociais o levou a aprofundar-se nos estudos da psicologia, psicanálise, psicologia social e sociologia. No início da década de 1930, juntamente com outros intelectuais, Briquet participou da criação da Sociedade Paulista de Filosofia e Letras; entidade que desempenhou papel importante na implantação dos alicerces da construção de uma universidade paulista. Seu papel mais destacado, no entanto, como contribuição para as ciências humanas, foi a participação na criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933 (grifo nosso).

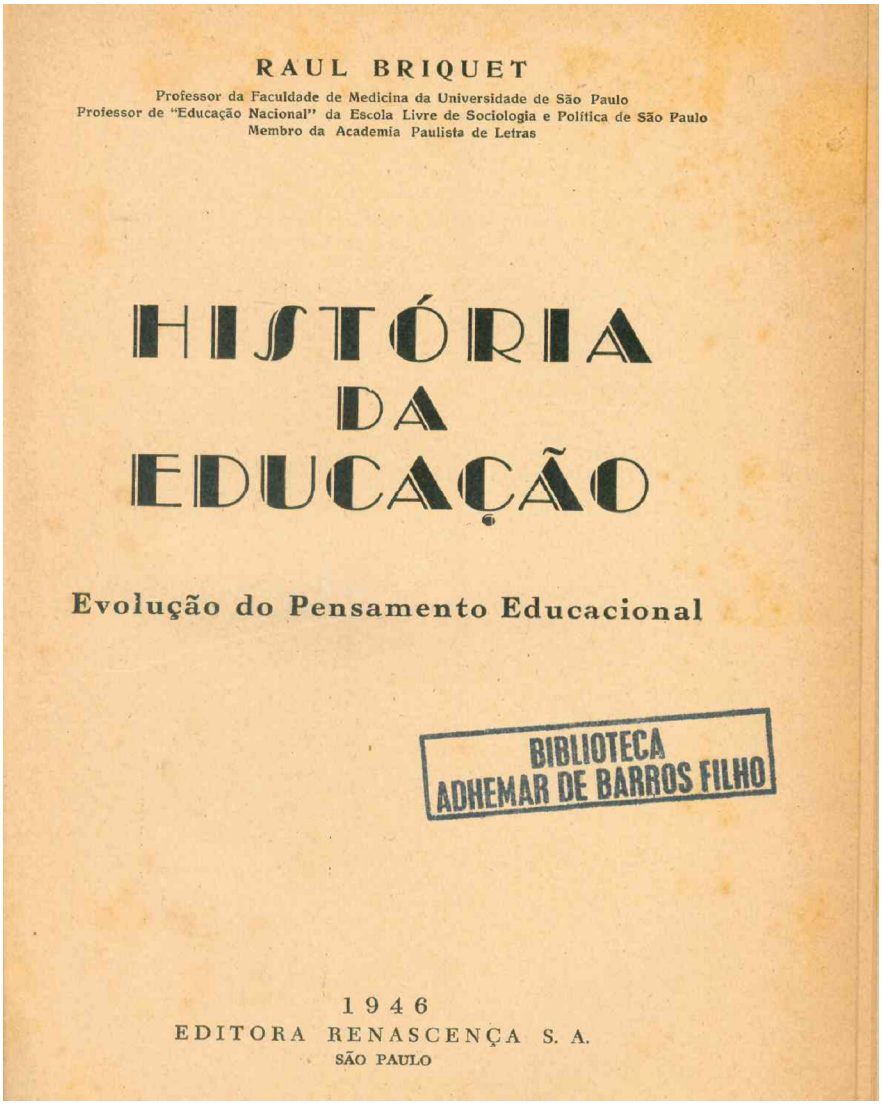



**Figura 51** – Folha de rosto do Manual do autor[156]

> A educação para a vida, que pleiteia a reorganização pedagógica por meio da escola nova, instrumento de reconstrução da experiência; e, por fim, A Educação no Brasil, na qual se expõe, de modo sumário, aquilo que se faz de maior monta entre nós até fins do século passado em matéria de educação. Teremos alcançado o nosso desiderato se contribuirmos, com esta síntese breve, para realçar o interesse dos pais e do público em geral pela educação, em que repousam a felicidade do lar e o engrandecimento da Pátria (BRIQUET, 1946, p. 8).

De posse do discurso positivista, o educador foi um dos pioneiros da Escola Nova, e um dos assinantes do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), considerado autor de

[156] Fonte: escaneamento da obra do autor.

um dos mais importantes documentos educacionais brasileiros. O seu legado foi considerado de grande relevância para Ciência e para as Artes em nosso país.

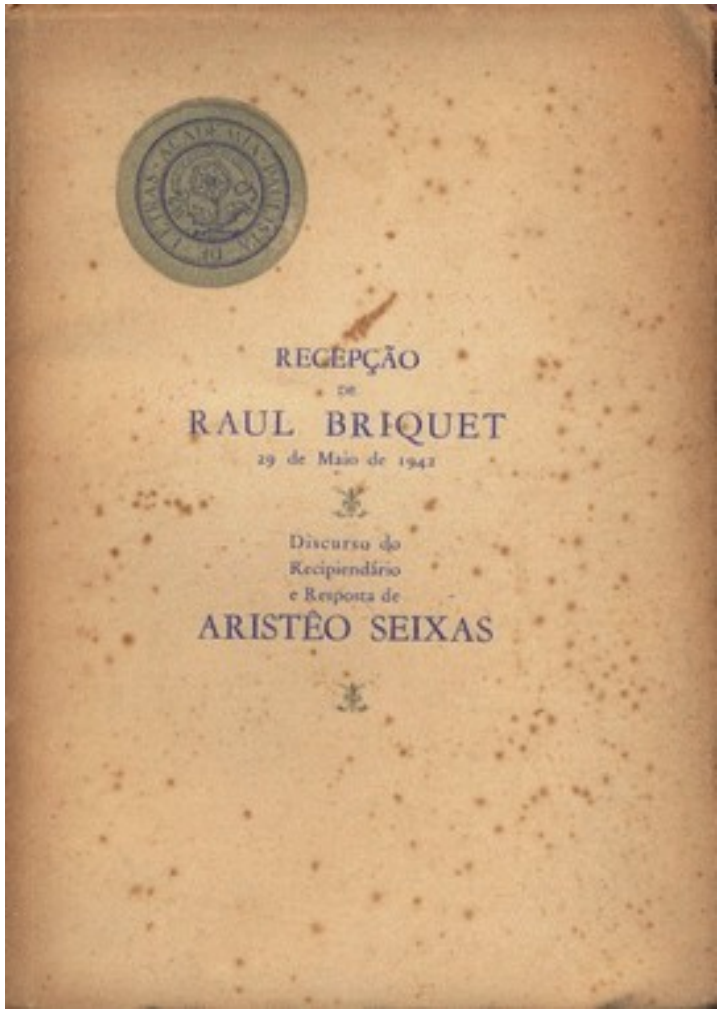



**Figura 52** – Recepção de Raul Briquet, em 29 de maio de 1942 - Discurso do Recipiendário de Raul Briquet e Resposta de Aristêo Seixas[157]

[157]Fonte:https://www.Aquiles+Archêro%C3%AAro+Junior&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwje2NHMxMbaAhVJDJAKHaWVCOsQ_AUICygC&biw=1236&bih=556#imgrc=-ctG7oIby4j3tM. Acesso em: 25 jan. 2017.

Aristêo Seixas, poeta lírico e crítico de espírito polêmico e sarcástico, teve discussões que fizeram época, com algumas figuras notáveis de seu tempo, dentre eles Raul Briquet. O poeta lírico nasceu em Resende, no Estado do Rio, em 21 de julho de 1881. Mas foi em São Paulo, para onde se transferiu ainda moço, que realizou sua carreira literária. Livros do autor: *Noites de Luar*, 1905; *Epitalâmio*, 1909; *No Limiar*, 1924 e *Livro de lua* (extraído da obra anterior). O poeta lírico elaborou o discurso do Recipiendário em homenagem a Raul Briquet (grifo nosso).

Ressaltamos, no seu *Manual de Ensino*, a partir da contextualização de Monarcha, que, ao final, há uma significativa indicação bibliográfica denominada por Raul Briquet de *Bibliografia Brasileira de Educação*.

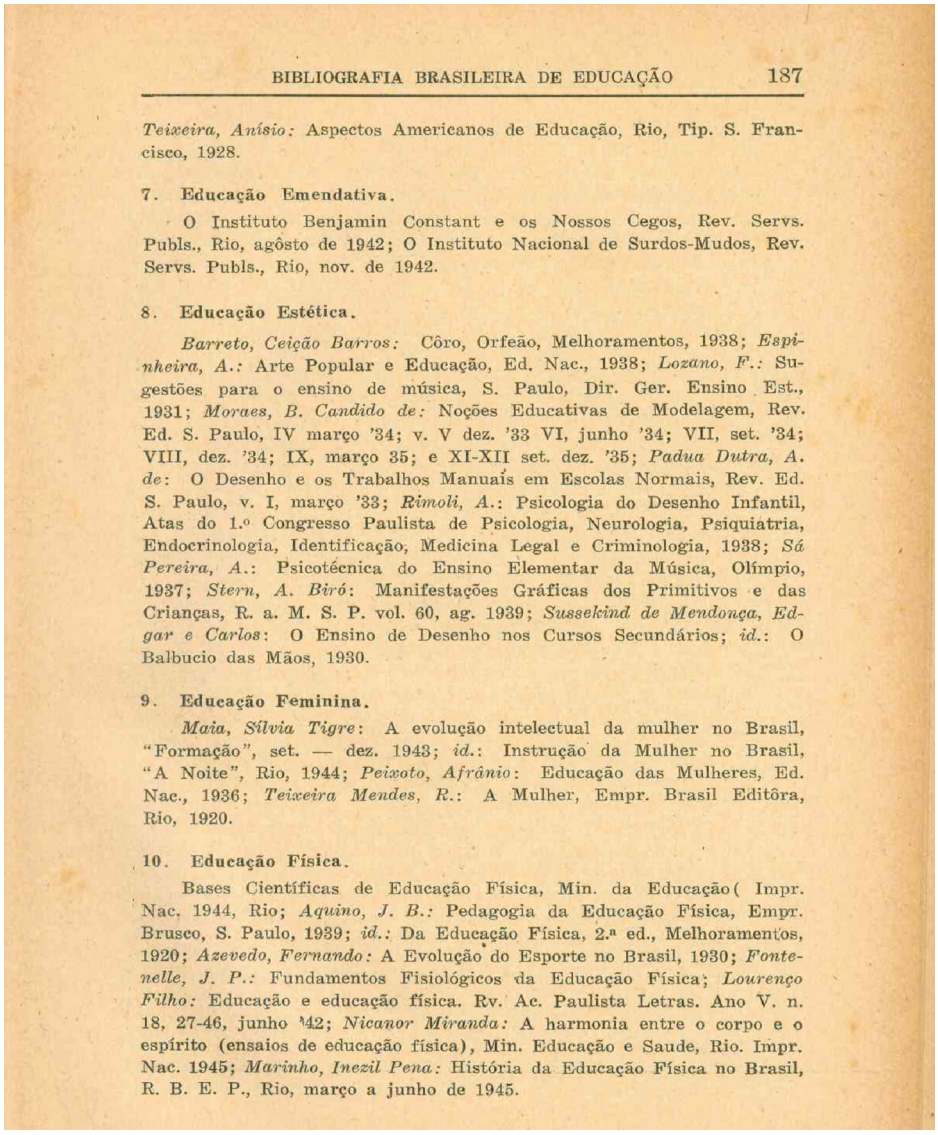
De acordo com estes fragmentos, o autor apresenta o levantamento da bibliografia em circulação por tópicos, assim discriminada: administração escolar; biologia educacional e higiene escolar; cinema e rádio educativos; conferências e congressos de educação; cultura educacional; educação comparada; educação emendativa; educação estética; educação feminina; educação física; educação em geral; educação moral; educação dos pais; educação primária; educação e orientações profissionais; educação religiosa; educação rural; educação secundária; educação sexual; educação superior e universitária; estatística educacional; história da educação; metodologia do ensino; periódicos sobre educação; psicologia educacional; sociologia e antropologia educacionais.

O manual é ilustrado e organizado em capítulos. No fim de cada capítulo, há uma indicação de leitura complementar. E, entre os autores mais citados encontra-se G. Compayré[158], que nos permite compreender até o presente, considerando o *corpus* documental aqui analisado. Compayré foi um dos autores mais mencionados nos manuais, junto com Riboulet e Buisson, autores de obras sobre história da educação e da pedagogia. Reforça-se, mais uma vez, a tese quanto a forte influência francesa na estruturação desses manuais de formação em circulação no país à época.

De acordo com Bastos (2005), no seu texto *Uma Biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950)* — resultante de sua pesquisa realizada durante o estágio como professora convidada do Service d'histoire de l'éducation\INRP-França (abril a junho de 2005):

> Os manuais e programas estão organizados segundo uma *perspectiva cronológica*; uma *lógica descritiva* e/ou interpretativa das idéias, fatos educativos, projetos; incidem no período da antiguidade clássica, medieval, renascença e tempos modernos, com menor ênfase na época contemporânea; e privilegiam uma visão da educação em uma perspectiva universal, dedicando sempre no final um capítulo ou unidade para a história do Brasil (BASTOS, 2005, p. 346).

[158] A obra de G. Compayré citada é *Herbart et l'éducation par l'instruction* (s/d) (BASTOS, 2005, p. 15).



BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO 187

*Teixeira, Anísio:* Aspectos Americanos de Educação, Rio, Tip. S. Francisco, 1928.

7. **Educação Emendativa.**

O Instituto Benjamin Constant e os Nossos Cegos, Rev. Servs. Publs., Rio, agôsto de 1942; O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, Rev. Servs. Publs., Rio, nov. de 1942.

8. **Educação Estética.**

*Barreto, Ceição Barros:* Côro, Orfeão, Melhoramentos, 1938; *Espinheira, A.:* Arte Popular e Educação, Ed. Nac., 1938; *Lozano, F.:* Sugestões para o ensino de música, S. Paulo, Dir. Ger. Ensino Est., 1931; *Moraes, B. Candido de:* Noções Educativas de Modelagem, Rev. Ed. S. Paulo, IV março '34; v. V dez. '33 VI, junho '34; VII, set. '34; VIII, dez. '34; IX, março 35; e XI-XII set. dez. '35; *Padua Dutra, A. de:* O Desenho e os Trabalhos Manuais em Escolas Normais, Rev. Ed. S. Paulo, v. I, março '33; *Rimoli, A.:* Psicologia do Desenho Infantil, Atas do 1.º Congresso Paulista de Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, Endocrinologia, Identificação, Medicina Legal e Criminologia, 1938; *Sá Pereira, A.:* Psicotécnica do Ensino Elementar da Música, Olímpio, 1937; *Stern, A. Biró:* Manifestações Gráficas dos Primitivos e das Crianças, R. a. M. S. P. vol. 60, ag. 1939; *Sussekind de Mendonça, Edgar e Carlos:* O Ensino de Desenho nos Cursos Secundários; *id.:* O Balbucio das Mãos, 1930.

9. **Educação Feminina.**

*Maia, Sílvia Tigre:* A evolução intelectual da mulher no Brasil, "Formação", set. — dez. 1943; *id.:* Instrução da Mulher no Brasil, "A Noite", Rio, 1944; *Peixoto, Afrânio:* Educação das Mulheres, Ed. Nac., 1936; *Teixeira Mendes, R.:* A Mulher, Empr. Brasil Editôra, Rio, 1920.

10. **Educação Física.**

Bases Científicas de Educação Física, Min. da Educação( Impr. Nac, 1944, Rio; *Aquino, J. B.:* Pedagogia da Educação Física, Empr. Brusco, S. Paulo, 1939; *id.:* Da Educação Física, 2.ª ed., Melhoramentos, 1920; *Azevedo, Fernando:* A Evolução do Esporte no Brasil, 1930; *Fontenelle, J. P.:* Fundamentos Fisiológicos da Educação Física; *Lourenço Filho:* Educação e educação física. Rv. Ac. Paulista Letras. Ano V. n. 18, 27-46, junho '42; *Nicanor Miranda:* A harmonia entre o corpo e o espírito (ensaios de educação física), Min. Educação e Saude, Rio. Impr. Nac. 1945; *Marinho, Inezil Pena:* História da Educação Física no Brasil, R. B. E. P., Rio, março a junho de 1945.

**Figura 53** – Indicação bibliográfica para o leitor[159]

Não diferente foi a produção de Aquiles Archêro[160], com seu manual de ensino *Lições de História da Educação*, publicação da primeira edição, na Coleção Didática Nacional, pela Edições e Publicações Brasil Editora S.A, em 1957.

[159] Fonte: escaneamento da obra original do autor.

[160] Aquiles Archêro Júnior, professor e advogado foi Assistente Geral do Departamento de Educação e Diretor de Escola Universitária de São Paulo, e criador dos célebres Curso de Férias.

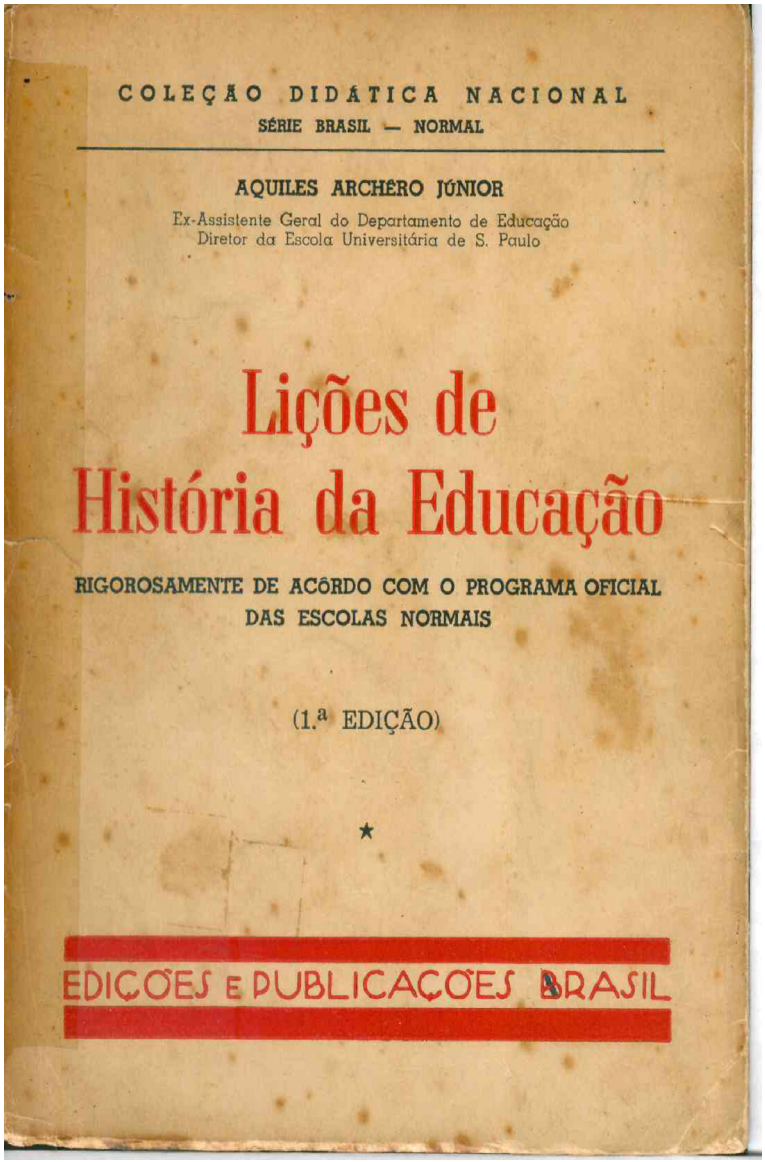



**Figura 54** – Capa do Manual do autor[161]

Segundo Bastos, Aquiles Archêro Filho (1907), na capa da obra, é apresentado como ex-assistente geral do Departamento de Educação; diretor da Escola Universitária de São Paulo. Autor de inúmeras obras: Lições de Pedagogia (1949-5ªedição), Lições de Sociologia (1940), Lições de Sociologia Educacional (1936), Dicionário de Sociologia (1949), O Ensino de História no ensino secundário (1940) (BASTOS, 2005, p. 344).

Ao prefaciar o seu manual, o autor, em depoimento, declara:

[161] Fonte: escaneamento da obra do autor.

> O sucesso alcançado pelas *"Lições de Pedagogia"*, esgotando-se em menos de um ano tôda a edição, nos levaram a escrever as *Lições de História da Educação.* Trata-se de obra escrita especialmente para normalistas o último ano do curso normal [...] (ARCHÊRO JÚNIOR, 1957, p. 4).

**Figura 55** – Foto de Aquiles Archêro Júnior[162]

Apesar do sucesso da obra, declarado pelo autor Archêro Júnior, pudemos verificar que o manual de Theobaldo Miranda Santos obteve os maiores índices de tiragens, ultrapassando todas as edições dos autores aqui mencionados, incluindo a obra de Archêro Júnior.

[162]Fonte:https://www.Aquiles+Archêro%C3%AAro+Junior&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwje2NHMxMbaAhVJDJAKHaWVCOsQAUICygC&biw=1236&bih=556#imgrc=-ctG7oIby4j3tM. Acesso em: 25 jan. 2017.

| Ano | Edição | Número de exemplares |
|---|---|---|
| 1945 | 1ª | 4.110 |
| 1948 | 2ª | 5.016 |
| 1951 | 3ª | 7.045 (maio) / 4.984 (julho - reedição) |
| 1952 | 4ª | 6.019 |
| 1954 | 5ª | 5.015 |
| 1955 | 6ª | 6.000 |
| 1957 | 7ª | 7000 |
| 1958 | 8ª | 5.000 |
| 1960 | 9ª | 6.900 |

**Quadro 2** - Mapas de edições consultados na Companhia Editora Nacional (IBEP) – São Paulo[163]

Em *Lições de História da Educação*, o autor denomina o seu índice de "súmula". Demonstra-se mais uma vez que o perfil que temos observado nos manuais analisados é algo como uma síntese da síntese, denominada de "súmula". Prova disso é o que o autor afirma: "Não pretendemos ter abordado tudo quanto que se tem escrito sobre a matéria, mas, estamos certos que as nossas *Lições* foram escritas em linguagem acessível à mentalidade dos nossos normalistas" (ARCHÊRO JÚNIOR, 1957, p. 2).

Apresentado em uma capa sem quaisquer ilustrações, com 214 páginas, este volume para o terceiro ano do Curso Normal, em primeira edição (provavelmente editado entre 1956 e 1957), dá destaque ao título centralmente localizado quando ostenta a indicação de que seu conteúdo observa o disposto legal. Essa informação já opera como espaço de significados específicos, os quais legitimam sua intenção de uso.

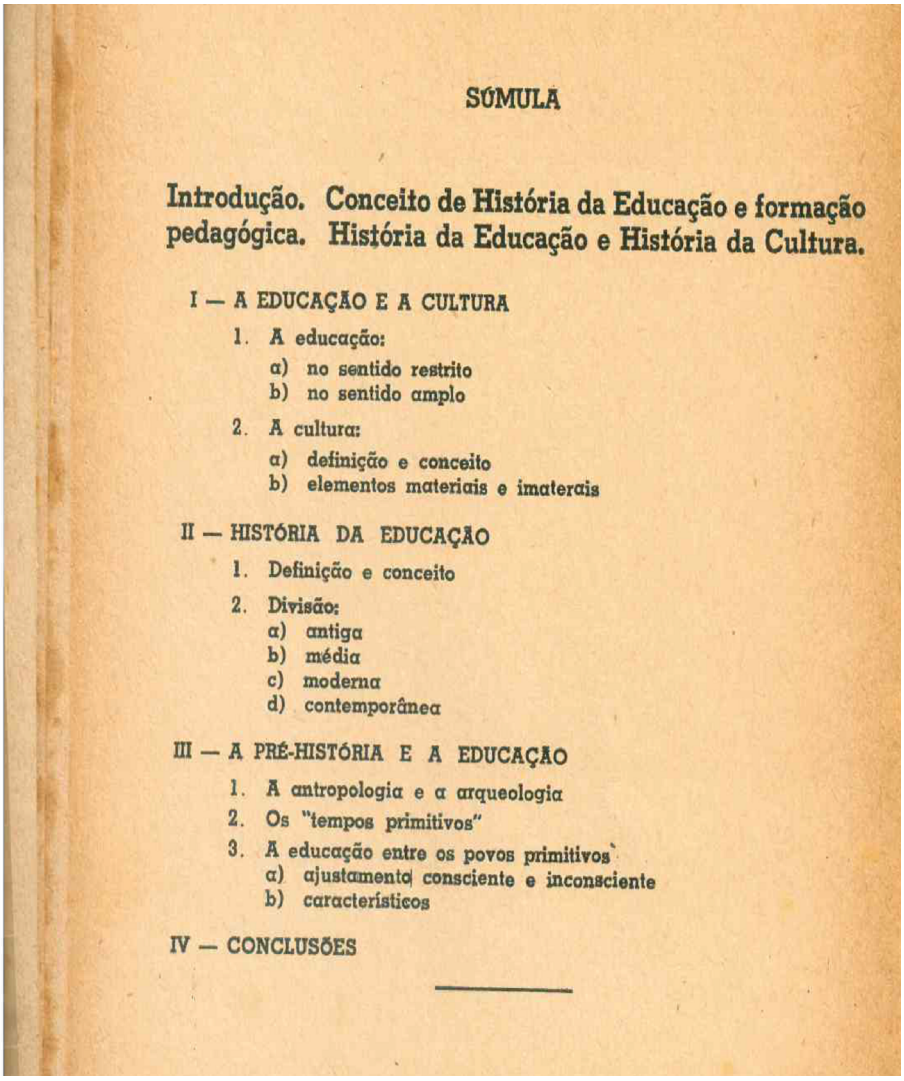
Outro aspecto importante já observado quanto a esse *corpus,* foi a ideia salvacionista em defesa de um ideal de educação popular. Delegou-se à história da educação o lugar de ciência auxiliar da Pedagogia, tanto que o primeiro item da Lição I do Manual traz como introdução o conceito de história da educação e de formação pedagógica.

[163] De acordo com Roballo (2012b), os mapas de edições consultados na Companhia Editora Nacional (IBEP) – São Paulo foram os seguintes: 1934-1936 (mapas anteriores a este período não foram localizados no acervo); 1939-1945; 1946-1950; 1951-1955; 1956-1965 (ROBALLO, 2012b, p. 6-9).

De acordo com Cunha (2013), é sob esse pano de fundo que se insere a produção e a circulação do manual escolar *Lições de Pedagogia*, de Aquiles Archêro Júnior (1957). O manual em análise apresenta-se em 14 lições ou capítulos, e, no fim de cada um, há uma súmula (um esquema) do conteúdo apresentado, acompanhada de questões para discussão e de uma lista bibliográfica, na qual aparecem arrolados os autores e as obras consultados em cada capítulo. Dentre estes autores, destacamos Afrânio Peixoto, na página 92 e Anísio Teixeira, na página 138. É mais citado o seu próprio manual *Lições de Pedagogia*.

No caso desse manual, desde as páginas iniciais, Archêro Júnior (1957, p. 2) destaca (no original) suas intenções, ao propor que:

> "É na Escola Normal que se preparam os que se destinam à profissão de professores primários [...]. É aí que o aluno-mestre adquire a formação técnico-pedagógica. Ser professor, portanto, é ser um profissional". Trata-se de uma obra escrita especialmente para normalistas no último ano do curso normal. As lições foram resumidas, a fim de dar ao aluno, uma noção panorâmica da educação através do tempo e do espaço. É com orgulho que afirmamos ser o presente livro o único, até o momento, escrito de acordo com o último programa em vigor. Não pretendemos ter abordado tudo quanto se tem escrito sobre a matéria, mas, estamos certos de que as nossas "Lições" foram escritas em linguagem acessível à mentaliddae dos nossos normalistas. Aos professores de história da Educação compete ampliar os horizontes da história da educação baseando-se na Bibliografia apresentada no final da obra (ARCHÊRO JÚNIOR, 1957, p. 2).



SÚMULA

**Introdução. Conceito de História da Educação e formação pedagógica. História da Educação e História da Cultura.**

I — A EDUCAÇÃO E A CULTURA

1. A educação:
   a) no sentido restrito
   b) no sentido amplo
2. A cultura:
   a) definição e conceito
   b) elementos materiais e imateriais

II — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

1. Definição e conceito
2. Divisão:
   a) antiga
   b) média
   c) moderna
   d) contemporânea

III — A PRÉ-HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO

1. A antropologia e a arqueologia
2. Os "tempos primitivos"
3. A educação entre os povos primitivos
   a) ajustamento consciente e inconsciente
   b) característicos

IV — CONCLUSÕES

**Figura 56** – Contracapa do Manual[164]

Enfim, não podemos deixar de ressaltar a contribuição deste autor. Archêro Júnior, ao se referir ao histórico da criação da Academia Paulista de Educação, escreve um texto publicado no Boletim nº 9 da Academia Paulista de Educação (1º semestre de 1984), que, esgotado, não é do conhecimento de todos os confrades as seguintes palavras:

> A idéia partiu de nós, depois de meditar a respeito de uma Associação que reunisse educadores para estudos sobre os problemas da educação. A educação no Estado de São Paulo precisava ser encarada com seriedade e achávamos que educadores com experiência, embora muitos já aposentados, poderiam trazer a sua contribuição no estudo dos problemas educacionais. Entretanto a idéia de uma Associação nos parecia recomendável em vista dos

[164] Fonte: escaneamento da obra do autor.

> inúmeros fracassos em tentativas anteriores. A Associação Paulista de Educação, entidade fundada por Onofre de Arruda Penteado Júnior, Antônio D'Ávila, Sólon Borges dos Reis, Artur de Campos Gonçalves, Alfredo Gomes, Décio Grisi e nós, não teve duração, desaparecendo após a aprovação de seus estatutos. Pensando nisso, julgamos ser necessário uma entidade perpétua, onde seus componentes fossem vitalícios e sempre lembrados quando viessem a falecer. A idéia de uma Academia, como a de Letras, de Ciências etc. seria melhor. Assim pensando telefonamos à colega e amiga Zenaide Vilalva de Araújo, trocando idéias a respeito. A Zenaide aderiu, imediatamente, à idéia, que achou 'genial'. Marcamos uma entrevista em sua casa, à Rua das Rosas, 139 (Vila Mariana). Foi um domingo, três meses antes da fundação da APE. Nessa reunião ficou assentado convidar, de comum acordo, a terceira componente das 40 cadeiras estabelecidas. Nós ocuparíamos a 1ª Cadeira, Zenaide, a 2ª Cadeira, e a convidada que foi Mathilde Brasiliense de Almeida Bessa, a 3ª Cadeira (Transcrição de um trecho do **Boletim nº 9 da Academia Paulista de Educação, 1984,** do Professor Aquiles Archêro Júnior).

Não podemos deixar de pontuar, tal como no dizer de Monarcha (2009), "do esboço seco à exposição compendiada", como regra didática, os autores dos manuais aqui analisados elaboravam um esboço doutrinário:

> Permanência desse proceder, o esboço nos moles de esquisse, delatava, por assim dizer a menoridade prolongada da disciplina da História da Educação Brasileira. Entre essa menoridade acantonada nos impressos e a profissionalização universitária dos estudos históricos em educação, passariam décadas. O recurso à esquisse apareceu inicialmente em História da Pedagogia compilada por um professor, escrita de acordo com programa as Escolas Normais Secundárias do Estado de São Paulo em 1914 (MONARCHA, 2009, p. 82-83).

Vale afirmar que o recurso do esboço, de acordo com Monarcha (2009), foi retomado por Afrânio Peixoto, e, anos depois, por Bento de Andrade Filho, em face da repercussão da síntese escolar feita por Afrânio no seu *Manual de História da Educação*, e pelos sumários, resumos e fecho dos capítulos do Manual de Andrade Filho.

Diante disso, Monarcha (2009) assevera:

> Se os esboços registravam nos moldes de anais o já sabido, visto e presenciado, não significa dizer que não houvesse professores-autores debruçados nos estudos histórico-sociológicos e construção e crítica de fontes; pela relevância, vale lembrar a obra monumental *A Cultura Brasileira* de Fernando de Azevedo: cuja parte terceira— A transmissão da cultura e Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais, de Fernando de Azevedo, revitalizaram com os manuais de história da educação. Entretanto, a prática de justapor esboços foi mantida até os meados de 1960, quando ocorreu a inserção, nos currículos, da disciplina da História da Educação Brasileira (MONARCHA, 2009, p. 84).

Assim, tomando os manuais como fontes nucleares dessa investigação nos foi possível reconstituir os modos pelos quais esses textos integraram o mercado literário; sobretudo, reconstruindo o processo de formação de professores nas décadas de 1930 a 1970.

## 4.5 ALGUNS EMBUSTES NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS *MANUAIS DE ENSINO*

Frente a este *corpus* documental de análise, podemos compreender com clareza que a necessidade da elaboração de compêndios que viessem subsidiar os trabalhos dos professores, nesse período histórico, foi de extrema relevância para o movimento dos renovadores dos pioneiros da Educação Nova[165]. Concluímos que a intensa circulação de ideias e de modelos pedagógicos propostos para o ensino no Brasil, relativos ao ensino de História da Educação e da Filosofia, vem de diferentes países. No entanto, encontramos no *corpus* documental analisado nesta investigação maior proximidade com os conteúdos dos manuais franceses ao nível da forma e do conteúdo; especialmente, os manuais publicados do século XIX até meados do século XX, considerados pelos autores comentadores aqui mencionados *verdadeiras cópias dos manuais franceses.*

De qualquer forma, importa-nos ressaltar alguns embustes[166] relevantes neste capítulo. Dentre eles, destacamos que os manuais elaborados, tanto pelos leigos católicos quanto pelos renovadores e pioneiros da escola nova, reuniram e sistematizaram conteúdos, propondo de maneira sucinta o contato do leitor com a história da educação e com as demais disciplinas aqui denominadas. Tais conteúdos sofreram uma acentuada didatização a fim de subsidiar uma moderna cultura pedagógica. Estes manuais de ensino mantiveram elementos na sua materialidade que se adaptassem à capacidade dos leitores que se desejava conquistar (alunas normalistas).

Diante de tal fato, constatamos que os manuais, na qualidade de objetos pedagógicos e culturais, integram um novo mercado voltado ao ensino tanto nos Instituto de Educação nas Escolas Normais, como nas Universidades. Destinados aos docentes como instrumentos de ensino, e para os(as) discentes como instrumentos de formação. Percebemos também que

[165] A expressão "Escola Nova", largamente difundida, abriga de modo impreciso diferentes propostas para a renovação escolar, produzidas no século XX. Aqui se consideram as propostas que estavam amparadas em experimentos científicos, tomavam o desenvolvimento infantil como determinante para o processo educativo e a atividade e a experiência como elementos centrais do processo cognitivo (VALDEMARIN, 2010, p. 88).

[166] A palavra embuste foi utilizada no intuito de apontar alguns enganos repletos de astúcia para vender e comercializar os Manuais de Ensino como ideia de formação de profissionais - professores no Brasil nesse período histórico, entre das décadas de 1930 a 1970.

dentre os autores franceses, americanos e alemães utilizados pela maioria dos autores dos manuais aqui analisados, os franceses predominam, tais como: Riboulet, Compayré e Buisson. Por exemplo: observarmos a utilização de Campayré (1843-1913)[167] em algumas narrativas de Miranda Santos.

De acordo com Bastos (2009), Camparayré, em sua obra *Historie critique des doctrines de l´education en France depuis le seizième siècle* (1979), explica que o objetivo da obra é "expor o movimento e o progresso da pedagogia francesa" (BASTOS, 2009, p. 167). Isto já num tempo em que a educação não é mais uma questão doméstica, mas uma questão social. Então considera que o primeiro resultado da obra é restituir à grande escola francesa seus títulos e lugar.

> Em consequência disso, a história da Pedagogia deve ocupar um lugar legitimo nos estudos de todo o educador, que descobrirá nessa disciplina os tesouros da instrução moral. Esses estudos oferecem um grande interesse, pois se relacionam intimamente com a história geral das crenças e também com as explicações filosóficas das ações humanas (BASTOS, 2009, p. 168).

E assim, tanto Afrânio Peixoto como Theobaldo Miranda Santos e Raul Briquet construíram suas lições de história da educação a partir dos seus envolvimentos com escritores, filósofos e educadores, como por exemplo, Campayré e Riboulet, que escreveram sobre modelos de formação do homem em diferentes tempos e contextos.

De acordo com Monarcha (2009, p. 70), dentre os polígrafos autores desses manuais:

> Theobaldo Miranda Santos é um caso à parte, pois, para a Companhia Editora Nacional, organizou as séries editoriais "Curso de psicologia e pedagogia" e "Curso de Filosofia e ciências". Polígrafo de traquejo, nas séries publicou dezenas de manuais e algumas obras de referência —"Para uso das escolas Normais, institutos de educação e faculdade de filosofia"; nos títulos, optou por antepor os termos " pequena", "esboço", "manual", "lições", para indicar (e eximir-se) da elementareidade do conteúdo.[...] O que dizer? Tudo isso sugere que a especialização da História da Educação foi concretizada por professores operadores de artefatos impressos, pelos quais, inadvertidamente, se instituiu uma tradição-prático-discursiva, cujos sentidos e significados persistem e resistem, ainda hoje, no período anterior à tardia profissionalização da historiografia universitária — e isso, certamente, fez toda a diferença na trajetória da disciplina.

[167] O autor graduou-se em Filosofia, foi professor em Liceus. Em 1880 é encarregado do Curso de Pedagogia e da escola Normal Superior para professoras. Sua obra citada acima em texto, foi indicada pela Academia de Ciências Morais e Políticas (1877) e pela Academia Francesa (1879). A obra teve inúmeras edições e traduções. É dedicada às alunas da Ècole Normale Supèrieure des Institutrices de Fontenay-aux- Roses e aos alunos dos cursos preparatórios da Sèvres e de Saint Cloud (BASTOS, 2009, p. 169).

Outro aspecto importante a ser considerado, segundo Bastos (2006), consiste no fato de os manuais centrarem-se na história da educação ocidental, em uma visão eurocêntrica. A educação oriental está presente nas unidades sobre *Educação dos povos primitivos ou clássicos*, nos primórdios da civilização tão-somente. Outra questão é a ausência da história da educação dos países da América Latina, África e Ásia.

Desse modo, algumas características referentes à estrutura e à organização de materiais destes manuais — a organização e disposição tipográfica, a capa, a contracapa, os enunciados, e a apresentação das imagens — servem para assegurar a inteligibilidade em seu manuseio; o que, principalmente, colabora para o estabelecimento de uma memória de formação docente. Para Toledo (2001), por exemplo, destaca-se o primeiro formato de capa dos livros da Coleção de Atualidades Pedagógicas que corresponde ao período em que Fernando de Azevedo foi diretor. As características das capas da coleção são: capas coloridas com cores contrastantes para chamar a atenção dos leitores. Esta formatação de capa aparece em 1931 e desaparece em 1959, marco definitivo do fim da gestão de Fernando de Azevedo à frente da Coleção. Toledo (2001) afirma ainda que a coleção, mesmo estando sob a direção de Azevedo, passou por duas fases distintas:

> [...] o primeiro período da Coleção pode ser dividido em duas fases distintas: entre 1931 e 1939, em que há grande diversidade de 10 textos em relação aos campos do conhecimento oferecidos para conformar a cultura pedagógica do leitor; e uma segunda fase, entre 1940 e 1950, em que a política educacional é a abordagem dominante, conjugada à exclusão dos campos do conhecimento como a pedagogia, a didática e a administração escolar (TOLEDO, 2001, p. 86).

De qualquer forma, pudemos constatar que estes manuais de ensino apresentam elementos na sua materialidade que se adaptam à capacidade dos leitores que se desejava conquistar, ou seja, as alunas normalistas. O grande número de obras que faziam parte desta *Coleção Atualidades Pedagógicas* compreendia questões sobre a escola e a educação, em sua maioria, de larga circulação durante décadas.

Isso nos remete, uma vez mais, à afirmativa de Monarcha (2007) de que os manuais referentes à temática de História da Educação foram publicados em maior número a partir de 1930, devido à introdução da disciplina de História da Educação nos currículos das Escolas Normais.

Outro embuste importante a ser evidenciado é que, segundo Warde (2000), existem dados relevantes no que se refere ao período 1931-1960, sobre a *Coleção Atualidades Pedagógicas*, período em que foi publicado o maior número de manuais de ensino conforme

demonstra a análise dos *Manuais de Ensino de História da Educação*. Foram também publicados 77 títulos, além de reedições, dos quais pelo menos oito podem ser classificados como obras de História da Educação.

Ademais, a autora faz considerações preliminares sobre as questões teóricas e de método relativo à história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. Ela defende o argumento baseada nas relações entre a História da Educação e a Filosofia:

> Não podemos ignorar que a manutenção, por décadas, da História da Educação como apêndice da Filosofia da Educação tenha marcado profundamente os seus contornos teóricos e de método. Em verdade, a História da Educação não se apresentou nos currículos dos nossos cursos de formação do magistério (institutos de educação, escolas normais e curso de pedagogia) como disciplina autônoma, mas como irmã siamesa da Filosofia da Educação. Este quadro se manteve, com algumas exceções institucionais, até os anos 60 (WARDE, 2000, p. 93).

Warde (2000), ao seguir essa linha de argumentação, continua a sua análise sobre a disciplina da História da Educação, especificando o caso do Brasil:

> No Brasil, é peculiar o processo de inclusão da História da Educação entre as disciplinas de formação do magistério. Quando os renovadores da educação disseminaram, de forma enfática a partir dos anos 20, a idéia de que a Educação demanda, pelas suas singularidades "teóricas" e "práticas", o concurso de várias ciências, a História não estava, ainda, aí considerada. A História da Educação é filha tardia da ideia de abordagens múltiplas em Educação; não é incluída, entre as ciências auxiliares, com o mesmo escopo das matriciais (quais sejam: Psicologia, Sociologia e Biologia). Assim como a Filosofia não poderia ser denominada apropriadamente de ciência, a História também não o poderia. Assim, a Filosofia e a História da Educação foram incorporadas não exatamente como ciências, mas como disciplinas formadoras (WARDE, 2000, p. 93).

Essa argumentação nos leva a outro embuste fundado nas explicitações da autora, já destacadas no decorrer desse capítulo, que remete à proximidade da história da educação com a filosofia da educação, impregnada de uma postura salvacionista e de tribuna de defesa de um ideal de educação popular, decorrendo daí as publicações dos manuais no mercado editorial.

Foi um momento em que a história da educação foi delegada ao lugar de ciência auxiliar da Pedagogia. Esse motivo nos impeliu a especificar a análise do Manual de Bento de Andrade Filho, no seu compêndio *Pedagogia: um estudo filosófico e científico da educação de 1957*, no intuito de mostrar como isso ocorreu nas publicações em forma de compêndios desses manuais.

Entendemos que se faz necessário acrescer ainda a esse embuste mais um resultado da pesquisa de Warde (2000, p. 94):

> Minhas incursões nos programas dos cursos de Filosofia e História da Educação em São Paulo, tanto nas escolas normais como nos cursos de pedagogia, sugerem que a disciplina foi entregue à responsabilidade de professores com marcada orientação religiosa; pelo menos até os anos 50, este é um traço visível, que se patenteia no delineamento do conteúdo e, quando aparecem registros, na bibliografia adotada. Sintomaticamente, os conteúdos reportavam-se aos modelos de formação do homem supostamente adotados pelas sociedades. Em regra, os cursos de Filosofia e História da Educação não transpunham as fronteiras da Idade Média e quando o faziam não davam seguimento ao estudo dos referidos modelos, como se as chamadas sociedades modernas e contemporâneas já não mais adotassem modelos de formação; a partir da Idade Moderna, no lugar dos modelos surgiam os pensadores ou filósofos da educação.

Na mesma direção, Nunes (1996, p. 68) pontua que dentre as publicações, as de Theobaldo Miranda Santos alcançou, de 1945 a 1964, dez edições consecutivas sem qualquer alteração significativa; ultrapassou a tiragem de 15 milhões de exemplares, apenas no que diz respeito a suas publicações lançadas pela Editora Agir.

Nesse traçado da História da Educação entre os anos 1930 a 1970, dentre as fontes aqui tratadas, não podemos negar a afirmação da marca religiosa da História da Educação, em sua gênese e desenvolvimento. Mesmo que consideremos todo o movimento de tensão entre católicos e renovadores, e por mais que esses defensores católicos da educação tentassem se adequar ao movimento, o que prevaleceu na história das disciplinas no período foi a forte ingerência da Igreja Católica, desde os anos 30, nos cursos de formação do magistério em nível secundário e superior. Fato que encontrou equivalência no mercado de livros destinados a esses cursos. Isso sem deixarmos de considerar os tantos feitos dos renovadores — como de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira — em favor da escola laica para todos, conforme o importante documento do *Manifesto de 1932*, já citado em fragmentos no *Documento Manifesto da Educação Nova,* neste capítulo.

Dessa forma, não podemos deixar de pontuar a força do Movimento dos Renovadores, a exemplo dos Manuais de Afrânio Peixoto e de Raul Briquet, que pleiteavam a escola formal laica. Contudo, todo o esforço desses autores para que houvesse uma mudança na sociedade no sentido de ser destituída de orientação religiosa, acabou-se por reforçar a religiosidade de modo que a orientação decorrente da moral religiosa permaneceu no horizonte formativo da cultura brasileira.

Desse modo, constatamos que os manuais, após dissertar sobre as figuras-síntese do Humanismo, Renascimento, Iluminismo, Revolução Francesa, figuras, diga-se de passagem, harmonizadas por aspirações e propósitos comuns — escola popular, emancipação da humanidade, teorias e conceitos científicos, ação do Estado e educação nacional — , definem um território de discursos pedagógicos e curriculares em favor da escola para o povo, do sistema público de ensino, que acabou por ser vulgarizada pelo movimento da escola nova, pelo fato de se tornar uma moda universal.

Podemos afirmar que esses discursos contêm elementos centrais das ideias positivistas de formação, conforme os dados levantados nessa análise documental, referentes à estrutura, à forma e ao conteúdo, à história e à ideologia, de uma escrita endereçada a um processo de formação tanto para alunos (normalistas) como para professores.

Portanto, os discursos dos manuais escolares são reveladores da produção de um duplo movimento contraditório da disseminação de conhecimentos elaborados no interior de uma disciplina; fato que pode ser resumido pelo dizer de Monarcha (2009, p. 90):

> De uma história unificada, vazia e linear, que recebendo essas novidades educacionais, recebeu-as o Brasil, com suas confusões e perigosas identificações: aqui aportou a Educação Nova, radicalmente identificada, com a filosofia de educação de Rousseau e com a filosofia da educação social-radical; quer dizer, no Brasil, Educação Nova veio significar a mesma coisa que a filosofia positivista, filosofia da educação de Dewey e de Marx, ao mesmo tempo, em que o reverso da medalha, foi tomada, apresentada e aceita como inimiga irreconciliável da filosofia da educação, de Comenius, de Thomás de Aquino, de Aristóteles e de Sócrates.

À guisa de uma conclusão, verifica-se o distanciamento do ideal formativo do cânone da *Bildung*, tanto na formação tal como prefigurada por Goethe, como também por Rousseau. Muito embora tenhamos constatado nesta pesquisa uma predominante influência francesa na produção desses manuais, podemos dizer que a pretensão dos manuais de ensino de formação de professores está muito longe dos conceitos de educação e de formação defendidos por Rousseau. Noutras palavras, a apropriação do conceito de formação por meio das vozes desses autores no Brasil, a partir da década de 1930 a 1970, não remete às ideias iluministas do conceito de educação e formação rousseaunianos.

Apesar dos debates pedagógicos do movimento francês terem recriado uma atmosfera mental do sopro enciclopedista entre os séculos XIX e XX mediante o ato de formar novas gerações, o que poderia coincidir com o renascimento da teia do social, os debates suscitados pelo movimento da Escola Nova no Brasil não vingaram pela impropriedade de um *ideal pedagógico* para a consolidação das políticas educacionais brasileiras. No entanto, isso não

nos furta à ideia de considerar os feitos e o legado da tríade do movimento escolanovista no Brasil: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, mas também não nos furta em declarar, o que já foi afirmado neste capítulo, que Fernando de Azevedo, ao receber o convite para dirigir a Biblioteca Pedagógica Brasileira, incentivou a publicação de livros e manuais de ensino para serem divulgados em diferentes espaços sociais, principalmente nas escolas de formação de professores. No entanto, os embustes aqui explicitados necessitam de uma análise crítica mais acurada.

# CAPÍTULO V - PARA TERMINAR: A FORMAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 1930 A 1970 — ENTRE A PRETENSÃO E A REALIZAÇÃO

**Figura 57** – *Operários*, 1933, Tarsila do Amaral[168]

[168] Fonte: http://obviousmag.org/archives/2014/02/pinturas_famosas_de_artistas_brasileiros.html. Acesso em: 25 jan. 2017.

Se eu quiser...
Tenho que ficar a sós [...]
Tenho que lamber,
o chão dos palácios,
dos castelos suntuosos
dos meus sonhos [...]
Ter a alma e o corpo nús,
Tenho que aceitar a dor,
Tenho que comer o pão,
que o diabo amassou,e,
Apesar de um mal tamanho,
alegrar meu coração [...]
Tenho que subir aos céus
Sem cordas pra segurar
Tenho que dizer adeus
Dar as costas, caminhar
Decidido, pela estrada
Que ao findar vai dar em nada
Nada, nada, nada, nada...
Nada, nada, nada, nada
Nada, nada, nada, nada
Do que eu pensava encontrar.

(Fragmentos da letra da música
de Gilberto Gil: *Se eu quiser
falar com Deus*)

## 5.1 À TÍTULO DE CONCLUSÃO

Ao encaminhar a escrita desse breve capítulo, sugerimos um trocadilho com a letra da música de Gilberto Gil, *Se eu quiser falar com Deus*, no intuito de darmos um sentido autoral às argumentações conclusivas desta investigação, embora ainda servimos-nos da contribuição de autores que investigam a educação brasileira sob a óptica da Teoria Crítica da Sociedade, sob o aparo conceitual do pensamento adorniano de *formação* e semiformação. No que se refere à incursão na História da Educação, propriamente dita, como um dos eixos dessa pesquisa, esse aporte teórico permitiu-nos compreender sob uma perspectiva diversa alguns meandros da formação da cultura brasileira.

Nesse sentido, o material empírico constitutivo dos manuais escolares são reveladores de um duplo movimento contraditório, o de disseminação de conhecimentos nas disciplinas de História e Filosofia da Educação, nas quais se escondeu a Pedagogia como ciência da educação, e o da superficialização do conhecimento, que acabou por constituir um grande "negócio" de compensações financeiras daquilo que os *Manuais de Ensino* foram destinados: a formação de professores.

Lastória e Gomes (2015) nos alertaram quanto à questão da apropriação do conceito de formação, a partir dos anos de 1930, quando afirmam que, em "culturas recentes, como é o caso do Brasil com seus poucos 500 anos de história, é um desafio histórico pensar, por essa via, a formação *Bildung"* (LASTÓRIA; GOMES, 2015, p. 45). Esses autores enfatizam, sobretudo, a colonização e o processo de modernização no Brasil. Ao explicitar o conceito de formação (*Bildung*) nesse contexto, os autores afirmam "constatar nesse momento histórico, a forte influência do iluminismo, do liberalismo, do positivismo e do pragmatismo que formaram um conjunto eclético de novas ideias para a sociedade e para educação brasileiras" (LASTÓRIA; GOMES, 2015, p. 54). Essas influências, assinaladas por Lastória e Gomes (2015), eram ideias contra as quais Goethe e Rousseau debateram incansavelmente na Europa do século das Luzes. Embora Goethe tenha sido um consequente continuador do Iluminismo, atribui uma importância peculiar à consciente orientação do desenvolvimento humano e à educação, ao contrário de quase todos os intelectuais do seu tempo.

Pode-se dizer ainda que esse pensador germânico não foi um combatente das classes burguesas, mas sim, seu porta-voz junto ao feudalismo alemão e ao principado; tanto que as características do absolutismo em contraposição a certa liberalidade podem ser observadas em *Wilhelm Meister*. De outra parte, tal como exposto no segundo capítulo, tanto Goethe como

Rousseau também constam entre aqueles pensadores que contestaram os valores da nobreza, e das estruturas monárquicas, num século marcado pela luta entre as instituições absolutistas e a emergente burguesia. Os seus escritos representam, portanto, um ataque frontal às teses libertárias e racionalistas das luzes, em especial no que diz respeito à apropriação dos conceitos de educação e de formação veiculados pelo discurso intelectual nos últimos trinta anos do século XVIII, nos quais Rousseau teria se distinguido como ninguém em sua época. Vale lembrar o debate educacional da Ilustração na Revolução Francesa, cujos ruídos não podem fugir ao reconhecimento de Rousseau, que *Emílio* é o ensaio fundante que corrobora o intenso papel ocupado pelo ato de educar no imaginário social do Século das Luzes. *Emílio* é um contraponto à Ilustração; e educado não pelas Luzes, mas dirigido pelo poder para adquiri-las. Portanto, trata-se de uma obra magnificamente paradoxal, gerada em meio à conturbada atmosfera do século XVIII europeu.

Da mesma forma ocorre com Goethe, ou melhor, com o traço peculiar do romance goetheano. Nele observamos a visão de mundo do literato centrada numa espécie de realismo *clarividente*; isto por captar o momento em que a então sociedade burguesa da miserável e pouco desenvolvida Alemanha não se movia em direção à realização social dos ideais humanistas do Iluminismo. A maestria de Goethe em apresentar na obra de *Wilhelm Meister* um embrião da progressiva transformação de toda a sociedade burguesa fez brotar todos os problemas do humanismo em relação às circunstâncias concretas da vida. É nesse sentido estrito que podemos dizer que Goethe foi o consequente continuador do Iluminismo, por atribuir uma importância peculiar à consciente orientação do desenvolvimento humano e à educação. Os fragmentos da carta de aprendizado do Livro VII, no capítulo 9, exposto na primeira parte deste trabalho, revelam precisamente esse princípio consciente e educativo do desenvolvimento humano. Isto na medida em que aí podemos ver o literato apontar a evolução de Wilhelm Meister, uma vez que a maturidade alcançada é fruto de um processo educativo de tal forma que o seu conteúdo revela um ideal da humanidade livre.

O que nos remete a outra consideração, levantada por Lastória e Gomes (2015), ao se referirem ao contemporâneo, e que se faz necessário retomar aqui a fim de compreendermos o que significa, em termos formativos, quando assistimos a consolidação das políticas educacionais voltadas predominantemente à formação do sujeito flexível em tempos de cultura global. E mais, num processo que “ocorre em sintonia fina com a mão visível do mercado”. Nesse sentido podemos dizer que ao cenário atual desenhado pelos autores compreende já:

> [...] um momento de "mudanças", inclusive na educação, tanto do ponto de vista das políticas educacionais, como da própria concepção de educação. As ideias que estruturam o documento do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932" [...] As reformas educacionais do período expressam claramente a influência da Educação Nova (LASTÓRIA; GOMES, 2015, p. 58).

Indagações, que, na perspectiva da Teoria Critica, intentamos desenvolver com um conjunto de elementos subsidiários tendo em vista a contribuição para o estabelecimento de uma compreensão mais acurada dos motivos pelos quais tanto o modelo goetheano, como o rousseauniano de *formação*, estão distantes da ideia mesma de *formação* defendida pelos renovadores escolanovistas brasileiros; e expressa por meio da veiculação dos *Manuais de Ensino de formação de professores* nos Institutos de Educação, das Escolas Normais e nas Universidades nas décadas de 1930 a 1970.

Ainda nessa direção, mais uma vez Lastória e Gomes (2015) despertam-nos para outra importante alerta:

> (...) é importante esclarecer que o sentido atribuído à "formação cultural", no Brasil, não coincide necessariamente com o ideal formativo da acepção germânica de formação cultural — *Bildung*, e sim, com os elementos internos (próprios), constituídos historicamente, e que conotam a singularidade do processo de formação da cultura brasileira (LASTÓRIA e GOMES, 2015, p. 45).

Esse alerta vem confirmar o que Fernando de Azevedo na obra *Cultura Brasileira*, expõe sobre suas ideias educacionais profundamente ligadas às preocupações de ordem ética e política, norteadas pelo pressuposto de que uma reforma na educação brasileira teria influências modificadoras na própria sociedade. A raiz disso tudo Fernando de Azevedo vai buscar na complexidade da cultura brasileira, autoritária e conservadora, de extremo obscurantismo caracterizado pela burguesia nacional. No entanto, ao tornar-se um homem de Estado, abraça o *Escolanovismo* como vetor político de um movimento que se pretende renovador, e acaba por fracassar diante desse próprio obscurantismo característico da burguesia nacional. Em que pese os esforços empreendidos como tentativa de promover mudanças ideológicas significativas intrínsecas ao processo de renovação educacional. O que ele almejava era nada menos que uma "revolução na educação", com a participação do povo, com ênfase na escola para todos, e que essa revolução educacional, por conseguinte, se consolidasse por dentro dos limites do próprio sistema burguês.

Após anos de luta política, o seu exercício de esperança carregada de vontade e brilhantismo intelectual em compreender, por meio de suas obras, um novo Brasil, nos

esclarece ainda mais a permanência de alguns dos mesmos problemas presentes na atualidade com uma complexidade ainda maior. A questão que permanece nessa pesquisa é compreender a discrepância entre o que foi pretendido pelos renovadores e o que foi realizado; no que se refere à ideia de formação num período histórico em que ainda se perseguia a ideia de uma escola em bases humanistas — para aprimorar o espírito, ou seja, a tentativa de apropriação do conceito de formação para a cultura e educação brasileira.

Essa intrigante questão pautou as análises documentais expostas no quarto capítulo desta investigação. Momento em que destacamos a figura de Fernando de Azevedo por ter sempre estado adiante da maioria dos educadores do seu tempo, levantando bandeiras históricas próprias à burguesia progressista, liberal, e terminando por ser traído historicamente por ela ao trilhar os caminhos da sociologia francesa e do pensamento positivista de E. Durkheim.

As suas tentativas frustradas por não obter sucesso na implantação de uma educação nova se converteu em desassossego, conduzindo-o, mediante o seu espírito de revisão racional, para a consecução dos ideais sociais e humanistas no plano da educação nacional; ideias que não se concretizaram historicamente por terem sido obstadas pela própria burguesia progressista liberal.

Diante dos sucessivos contextos aqui delineados, a fim de compreendermos ainda melhor a complexidade do problema que nos ocupa, mobilizamos o conceito de *formação*, tal como formulado por Theodor W. Adorno, no sentido de entendê-lo em sua concretude histórica, e, mais especificamente, a partir do que esse autor denominou por contraponto a uma ideia clássica de formação. Pois, para Adorno (2010), a ideia mesma de *formação* envolveria o desenvolvimento da cultura que não é mais natureza, não obstante sem o momento da violência contra essa mesma natureza. Algo entre a barbárie e a natureza:

> E a ideia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência [...]. A filosofia de Schiller, dos kantianos e dos seus críticos foi a expressão mais prenhe da tensão entre esses dois momentos, ao passo que na teoria hegeliana da formação – e na do Goethe tardio – triunfou dentro do mesmo humanismo, com o nome desprendimento, o *desideratum* da acomodação (ADORNO, 2010, p. 11, grifo do autor).

De modo que o conceito de formação para Adorno deva ser compreendido sempre como *formação cultural*, "pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva" (ADORNO, 2010, p. 9). Ainda para esse teórico, a relação entre os termos *formação* e *educação* guardaria certa distância, mas não uma dicotomia absoluta, que

nos permite esclarecer no processo de renovação da educação brasileira o quanto essa dicotomia se fez presente de certo modo em meio à produção cultural nacional; fenômeno que está em estreita relação com a produção de mercadorias em geral.

Em *Minima Moralia,* Adorno afirma que:

> Goethe tinha plena consciência da iminente impossibilidade de toda relação humana no interior da sociedade industrial nascente [...] O humano consistia numa autolimitação, que assumia por conta própria, conjurando-o, o curso inevitável da história, a desumanidade do progresso, o atrofiamento do sujeito (ADORNO, 1993, p. 29).

Posto isso, a *formação,* ao menos nos termos em que Adorno a concebia, como um processo de produção sociocultural no sentido dialético, formação esta que aponta não para as relações existentes, já dadas de antemão, mas também para outras, não sabe se já pensadas ou não, mas com certeza ainda por ser construídas.

De outra parte, a compreensão de que a produção cultural está em estreita relação com a produção de mercadorias em geral, produto da difusão do capitalismo, lança luz sobre as consecutivas edições dos *Manuais de Ensino* que se alastraram no mercado editorial do período histórico de 1930 a 1970, como alternativa racional e inovadora para uma educação massiva, a qual, finalmente, colocaria o país nas trilhas do progresso pela via do desenvolvimento.

Os autores desses manuais de ensino eram polígrafos, sendo que a maioria deles não possuía sua primeira formação em educação[169], a exceção de Ruy de Aryes Bello que teve sua graduação como licenciado, e depois, administrador, político escritor; Theobaldo Miranda Santos, graduado em Filosofia e posteriormente bacharel em Odontologia; e Bento de Andrade graduado em Filosofia. Esses autores e os demais que aqui compõem o quadro contendo a relação dos manuais analisados, ao sentirem-se atraídos por compensações financeiras propiciadas pela edição dos manuais, acirraram a disputa entre os autores católicos e aqueles renovadores do mercado editorial. Nesse cenário, escrever um manual com seu caráter *técnico* e a partir de seu espaço institucional contribuía para projetar seus nomes, construir legitimação e propiciar uma inserção conforme a nova racionalidade da cultura

[169] Afrânio Peixoto (médico legista, político, e depois professor, crítico, ensaísta, romancista, historiador literário), Theobaldo Miranda Santos (apesar de formado como professor graduado em Filosofia e depois bacharel como dentista, o intelectual encontrou só depois na Filosofia da Educação o foco principal do seu interesse), Ruy Ayres Bello (professor, administrador, político e escritor), Raul Briquet (médico, e defendeu a tese *Da Psychophysiologia e Pathologia Musicaes*, demonstrando assim seu pioneirismo também na ciência psicológica), Aquiles Archêro Júnior (advogado foi Assistente Geral do Departamento de Educação e Diretor de Escola Universitária de São Paulo) e Bento de Andrade Filho ( professor, graduado em Filosofia).

moderna brasileira. Assim, os manuais de ensino tornaram-se objetos, a um só tempo, pedagógicos e culturais voltados a um mercado editorial em ascensão, e direcionados tanto aos Institutos de Educação das Escolas Normais, como às Universidades. A partir de então, o investimento na produção de materiais didáticos foi crescente e, diante de uma alucinada concorrência, a percepção de que a nova mercadoria se tornava a fonte, e, concomitantemente, a via do senso crítico, devemos nos interrogar sobre as tensões insertadas em seu bojo quanto à ideia mesma de *formação*.

Portanto, com base em nossa trajetória histórica, o que foi constatado no itinerário investigativo deste estudo está contido na defesa do argumento de que a ideia de formação vigente na sociedade brasileira a partir dos anos trinta tem apontado para a apropriação de uma ideia reducionista, transfigurada, e, sobretudo, vulgarizada de formação. Algo muito distante do ideal formativo do cânone germânico da *Bildung*, tanto na formação (*Bildung)* prefigurada por Goethe, como na ideia de formação atribuída por Rousseau. Logo, o modo de apropriação da ideia de formação no Brasil aponta para uma só direção, sintetizada por Adorno (1993), na sua *Minima Moralia* com as seguintes palavras: "'Falar disso' (*formação*) sempre; 'Pensar nisso' (*formação*) nunca".

Embora um dos embustes, para não dizer uma "sutil falsidade" repleta de "astúcia", para comercializar os *Manuais de Ensino* como ideia progressista de *formação* de profissionais no âmbito da educação, fosse fazer crer que as ideias francesas quanto à *formação* tenham sido o nascedouro do movimento da Escola Nova no Brasil. O que se confirmava pelo simples fato de que os Manuais de Ensino brasileiros, aqui analisados, serem verdadeiras cópias dos Manuais Franceses. A questão é muito mais complexa quanto ao movimento escolanovista que pretendeu instalar no processo educacional nacional uma pedagogia reformadora. E, não é por caso, que o século XIX foi o de um dogmatismo azedado.

Cabe registrar o que é notório para os estudiosos da Teoria Crítica, conforme a preocupação de Adorno: na maioria das vezes, a preocupação com o tema da *formação* atrela-se ao seu sentido mais amplo e não às condições reais para a sua concretização. Como sabemos, o frankfurtiano foi crítico às pedagogias reformadoras, chamando-nos atenção para o enfraquecimento da formação ao invés de defendê-la.

Tal como exposto no quarto capítulo, o caso da pedagogia da Escola Nova trazida pela tríade Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, no bojo do movimento escolanovista no Brasil, apesar da luta em favor da escola laica para todos, declarada no documento histórico do *Manifesto de 1932,* justifica e nos faz entender a preocupação de

Adorno no que se refere à indústria cultural e às vias históricas da semiformação. A edição dos manuais de ensino como verdadeiro negócio foi um dos fatores que acabou por enfraquecer a ideia pretendida de *formação*, vulgarizando-a, e, sobretudo, transfigurando-a pelas exigências de um novo nicho do mercado editorial voltado à edição e divulgação dos manuais de ensino[170]. Haja vista o mapa de edições lançado pela Companhia Editora Nacional (IBEP) – São Paulo, tal como exposto no quarto capítulo. Nele, Theobaldo Miranda Santos consta como autor de dez edições consecutivas sem qualquer alteração significativa; ultrapassando a tiragem de 15 milhões de exemplares.

Os dados referentes às edições aqui mapeadas apontam para resultados superiores frente aos demais autores concorrentes no mercado editorial. Assim, de sucesso em sucesso, movido pelo artificialismo imposto pela nascente sociedade de consumo, a ideia de formação teria persistido de forma transfigurada em todos os níveis da educação, especialmente na cultura escolar.

O cisco no olho sobre a questão ainda constitui a melhor forma de encontrar uma lente de aumento que possibilita a melhor visão: por que a ideia de formação resiste historicamente a tanto desgaste?

## 5.2 A SEMIFORMAÇÃO MEDIADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL NA IDEIA DE *FORMAÇÃO* NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1930 A 1970

Ao folhear, hoje, esses *Manuais de Ensino* amarelados pela passagem do tempo e manchados pelo manuseio, deparamo-nos com a presença da *Indústria Cultural*[171] e da *Semiformação*, no que tange à ideia de formação no Brasil.

Estamos convictos de que um dos instrumentos utilizados pela *Indústria Cultural* que chegaram às escolas através de programas governamentais, ou pela legislação, tal como os *Manuais de Ensino* de Formação de professores nos Institutos de Educação e nos Programas dos Cursos de Licenciaturas, apresentaram-se com um apelo imediato de mudança e com o intento de renovação do ensino. Não obstante, esse apelo acabou por tratar esses manuais como verdadeiros "pacotes" de programas curriculares destinados aos professores com seus conteúdos definidos, estratégias e recursos a serem utilizados, trazendo no seu bojo os efeitos

[170] Ver Mapas de edições consultados na Companhia Editora Nacional (IBEP) – São Paulo, no quarto capítulo deste trabalho.

[171] Do ponto de vista histórico, o conceito de Indústria Cultural nasce da experiência de Adorno e Horkheimer em seu exílio nos Estados Unidos após a ascensão do Nacional Socialismo e da eclosão da Segunda Guerra Mundial. Os autores verificaram a tendência aprimorada e ampliada da apreensão do caráter espontâneo da vida aos moldes da produção moderna de mercadorias.

negativos de um processo educacional que visava apenas dispor informações, e não o conhecimento pela experiência intelectual, necessário ao processo de escolarização. Eram verdadeiros "simulacros"[172] carregados de "seduções".

De fato, os manuais de ensino destinados à formação de professores para os Institutos de Educação da Escola Normal, e também para as Universidades, representaram o canto da sereia ocorrido no período dos anos de 1930 aos 70, momento em que seus editores, instigados pela oportunidade aberta no mercado editorial, acabaram por lançarem-se nessa vaga em sintonia fina com o momento histórico que lhes acenava como um "grande negócio". E, assim, o mercado editorial inflou o banal, e simplificou o complicado. Essa foi a função precípua dos manuais: sínteses simplificadoras de conteúdos, por meio de súmulas e resumos, como se estivessem a espremer o conhecimento, tal como se espreme o caldo de uma fruta bem suculenta até retirar todos os seus nutrientes. O resultado disso: "a semiformação" decorrente da massificação do ensino com vistas ao desenvolvimento do país.

O grande apelo das editoras que, a cada ano, durante esse período histórico, aumentavam seus números de lançamentos, ganhava um terreno cada vez maior mediante o consumismo desenfreado desses novos produtos destinados à educação. Esses produtos conquistavam os professores e os alunos por serem materiais atraentes devido ao fato de trazerem em seu bojo as facilidades dos conteúdos resumidos e sumariados, e, sobretudo, simplificados na medida em que superficializados. Ora, se o indivíduo semiculto é aquele que demonstra estar sempre bem informado, e a par de tudo o que supostamente acontece, porém, de uma forma superficial e acrítica sem nunca conseguir relacionar os fatos entre si de forma a produzir uma opinião crítica própria sobre os assuntos em questão, então, eis aí o papel reservado aos manuais de ensino à época.

Nesse aspecto o fenômeno da semiformação se consuma e se aprofunda quando a produção cultural, própria ao processo da cultura industrial, se distancia do conhecimento vivo e se aproxima dos interesses do mercado de modo a convertê-la em mercadoria. Ora, se a indústria cultural é uma realidade conforme o capitalismo, e a lógica que orienta o consumo[173] nega cada vez mais ao indivíduo os pressupostos de sua formação, então nos parece útil e salutar considerar que a inserção desses produtos permeando as práticas escolares, no caso, os

---

[172] Termo utilizado por Zuin, Antônio A. S. Seduções e Simulacros – considerações sobre a Indústria Cultural. *In*: PUCCI, B. (org.) **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petropólis: RJ/: Vozes; São Carlos, SP: EDUSFSCAR.

[173] De acordo com Pucci, o processo de dominação da consciência decorrente da mercantilização de bens culturais é denominado por Adorno de Semiformação. Desse modo, a referida teoria explicita esse pensamento dominante, e a ocorrência do processo que converte a formação cultural em semiformação. Portanto, a semiformação adultera a vida sensorial e, é o inimigo mortal da formação (PUCCI, 2010, p. 29).

manuais de ensino aqui analisados, ao apresentar um potencial pedagógico por meio de conteúdos superficializados, fragmentados e vazios, dispostos numa sequência histórica unificada e linear, acabaram por debilitar o processo formativo, ao contrário de robustecê-lo o dilui.

Dessa maneira, e sob o crescimento a passos largos no mercado editorial, um dos ramos da *Indústria Cultural* terminou por sustentar o movimento renovador da Escola Nova no Brasil. Ao preconizarem uma ideia de progresso nacional, e, sobretudo, despojando-se do potencial crítico do ensino, acabaram por esmagar ainda mais a ideia de formação. Movidos pela necessidade política de universalização da escolaridade, e liderados pela tríade Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Texeira, as universidades se atrelaram ao mercado e a suas estratégias para sobreviver, haja vista que os mesmos autores dos manuais eram professores daquelas instituições. Theobaldo Miranda Santos, por exemplo, fazia questão de colocar na contracapa do seu manual que era professor da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Convictos, também, de que a essência da Escola Pública associa-se estreitamente com o programa da formação geral para todas as crianças e adolescentes, no que tange aos conteúdos a serem ensinados, como pretendia Fernando de Azevedo e os demais componentes da tríade, e tal como expresso no Manifesto de 1932, acabaram por travar uma verdadeira batalha política pela pretensão do desenvolvimento de um processo de formação de professores que não chegou a ser realizado.

De outra parte, muitos argumentos e proposições são veiculados sobre a ideia de *formação* e que tem sobrevivido, ainda que seja como (de)*formação* "transfigurada sob a capa da semiformação"[174], em sintonia com nova ordem da sociedade burguesa no contemporâneo. Parece-nos que desde que a educação e a formação se separaram, a semiformação teve livre curso pelo viés da ideia de apropriação desse conceito escarnecido pela história brasileira. E, quanto mais as políticas públicas voltadas ao setor propagam a necessidade de uma formação mais abrangente, mais ela se enfraquece.

Apesar dos danos que decorrem de um quase abandono hodierno de um ideal mais consistente de *formação*, esse ainda permanece e sobrevive, ainda que entranhado às malhas da semiformação em sua configuração atual. A palavra "formação" sempre esteve e continua na ordem do dia, uma vez que diz respeito a uma noção imprescindível às práticas educacionais envolvidas por uma complexidade ideológica e marcadas por um movimento

[174] Essas propostas são constituídas de um poder ideológico que se manifesta sem aparência de opressão, e propaga sua mercadoria cultural; que deve ser engolida sem resistência (PUCCI, 2004, p. 25).

intrigante de tensões, desafios e contradições. Como não poderia ser diferente, cabe ao pensamento crítico desvelar a gênese desse movimento, fundamentalmente, no que se refere aos aspectos obscurantistas inerentes à Escola Nova tal como esta aportou no Brasil.

O desdobramento das várias fisionomias teóricas, tais como das *Teorias* do *Aprender a Aprender*, do *Construtivismo,* das *Competências e do Professor Reflexivo*[175], as quais vêm assumindo proeminência nas práticas educacionais em consequência do movimento escolanovista no Brasil, constituem-se como roupagens outras que, baseadas no mesmo engodo quanto ao substrato concreto de uma formação adequada, fornecem subsídios às políticas públicas implementadas no setor educacional nas últimas décadas.

### 5.3 POR FIM: ANTES DE CONSIDERAR A BATALHA PERDIDA

Antes de considerar a "batalha perdida" pareceu-nos fértil e salutar não perder de vista o quê de fato constituiu o cerne do problema dessa pesquisa: ainda que permaneça inalcançável um ideal formativo aos moldes do que Goethe proclamava em defesa da realização do homem, a qual não depende apenas da harmonia de sua vida interior, mas do mundo que o cerca e de como ele se insere na realidade social do seu tempo; e, ainda que permaneça inalcançável o ideal formativo de Rousseau, fundado no desenvolvimento natural das potencialidades humanas, amparado por um sentido normativo preciso de natureza, numa forma de vida que se volta contra o artificialismo imposto pela então nascente sociedade de consumo, não nos é furtado o dever de caminhar na luta por uma redefinição de um ideal formativo numa cultura recente como a nossa. Pois eles ainda se colocam como referência, como *telos* para a formulação de um novo ideal formativo.

O uso abusivo e reducionista da ideia de formação de professores, por exemplo, resultante de vulgarizações e exposição a trivialidades contribuíram para que a burguesia permanecesse caudatária na história das ideias educacionais brasileiras de um conceito oco de formação. No afã de que a formação, conforme o modelo dos conceitos sugeridos por Goethe e por Rousseau, só será factível se houver interesse em defendê-la contra a colonização de sua prática na educação brasileira nas mesmas trilhas dos discursos ideológicos de formação

[175] A despeito das especificidades de cada uma — O *Construtivismo*, *a Pedagogia do professor Reflexivo,* e a *Pedagogia das Competências* apresentam um mesmo propósito: a negação daquilo que os teóricos dessas abordagens chamam de "educação tradicional", as quais na metade do século XIX tentaram colocar em prática as ideias educacionais rousseaunianas.

apregoados pelas políticas públicas em curso no país desde o Manifesto de 1932 até os dias atuais, aprofunda-se o nefasto.

Retomando o pensamento adorniano: "'Falar disso' (*formação*) sempre; 'Pensar nisso' (*formação*) nunca". Conforme o importante *Manifesto de 1932*, já citado em fragmentos nesse capítulo, não podemos deixar de pontuar a força do Movimento dos Renovadores, a exemplo dos Manuais de Afrânio Peixoto e de Raul Briquet, nos seus discursos positivistas que pleiteavam a escola formal laica. Apesar de todo esse esforço em defesa de que houvesse uma mudança na sociedade no sentido de destituí-la das limitações de orientação religiosa, terminou por reforçar a religiosidade por outras vias que permanecem no horizonte formativo da cultura brasileira hodierna.

Outro aspecto importante a ser destacado no percurso desta investigação, conforme exposto no capítulo quatro, refere-se à constatação de que os manuais, dentre eles o de Peixoto, após dissertar sobre as figuras-síntese do Humanismo, Renascimento, Iluminismo, Revolução Francesa, figuras estas apontadas no mesmo capítulo por meio dos nomes de Rousseau, Kant, Diderot, definidos por aspirações e propósitos comuns — escola popular, emancipação da humanidade, teorias e conceitos científicos, ação do Estado e educação nacional, acabaram, como sustentamos, vulgarizados pelo movimento da escola nova, pelo fato de se tornar uma moda universal estéril para compatibilizar universalidade em termos de formação e formação realmente digna de seu conceito.

Diante de tal cenário, e mediante um olhar retrospectivo possibilitado pela trajetória e pelas veredas desta investigação, passamos um tempo como se estivéssemos vivendo nos séculos XVIII e XIX, dialogando com Goethe, Kant e Rousseau e os demais pensadores daquele tempo, principalmente com aqueles que Goethe e Rousseau tinham afinidades ou até mesmo, a eles se opunham, como foi o caso de Schiller e de Diderot, até aportarmos no Brasil, durante o período entre as décadas de 1930 e 1970. Diferente foi o diálogo com a tríade do movimento renovador, sobretudo com os autores dos *Manuais de Ensino* aqui elegidos, um diálogo duro e exaustivo, mediado pela racionalidade dos conceitos de mercadoria e de mercado editorial, causando-nos um sentimento de "batalha perdida" e de inconformismo diante das novas roupagens ideológicas trazidas pelo escolanovismo dos anos trinta aos dias atuais. Portanto, a partir da tese de que o conceito de *formação* em Goethe e Rousseau e a sua apropriação no Brasil, a partir dos anos de 1930, não corresponde aos modelos preconizados por esses pensadores, e que os manuais de ensino aqui analisados mostraram o lodo a que estamos submergidos até o presente, coloca o debate sobre a *formação* em novas bases.

Apesar do atual desgaste e do enfraquecimento da ideia de *formação*, somente o renascer de uma esperança histórica como aquela apregoada pela história da Redenção de Benjamin, na alegoria do *Angelus Novus* poderá anunciar um novo cenário histórico, quando diz: “[...] Mas uma tempestade sopra do Paraiso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impede irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto um amontoado de ruínas cresce até ao céu” (BENJAMIN, 1987, p. 226). Essa alegoria benjaminiana nos propõe sinais anunciadores do futuro, que tempos melhores hão de vir, e que o curso do desenvolvimento educacional continuará a requerer uma *formação* digna desse nome em solo brasileiro.

Se não fosse desse modo, seria quase que impossível abordar o tema da *formação*. No entanto, reconhecemos que não é tarefa fácil. Os resultados encontrados através desse percurso investigativo causam uma extrema insegurança e perplexidade no que tange aos destinos da educação no país; algo como se tivéssemos que nos soltar do céu ao inferno, “sem cordas para segurar”, mas, para quem sabe, ao menos termos contribuído, por pouco que seja, para a alteração desse quadro.

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, T.W. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

_____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. Teoria da Semiformação. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica e inconformismo**: Novas perspectivas de ensino. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.

_____. **Introducción a la dialéctica**. Buenso Aires: Eterna Cadência Editora, 2013.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDRADE FILHO, B. de. **História da educação**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1941.

_____. **Pedagogia**: Conteúdo Filosófico-Científico da Educação.São Paulo, Saraiva, 1956.

ARAMAYO, R. R. Jean Jacques Rousseau: El ilustrado atípico y las encrucijadas de la modernidad. **Revista Isegoría**, n. 39, julio-diciembre, p. 373-446, 2008. Disponível em: http://www.ilos.umich.mx/portal/wp-content/uploads/2014/06/9-26.pdf. Acesso em: 11 jan. 2017.

ARCHÊRO JÚNIOR, A. **História da educação**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil (Didatica Nacional), 1957.

_____. DOCUMENTO: **Boletim nº 9 da Academia Paulista de Educação, 1984.** Disponível em: http://www.apedu.org.br/site/2010/10/11/contribuicao-para-a-organizacao-das-cadeiras-da-academia-paulista-de-educacao/. Acesso em: 25 fev. 2018.

ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL JORDÃO EMERENCIANO – APEJE. RIP, 31/01/1878, p. 6. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/br/acoes-nacionais/250-arquivo-publico-estadual-jordao-emerenciano-apeje.html. Acesso em: 16 jan. 2018.

AZEVEDO, F. **O Segredo da Renascença e Outras Conferências.** São Paulo: Editora Nova Era, 1925.

_____. **Sociologia Educacional:** introdução aos estudos dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Obras Completas, Vol. XIII, Tomo Segundo. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

_____. **A educação entre dois mundos**: Problemas, perspectivas e orientações. Obras Completas. Vol. XVI. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____. **A educação e seus problemas.** São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

_____. **História da Minha Vida**. Rio de Janeiro: Editora Olympio, 1971.

_____. **Figuras de meu convívio**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973. (Diálogo de uma vida com a educação: Lourenço Filho).

_____. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BASTOS, M.H.C. **Luzes do futuro:** o Congresso de Instrução Pública - Rio de Janeiro (1883-1884). Porto Alegre: Relatório de Pesquisa CNPq, 2005.

_____. Uma Biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950). *In*: VI COLUBHE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2006. Disponível em: www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/28MariaHelenaCamaraBastos.pdf. Acesso em: 31 jan. 2006.

_____. A Instrução Pública (1872-1875/1887-1888): permuta de luzes e ideias os Editoriais de Alambary Luz. *In*: ANPUH–XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza/CE, 2009. **Anais [...]**. Fortaleza, 2009. Disponível em: http://anais.anpuh.org/wp-ntent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0250.pdf. Acesso em: 31 jan. 2018.

BELLO, R. A. **Pequena de História da Educação.** São Paulo: Editora Brasil S/A, 1964.

_____. **Pequena de História da Educação**. São Paulo: Editora Brasil S/A, 1978 .

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I** - Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Teses sobre o conceito de história. *In*: _____. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. v. 1. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

_____. **Ensaios reunidos**: escritos sobre Goethe. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2009.

BENÍTEZ, M. P. Los manuales de escolares: um nuevo campo de conocimiento. **História de La Educación**. Salamanca, n. 19, p. 5, 2000.

BRIQUET, R. **História da Educação**: evolução do pensamento educacional. São Paulo: Renascença, 1946.

BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. *In*: GHIRALDELLI, P. **Escola, infância e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOTO, C. A. **Escola do novo tempo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

_____. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Pesquisa Educação**. v. 36. n° 1, São Paulo, p. 207-225, abril 2010.

CASSIRER, E. **A questão de Jean Jacques Rousseau**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

_____. El problema Jean-Jacques Rousseau. *In*: **Rousseau, Kant, Goethe**. Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces. Compilación y prólogo Roberto R. Aramayo. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

_____. **Rousseau, Kant, Goethe**. Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces. Compilación y prólogo Roberto R. Aramayo. México: Fondo de Cultura Económica, 2014. Colección Breviarios.

_____. **Filosofia de la Ilustración**. Tradução de Eugenio Ímaz. México: Fondo de Cultura Económica, 2014. Colección del Filosofia, 2013.

CATÁLOGO DAS OBRAS DE GOETHE. BIBLIOTECA NACIONAL, edição 1982, prefaciado por Franklin de Oliveira.

CERISARA, A. B. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CUNHA, M. T. S. Rastros de leitores (as): Marcas do ler em livros escolares do acervo do Museu da Escola Catarinense (século XIX e XX). *In*: After The Washington Consensus: Collaborative Scholarship for a New America. XXVII International Congress Latin American Studies Association/Lasa 2007. **Anais [...]**. Montréal, Canadá, set. 2007. (CDRom).

_____. A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940 – 1960/ Brasil-Portugal). **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 285-309, set./dez. 2013. Disponível em: http:dx.doi. org/10.4322/rdhe.2014.013. Acesso em: 24 fev. 2018.

DALBOSCO, C. A. **O Iluminismo pedagógico de Rousseau**. *In*: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, 2008. **Anais [...]**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4023--Int.pdf. Acesso em: 29 ago. 2015.

_____. Kant e a Educação. **Coleção Pensadores & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIDEROT, D. **O sobrinho de Raumeau**. Tradução de Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, 2006.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 11ª ed. São Paulo, Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ECKERMANN, J. P. **Conversas com Goethe**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2004.

FORTES, L.R.S. **Paradoxo do espetáculo**: política e poética em Rousseau. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

GALÉ, P. F. Viagem à Itália, a formação no renascimento de Goethe. **Itinerários**, Araraquara, n. 39, p. 51-69, jul./dez. 2014. Disponível em: file:///D:/Note/Downloads/7588-19630-1-SM.pdf. Acesso em: 29 out. 2016.

GOETHE, J. W. V. **Memórias**: poesia e verdade. v. 1. Tradução de Leonel Valandro. Porto Alegre: Globo, 1971.

_____. **Goethe 1749-1832**: catálogo da exposição organizado pela Seção de Promoções Culturais; apresentação de Celia Ribeiro Zaher; prefácio de Franklin de Oliveira. Rio de Janeiro: A Biblioteca, 1982. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervodigital/div_iconografia/icon617584/icon617584.pdf. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. **Memórias**: poesia e verdade. Tradução de Leonel Valandro. 2 v. Brasília: Hucitec – Editora Universidade de Brasília, 1986.

_____. **A metamorfose das plantas**. Tradução, introdução, notas e apêndices de Maria Filomena Molder. Lisboa: IN-M, 1993.

_____. **Poesia y verdade**. Traducción, introducción y notas de Rosa Sala Rose. Barcelona: Alba Editorial, 1999a.

_____. **Viagem à Itália (1786–1788)**. Tradução de Sérgio Tellarolli. São Paulo: Companhia das Letras, 1999b.

_____. **Poesias escolhidas**. Samuel Pfromm Neto (org.). Campinas/SP: Editora Átomo, 2005.

_____. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister** (1749–1832). Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. **Escritos sobre arte**. Introdução, tradução e notas de Marco Aurélio Werle. São Paulo: Associação Editorial Humanitas/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

_____. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

GONDRA, J. G.; SILVA, M, L. Educação da inteligência, Educação da vontade na escrita da História da Educação Brasileira (1826-1929). **Cadernos de História da Educação**, v.13, n.1, p. 65-79, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article. Acesso em: 05 fev. 2018.

GRUSCHKA, A. Adeus Pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. *In*: LASTÓRIA, L. A. C. N. et al (orgs.). **Teoria Crítica.** Escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha. Coleção Teoria Crítica 3. São Paulo: Nankin Editorial, 2015. p. 273-292.

GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**: Max Horkheimer, Theodor Adorno. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

IWAYA, M. A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. **Educ. rev**., Curitiba, n. 15, p. 1-2, Dec. 1999. Disponível em: www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/resenha_iwaya.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JÚNIOR, A. A. **Lições de História da Educação.** São Paulo, Edições e Publicações Brasil Editora, 1956.

KANT, I. **Textos Selecionados.** Seleção Marilena Chaui. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. O que é o Esclarecimento? *In*: **Textos seletos**. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

_____. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Mourão. Lisboa: Editora da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? *In*: _____. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.

_____. Começo conjetural da história humana. Tradução de Bruno Nadai. **Cadernos de Filosofia Alemã**, n. 13, p. 109-124 – jan.-jun. 2009. Disponível em: http://ficem.fflch.usp.br/sites/ficem.fflch.usp.br/files/Comecoconjetural.pdf. Acesso em: 27 out. 2016.

LASTÓRIA, L. A. C. N.; GOMES, L. R. Educação e emancipação. *In*: LASTÓRIA, L. A. C. N. *et al.* (orgs.). **Teoria Crítica**: escritos sobre educação. São Paulo: Nankin Editorial, 2015. p. 44-70.

LIMA, G. G.; GATTI JÚNIOR, D. Manuais de História da Educação e os ideários da doutrina católica para a formação de professores no Brasil (1936-1945). Campinas: UNICAMP. *In*: X Seminário Nacional dos 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) Contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira. 2016. **Anais [...].** Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/234.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

LOURENÇO FILHO, M. B. Caminhos e encontros: correspondências entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1929-1935). *In*: MONARCHA, C. (org.). **Anísio Teixeira**: a obra de uma vida. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. (1897-1970). **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: EdURERJ - Conselho Federal de Psicologia, 14ª ed, 2002.

LUKÁCS, G. Posfácio. *In*: **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução de Nicolino S. Neto. São Paulo: Ensaio, 2006.

_____. **Teoria do romance**. Tradução de José Marcos Mariano Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2000.

MAAS, W. P. M. D. Poesia e verdade, de Goethe – a estetização da existência. **Revista Cerrados**, Brasília, v.8, n. 9, p. 165-177, 1999. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/13321/pdf_294. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Filosofia da natureza e pensamento estético em Goethe**. **Discurso**, v. 42, p. 117–138, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/124814. Acesso em: 30 out. 2015.

MAPA DE EDIÇÕES DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL. MAPA DE EDIÇÕES DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL. 1934-1936; 1939-1945; 1946-1950; 1951-1955; 1956-1965. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MAZZARI, M.V. **Romance de formação em perspectiva histórica**: o tambor de lata de Günter Grass. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 1999.

_____. Apresentação aos anos de aprendizado de Wilhelm Meister. *In*: GOETHE, J. W. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo: 34, 2006. p. 7-23.

MONARCHA, C.R.S. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **Por Lourenço Filho**: uma biobibliografia. Organizadores: Carlos Monarcha, Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519 – 3225; v.1).

_____. História da Educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. **Revista História da Educação** (UFPel), v. 11, p. 51-78, 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000136&pid=S0104. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Práticas de escrita da história da educação: o tema da escola nova nos manuais de ensino produzidos por brasileiros (1914-1969). *In*: V Congresso Brasileiro de História da

Educação. O ensino e a pesquisa em história da educação. Aracaju: UFS, 2008. **Anais [...]**. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2008.

_____. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920–1930. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

_____. **Lourenço Filho**. Recife/ PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MOSÈS, S. **L'ange de l'histoire**: Rosenzweig, Benjamin, Scholem. Paris: Seuil, 1992.

MOURA, M. S. **A poiesis orgânica de Goethe** – A construção de um diálogo entre arte e ciência. 364 f. 2006. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Da magia a Kant: considerações sobre a relação de Goethe com a filosofia. **Revista Matraga**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 29, p. 112-137, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga29/arqs/matraga29a06.pdf. Acesso em: 17 jan. 2017.

NUNES, B. A visão romântica. *In*: GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, n.1, p. 67-79, 1996.

_____. A visão romântica. *In*: GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ORSI, R. La ilustración examinada: Rosseau, Kant, Goethe y Cassirer. **Revista Isegoría**, n. 39, julio-diciembre, p. 373-446, 2008. Disponível em: http://www. los.umich.mx/portal/wp-content/uploads/2014/06/9-26.pdf. Acesso em: 11 jan. 2017.

PEIXOTO, A. **Ensinar a ensinar** – ensaios de pedagogia prática aplicada à educação nacional. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves e Paulo de Azevedo & Cia, 1923.

_____. **Noções de História da Educação.** São Paulo: Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série III, Actualidades Pedagógicas, vol V, 1933.

PENNA, M.L. **Fernando de Azevedo.** Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

POLLMANNS, M. Educação, semiformação, deformação através do ensino. *In*: LASTÓRIA, L.A.C.N.; ZUIN, A.A.S.; GOMES, L.R.; GRUSCHKA, A. (orgs.). **Teoria Crítica.** Escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha. Coleção Teoria Crítica 3. São Paulo: Nankin Editorial, 2015. p. 255.

PUCCI, B. Quando novos educadores caem do céu. **Comunicações**. Piracicaba, v. 5, n. 1, p. 174-177, 1998. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1171/673. Acesso em: 29 ago. 2017.

_____. **A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias**, Piracicaba: PPGE/UNIMEP, 2004, 14 p. (publicação interna).

_____. A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias. *In*: PUCCI, B.; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). **Experiência formativa & emancipação**. 1ª. ed. São Paulo: Nankin, 2009, p. 69-80.

_____. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da Bildung em Theodor Adorno. *In*: WERLANG, J.C.; ROSIN, N. (orgs.). **Theodor Adorno**: diálogos filosóficos em educação, ética e estética. Passo Fundo, RS: Editora do IFIBE, 2011, p. 13-42.

PUCCI, B.; SILVA, L. B. O. Relação atual entre Educação e Teoria Crítica da sociedade no Brasil. In: LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. (orgs.). **Teoria Crítica**. Escritos sobre Educação: contribuições do Brasil e Alemanha. São Paulo: Nankin Editorial, 2015. p. 10-17. Coleção Teoria Crítica 3.

PUCCI, B.; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

REIS, K. C. O. **As revistas Educação (1931-1932), Revista de Educação (1933- 1944) e revista Educação (1945-1961) como fóruns de discussões sobre Didática**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- Ministério da Educação e Cultura. Vol.2, agosto de 1944.

REVISTA ESCOLA NOVA, n. 1, out./dez., 1930, Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/13024. Acesso em: 20/01/2018.

ROBALLO, R. O. B. **Manuais de História da Educação da coleção atualidades pedagógicas (1933-1977):** *verba volant, scripta manent*. 374 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012a.

_____. A produção de manuais de história da educação a partir de 1930 no Brasil: problematizando os elementos que estruturam e organizam os objetos para subsidiar os cursos de formação de professores. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Anais [...]**. Universidade de Caxias do Sul, RS, 2012b. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2514/63. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROBALLO, R. O. B.; VIEIRA, C. E. História e História da Educação no projeto de formação de professores na década de 30 no Brasil: problematizando as Noções de Afrânio Peixoto. **Inter-ação**, v. 32, n.2, p. 243-59, 2007.

ROSE, R.S. **El misterioso caso alemán**: um intento de comprender Alemania a través de sus letras. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

ROSENFELD, A. Goethe: unidade e multiplicidade. **Crônica Israelita**. 1993. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16313/1/AnatolRosenfeldCritico.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

_____. **Júlia ou A nova Heloísa**. Tradução e introdução de Fulvia Moretto. São Paulo/Campinas: Hucitec/Editora da Unicamp, 1994.

_____. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 1995.

_____. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Confissões**. São Paulo: Edipro, 2008.

ROUSSEAU, J. J.; COIGNET, H. **Pygmalion scêne lyrique**. Genève: Editions Université de Genève-Conservatoire de musique, 1997. Disponível em: https://books.google.com.br/books/Editions+Universit+Conservatoire+de+musique. Acesso em: 10 jan. 2017.

SANTOS, T. M. **Manual de Filosofia.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 8ª ed., vol.1, 1957.

_____. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 8ª ed., vol. 2, 1958.

SAVIANI, D. Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. *In*: GATTI JR., D. e INÁCIO FILHO, G. (orgs.) **História da Educação em Perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 7- 32.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. *In*: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006. **Anais [...]**, Goiania, 2006.

_____. **História das Ideias Pedagógicas.** Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Poíesis Pedagógica**. V. 9, N.1 jan/jun. 2011. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667/9592.%20. Acesso em: 15 dez. 2016.

SCHILLER, F. **Cartas sobre educação estética da humanidade**. Tradução de Anatol Rosenfeld. São Paulo: Herder, 1963.

SOUZA, R. A**. Postulados da Pedagogia *perennis***: a concepção de Filosofia da Educação de Theobaldo Miranda Santos (1935−1946). 481 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SOUZA, J. C. A.; PINTO, A. C. A. S. O legado de Ruy de Ayres Bello como fonte de pesquisa da Historiografia Educacional Brasileira. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais [...]**, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.31.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

STAËL, M. de. **Da Alemanha**. Tradução de Edmir Míssio. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TEXEIRA, A. **A Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TREVISAN, T. A. *et al*. **Manuais de Ensino Franceses e Brasileiros para o ensino da Leitura e da Escrita no Brasil (1851 - 1966)**. FFC-UNESP-Marília-SP, 2009. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1219.doc. Acesso em: 10 jan. 2018.

TOLEDO, M. R. de A. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, PUC, São Paulo, 2001.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 6).

VIDAL, D. G. Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927-1935. *In*: CARVALHO, M. M. C.; VIDAL, D. G. (orgs). **Biblioteca e formação docente** [percursos de leitura]. Belo Horizonte/ São Paulo: Autêntica Editora/ Centro de Memória da Educação- FEUSP; FINEP, 2000.

WARDE, M. J. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. *In*: **Em Aberto**, ano 3, n.º 23, set./out. 1984. Disponível em: rbep.inep.gov.br. Acesso em: 20 de fev. 2018. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. Questões Teóricas e de Método: A História da Educação nos Marcos de uma História das Disciplinas. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs). **História e história da educação**. 2° ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).

ZUIN, A. A. S. Seduções e Simulacros: considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. *In*: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995. p.151-176.

# ANEXOS

## ANEXO A – QUADRO I: RELAÇÃO DE AUTORES E TÍTULOS DOS MANUAIS DE ENSINO PUBLICADOS NO BRASIL ENTRE 1936 E 1963

| Autor | Título | Editora | Coleção |
|---|---|---|---|
| Afrânio Peixoto | *Noções de História da Educação* | Nacional, 2. ed., 1936. 300 p. | Série Atualidades Pedagógicas |
| Bento de Andrade Filho | *Pedagogia: Um estudo filosófico – científico da educação* | Saraiva & Cia., 1957. 350 p. | Coleção de Ensino Normal |
| Theobaldo Miranda Santos | *Noções de História da Educação*<br>*Manual de Flosofia* | Nacional, 1945. 431 p. | Curso de Psicologia e Pedagogia |
| Aquiles Archêro Júnior | *Lições de História da Educação* | Edições e Publicações Brasil. 1957. 154 p. | Coleção Didática Nacional, Série Brasil — Normal |
| Raul Briquet | *História da Educação: evolução do pensamento educacional* | Editora Renascença, 206 p. | |
| Ruy de Ayres Bello | *Pequena história da Educação* | Editora do Brasil, 2. ed. 1957. 236 p. | Coleção Didática do Brasil, Série Normal |

**Fontes: a)** MONARCHA, C. Práticas de escrita da História da Educação: o tema da Escola Nova nos manuais de ensino de autores brasileiros. *In*: GATTI JR., D.; MONARCHA, C. et al (orgs.). **O ensino da História da Educação em perspectiva internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 67.
**b)** MEUCCI, S. Sobre a rotinização da sociologia no brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3386/2758. Acesso em: 11 jan. 2017.

## ANEXO B – QUADRO II: POSIÇÃO OCUPACIONAL DOS AUTORES DOS MANUAIS DE ENSINO PUBLICADOS NO BRASIL ENTRE 1936 E 1963

| Autores | Instituições |
|---|---|
| Afrânio Peixoto | Professor da Universidade do Rio de Janeiro<br>Professor da Universidade do Distrito Federal |
| Bento de Andrade Filho | Professor de Educação na Escola Normal de Itapetininga – SP<br>Ex-diretor e lente das Escolas Normais de Taquaritinga e São Manuel – SP<br>Ex-lente da Escola Normal Livre de Lins – SP |
| Theobaldo Miranda Santos | Catedrático de Filosofia da Educação e História da Educação da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula<br>Faculdade Católica de Filosofia<br>Professor de Filosofia da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro<br>Ex-professor de Filosofia e História da Educação da Universidade do Distrito Federal |
| Aquiles Archêro Júnior | Ex-assistente Geral do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo<br>Diretor da Escola Universitária de São Paulo<br>Ex-chefe do Ensino Secundário e Normal |
| Raul Briquet | Professor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo<br>Professor de Educação Nacional da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo |
| Ruy de Ayres Bello | Professor catedrático na Universidade de Recife<br>Professor da Universidade Católica de Pernambuco<br>Professor do Instituto de Educação de Pernambuco |

**Fontes: a)** MONARCHA, C. Práticas de escrita da História da Educação: o tema da Escola Nova nos manuais de ensino de autores brasileiros. *In*: GATTI JR., D.; MONARCHA, C. et al (orgs.). **O ensino da História da Educação em perspectiva internacional**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 67.
**b)** MEUCCI, S. Sobre a rotinização da sociologia no brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3386/2758. Acesso em: 11 jan. 2017.