

Notas sobre o Conceito de Formação “*Bildung*” em Goethe e Rousseau

Notes on the Concept of Formation “*Bildung*” in Goethe and Rousseau

Siumara da Silveira Melo Quintella¹, Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória²

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara-SP, Brasil

Resumo

O amplo movimento iluminista caracterizou-se pela defesa do poder emancipador da ciência e razão. Goethe e Rousseau posicionaram-se no interior desse movimento de modos diferentes no contexto do século XVIII europeu. Tendo em vista a persistência das ressonâncias deste movimento no contemporâneo, sobretudo no âmbito das práticas educacionais, este artigo objetiva apontar a influência de Goethe e Rousseau no construto teórico da *Bildung*. Assim, fez-se necessária a adoção de uma abordagem permeada pela história e literatura abarcando os escritos autobiográficos de ambos, para elucidarmos algumas aproximações possíveis entre esses pensadores. Nessa direção, tomamos por base fragmentos retirados das seguintes obras de Goethe: *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795), *Memórias: Poesia e Verdade* (1811), e a *Viagem à Itália* (1786); obras nas quais o conceito de formação é o fio condutor das narrativas. Quanto aos escritos de Rousseau, consideramos como referência alguns fragmentos do tratado educativo *Emílio, ou da Educação* (1762), do *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1750), do romance *Julia ou Nova Heloisa* (1760) e das *Confissões* (1781). Nesse itinerário, evidenciamos o pensamento filosófico de Kant para Goethe, pois este dialogou com as ideias do filósofo de Königsberg quanto à formulação de sua estética literária, e, sobretudo, com as noções de moralidade prática e experiência estética, noções sob as quais se fundamenta seu conceito de formação. Aguisa da conclusão, exporemos o *telos* comum aos pensamentos filosóficos de Goethe e Rousseau considerado devidas especificidades: o de promover o direito à formação a todos os homens indistintamente.

Palavras-chave: Formação, Educação, Iluminismo.

Abstract

The broad Enlightenment movement was characterized by the defense of the emancipatory power of science and reason. Goethe and Rousseau positioned themselves within this movement in different ways in the context of the European eighteenth century. Considering the persistence of resonances of this movement in the contemporary, especially in the educational practices, this article aims to point out the influence of Goethe and Rousseau on the theoretical construct of *Bildung*. Thus, it was necessary to adopt an approach permeated by history and literature encompassing the autobiographical writings of both, to elucidate some possible approximations between them. So, we take as a basis fragments taken from the following Goethe works: *The Years of Learning of Wilhelm Meister* (1795),

1 Graduação em Ciências Sociais - Faculdades Ciências e Letras de Bebedouro (1974), graduação em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá (1985) e Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (2007). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP (campus Araraquara). Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE.

2 Professor Livre Docente em Psicologia Social. Mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), e doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999). Realizou estágios pós-doutorais junto a J. W. Goethe Universität, Frankfurt am Main, e junto a Universitat des les Illes Balears, Palma de Mallorca - ES. E-mail: lacalmon@fclar.unesp.br

Memories: Poetry and Truth (1811), and *the Trip to Italy* (1786); works in which the concept of formation is the guiding thread of narratives. As for Rousseau's writings, we consider as reference some fragments of the educational treatise *Emile, or Education* (1762), *Discourse on Sciences and Arts* (1750), the novel *Julia or New Heloise* (1760) and *Confessions* (1781). We will evidence the philosophical thinking of Kant's to Goethe's, for he spoke with the philosopher Königsberg's ideas about the formulation of his literary aesthetic, and above all with the notions of practical morality and aesthetic experience, notions under which its formation concept is based. By way of conclusion, we will expose the common telos to the philosophical thoughts of Goethe and Rousseau, due to the specificities of promoting the right of formation to all men, without distinction.

Keywords: Formation, Education, Illuminism.

Introdução

O título sugerido para este texto remete a um estudo sobre o conceito de formação (*Bildung*) em J. W. Goethe (1749-1832) e J. J. Rousseau (1712-1778), no intuito de visualizarmos algumas aproximações entre esses filósofos que se situam no século XVIII, e que contestaram, cada um a seu modo, os valores da nobreza e das estruturas monárquicas europeias da época. Para tanto, tomamos por base um conjunto de fragmentos que tratam do conceito de formação retirados das seguintes obras de Goethe: *O Romance de Formação (Bildungsroman) Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796), *Memórias: Poesia e Verdade* (1811 e 1814 - primeira parte), e *Viagem à Itália* (1786-1788).

Conforme a compreensão de R. S. Rose (2007) sobre o tema da formação em solo germânico, o culto secular da *Bildung* teria criado um gênero literário, alemão por excelência, o qual os manuais de literatura denominam de *Bildungsroman*³. Nessa perspectiva, a obra *Os anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796) se destaca como uma importante contribuição para a criação de um gênero específico na história da literatura romanesca ocidental. No que se refere ao conceito de formação (*Bildung*) propriamente dito, a literatura alemã se caracterizará, nesse período, pela busca de um equilíbrio entre o realismo apegado às suas raízes histórico-nacionais e certo idealismo mais elevado e de caráter marcadamente utópico.

Já com relação aos escritos de Rousseau consideramos como referência alguns fragmentos do tratado educativo *Emílio, ou da Educação* (1762), além de outros dos seus escritos, tais como: *O Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), *O romance Julia ou Nova Heloisa* (1760) e *Confissões* (1781-1788).

O conjunto de fragmentos aqui elencados e discutidos tem como propósito identificar algumas das principais linhas de força inerentes ao construto teórico relativo ao conceito de formação em Goethe e Rousseau. No caso de Goethe, servirmo-nos das considerações críticas de G. Lukács (2000) e de W. Benjamin (2009). Ambos realizaram um estudo detalhado do Romantismo Alemão enquanto movimento filosófico e literário, que, em muito, nos favorece uma melhor contextualização da ideia germânica da ideia de formação.

3 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 se trata de uma modalidade de romance tipicamente alemã, e que gira em torno das experiências vividas.

Quanto a Rousseau, apoiamos nossas análises nas contribuições de J. Starobinski (1920) e E. Cassirer (1874-1945). Isto na medida em que ambos buscaram aproximar a vida e a obra ao tecerem de maneira rigorosa e vibrante reflexões sobre o pensador genebrino.

O conceito de formação nos últimos trinta anos do século XVIII europeu

A apropriação do conceito de formação pelo discurso intelectual nos últimos trinta anos do século XVIII terá o seu significado marcado a partir da obra de Immanuel Kant *Aufklärung (Esclarecimento)*. Neste texto, é possível perceber a relação estabelecida entre a questão do esclarecimento e a ideia de formação (*Bildung*), uma vez que Kant acentua esta ideia quando indaga se viviam, ou não, em uma época esclarecida. Na sua concepção essa época estava em curso, mas ainda não se tornara uma realidade histórica efetiva, sobretudo na Alemanha.

No seu artigo publicado em 1784, Kant acentua o que entende por esclarecimento, 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 em uma 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 minoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do *esclarecimento* [...] (KANT, 2005a, p. 70)

Neste sentido, reforça-se a aspiração de que os indivíduos desenvolvam sua formação como meio de atingir a maioridade; e, por essa via, se emancipem efetivamente. Conforme o seu pensamento, a educação e a formação são apresentadas como ideias da razão. Pois, já na primeira parte de sua *Crítica da Razão Pura* (2001), 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 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)

Dalbosco (2011), ao mostrar as ideias kantianas acerca da formação humana, ressalta a importância dela para o desenvolvimento não só dos indivíduos, mas de uma sociedade inteira realmente esclarecida. Para Kant (2005, p. 63-71): “o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele. É no problema da educação que se assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade. A missão suprema do homem é saber o que precisa para ser homem”.

Diante disso, observamos que o pensamento filosófico de Kant foi importante também para o pensamento de Goethe. Ao longo da obra *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, Goethe dialoga com ideias discutidas tanto no âmbito da estética literária, como, de modo geral, na esfera das artes, das ciências e da filosofia.

Nessa relação dialógica, importa-nos destacar algumas contraposições do pensamento goetheano em relação às posições filosóficas de Kant, sobretudo no que diz respeito àquelas sobre as noções de moralidade prática e de experiência estética, noções sob as quais se fundamenta o próprio conceito de formação.

Enquanto para Kant:

A estética transcendental não pode conter mais do que dois elementos, o espaço e tempo [...]. 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 requiere-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 e de experiência relativos à ação humana estão voltados para condições concretas da realidade social do seu tempo; Goethe debruça-se sobre o problema da formação em condições históricas concretas — vale dizer — considerando a totalidade social da sua época. Por esse motivo, defende que o Homem deverá conhecer a si próprio e ao seu século. Quanto a si próprio, deverá ser capaz de conhecer até que ponto permaneceu nas mesmas circunstâncias. Quanto ao século, é o que molda e determina o Homem. Assim, na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, declara:

Quão agradável quanto a 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 em uma casa bem conservada já é um prazer, ainda 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)

George Lukács⁴ (2006), ao redigir o posfácio do romance *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 à mais importante contribuição alemã para a literatura mundial. Aponta que a moral de Wilhelm Meister é de grande polêmica-tática, certamente contra a moral estabelecida por Kant (LUKÁCS, 2006, p. 590).

Na filosofia da moral 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 que o levam à procura do prazer e à fuga da dor. Este aspecto primário define o egoísmo que preside a vertente animal do ser humano. Por outro lado, é um ser racional, isto é, alguém capaz de se regular por leis que impõe a si mesmo.

Na visada da moral goetheana, os homens não têm de obedecer a uma moral submissamente imposta, mas têm de se tornar sociais por força de uma livre atuação orgânica, e de harmonizar o multilateral desenvolvimento de sua individualidade com a felicidade e os interesses do seu próximo. (LUKÁCS, 2006, p. 590).

E, assim proclama Goethe, no Livro VI do seu romance de formação:

4 Texto traduzido por Georg Lukács em 1936, *Werke*, vol.7: *Deutsche Literatur, Goethe und seine Zeit*, Neuwied/Berlim, Hermann Luchterhand, 1964. (N. do T.)

[...] 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? Posso muito bem responder: justamente por não me serem inocentes, pois, ao contrário de meus semelhantes, eu não ignorava a minha alma. Não, eu sabia que adquirir sem havê-las procurado, que existissem emoções mais elevadas a nos proporcionar verdadeiramente um prazer que procuraríamos em vão divertirmos, e que nessas alegrias mais elevadas abriga-se também um tesouro secreto capaz de nos fortalecer no infortúnio. (GOETHE, 2006, p. 366)

De acordo com a explicitação de Luckás (2006), a moral de *Wilhelm Meister* no romance manifesta-se em uma posição contrária à teoria moral de Kant, tal como declarado no título do capítulo VI *Confissões de uma Bela Alma* em que se conta a história de uma formação feminina de fundo pietista. O ideal de uma *bela alma*⁵ que se encontra no centro do romance é, para Goethe, o resultado de uma união harmônica de consciência e espontaneidade, de atividade no mundo e de vida harmonicamente desenvolvidas.

Ao mostrar o traço peculiar do romance goetheano, Lukács destaca também a visão de mundo de Goethe 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.

De acordo com o autor:

Goethe sente, com uma clareza e profundidade que poucos homens tiveram antes ou depois dele, que esse 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 em um solo desse mesmo movimento social; são o culturalmente mais valioso de tudo quanto produziu essa evolução. (LUKÁCS, 2006, p. 588)

Neste aspecto, 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 em relação às circunstâncias concretas da vida. Na perspectiva do autor, a estilização praticada por Goethe dos ideais iluministas não representa uma exclusão do elemento consciente. Por isso, Lukács admite que Goethe seria o conseqüente 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, do seu romance de formação, revelam precisamente esse princípio consciente e educativo do desenvolvimento humano. A evolução de *Wilhelm Meister* é interpretada, em diálogo com o abade, no momento em que entrega a sua carta de aprendizado.

5 Na Alemanha do século XVIII, a expressão *bela alma* aparece em obras de Zinzendorf, Klopstock e Lessing. Rousseau emprega a expressão, *belle âme* em *La Nouvelle Héloïse*, Goethe a utiliza em uma carta à Henriette von Oberkirch, datada de 12 de maio de 1776, e também nas cartas endereçadas à Charlotte von Stein de 6/9/1780, 10/4/1781 e 15/9/1781 (Nota do tradutor da obra *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*, Nicolino Simone Neto, p.347).

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 [...]. 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 [...]. 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. 47)

Essa maturidade alcançada é fruto de um processo educativo, de tal forma que o seu conteúdo revela um ideal da humanidade livre, tal como analisado por Lukács (2006). Do ponto de vista ideológico, esse ideal se situa na fronteira entre a crise dos ideais humanistas burgueses e o início da sua superação, “provisoriamente utópica”: esse marco da sociedade burguesa nos é revelado na segunda parte do Romance nos Livros VII e VIII, por meio da *Sociedade da Torre*⁶.

De outra parte, quando dirigimos o nosso olhar para o pensamento de Rousseau, podemos afirmar com Starobinski (1991) que há coerência entre as ideias rousseunianas de “homem natural e homem social”, com o pensamento de Kant, e mais fundamentalmente no que se refere ao estilo adotado para defendê-las. Tanto que Kant, no seu ensaio de 1786⁷ *Início 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 compreendem. Ainda de acordo com Kant, o pensador genebrino não só denunciou o conflito da cultura e da natureza como procurou solucioná-lo. Em nota, no seu ensaio, Kant assevera que Rousseau, em sua obra *Emílio* e em outros escritos, busca resolver o difícil problema do conflito inevitável da cultura com a natureza do gênero humano:

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 com 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. 11)

6 Mazzari (1999) define essa sociedade como “uma comunidade movida por ideais humanistas e ao mesmo tempo pragmáticos”, enquanto Maas (2000) considera uma instituição formadora que promove, ao longo da narrativa, intervenções que deverão dirigir o destino e trajetória de Wilhelm Meister. E foi nessa sociedade que Meister se desinteressou pela vida artística do teatro, e se dispôs a tornar-se um homem preparado para viver nas instâncias sociais concretas; momento em que o romance passa a configurar a concretude da totalidade social.

7 Kant, I. *Começo conjetural da história humana*. Trad. Joel Thiago Klein. Texto publicado por Kant na *Berlinische Monatsschrift*, Janeiro de 1786. Disp. em Kant, I. *Kants Werke*, Akademie Textausgabe. Berlin. Walter de Gruyter & Co, vol III, p.109-23. In: *Cadernos de Filosofia Alemã*. Trad. Fernando Costa Mattos e Monique Huslshof, nº 13 – p.109-124 – jan-jun. 2009.

Este aspecto do conflito entre a natureza e o gênero humano — levantado por Kant e expresso na obra *Emílio* — compreende que a certa idade o homem natural já se faz adulto, enquanto o homem civil não deixa de ser homem natural. O estado civil entra necessariamente em conflito com o estado natural. Um conflito que apenas uma constituição civil perfeita (a meta suprema da cultura) poderia resolver.

No livro terceiro dessa obra, Rousseau afirma 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 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 nele 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 pouco a pouco no espírito de uma criança as ideias das relações sociais, antes de que ela possa ser realmente um membro ativo da sociedade. (ROUSSEAU, 1995, p. 211)

Isso evidencia, de acordo com Boto, o debate educacional da Ilustração na Revolução Francesa, cujos ruídos não podem fugir ao reconhecimento de Rousseau. *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).

A autora evidencia ainda que a obra *Emílio* trata de um recorte individual, de um corpo teórico com pretensão de rigor científico, mas pode-se já nele entrever a correlação desse universo mental quanto ao pensamento de transformação na e pela educação.

Nessa obra, o pensador genebrino, ao eleger como premissa fundante a ideia de natureza humana, adverte seus leitores sobre os paradoxos nela contidos. Revela ainda o reconhecimento da subjetividade inerente ao pensamento. Por essa razão, nas palavras de Boto (1996), *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.

A visão historiográfica e literária dos escritos autobiográficos de Goethe e Rousseau

À época da Ilustração foi preponderante a de um forte racionalismo. Pode-se dizer que o construto teórico do conceito de formação tanto em Goethe como em Rousseau é também produto desse movimento.

De outra parte, a importância historiográfica e literária dos escritos autobiográficos de Goethe e Rousseau revelam certas contradições e paradoxos específicos. Detectá-los nos possibilita uma melhor compreensão sobre o conceito de formação, tendo em vista o potencial realismo presente em suas obras.

Devemos ter presente que tanto Rousseau quanto Goethe exerceram uma perspicaz influência na construção do ideário estético do Romantismo. Considerando o fato de que o amplo movimento iluminista caracterizou-se pela defesa do poder emancipador da ciência e da razão, esses pensadores posicionaram-se no interior deste movimento de modo próprio, e até certo ponto divergente, no contexto do século XVIII; e o fizeram tanto no que se refere ao culto de uma suposta natureza pura e originária como à rejeição do artificialismo e das convenções, à primazia da experiência objetiva, à revalorização da expressão autêntica e espontânea, à busca

das raízes da vida pessoal e social, e ao desconforto face ao progresso técnico, alienante e desumanizador entoadado pelo racionalismo.

No que diz respeito à posição de Goethe, Benjamin (2009), ao abordar o tratamento social da literatura da época e as consequências para o seu desenvolvimento, ressalta que o literato 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 do pensamento de quase todos os intelectuais daqueles tempos, parte-se do princípio de que ele nunca fez as pazes com a “bela aparência”⁸. De acordo com Benjamin (2009), não foi a estética, mas a contemplação da natureza que reconciliou para ele a literatura e a política.

Assim, pode-se dizer que Goethe não foi 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:

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 vestibulos 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)

Prossegue Benjamin, em sua análise da obra goetheana, afirmando que os problemas políticos⁹, que na década de 1790 pesaram sobre a produção de Goethe, constituem a razão porque ele próprio se tenha refugiado em seus estudos de história natural; tornando-se mais avesso aos acontecimentos políticos.

De acordo com o crítico literário:

Enquanto Schiller pretendia assumir a luta de classe em toda a sua extensão, Goethe já havia se postado desde muito tempo em uma 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 despreende-se nitidamente como era frágil a consciência de classe da burguesia alemã. (BENJAMIN, 2009, p. 152)

8 A bela aparência, caracterizada como um movimento intelectual, estético e literário de valorização da arte grega, constituía-se em um projeto de renovação cultural da Alemanha no século XVIII.

9 Dentre os acontecimentos políticos da década de 1790, destacam-se a Revolução Francesa e as oposições de classe da Alemanha, entre burguesia, feudalismo alemão e principado.

Diante de tal fragilidade, decorre-se a posição específica de Goethe em relação à concepção romanesca de formação de Wilhelm Meister quanto à exposição plena e harmoniosa das capacidades do herói; também quanto à realização de sua totalidade humana, que está representada por um indivíduo ainda não formado. É neste momento que se manifesta a tensão dialética entre o real e a aparência, bem como se manifesta a sua contraposição a Schiller.

Por fim, ainda esclarece Benjamin:

[...], 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 desses estudos nos auxilia no delineamento dos construtos teóricos acerca do *Bildungsroman* (Romance de formação), e da própria noção de *Bildung* (formação). Isto na medida em que Goethe alcançou a estatura da realização de uma obra pedagógica, de configuração a um só tempo romântica e irônica da realidade. Uma obra que não suportou confinar-se à reprodução do seu próprio tempo.

Tal como exposto por Rosenfeld, introdutor e comentarista do 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 (SCHILLER, 1963, p.11).

Foi esse espírito grego, inspirado pela leitura de Homero, que irá formar um quadro mais preciso da Antiguidade, mediante a sua própria viagem de formação à Itália. 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. Aponta o crítico que foi precisamente a sua viagem à Itália que contribuiu decisivamente para o amadurecimento do Classicismo humanista de Goethe; também para a superação definitiva do seu titanismo juvenil; fato que nos presenteou com o conceito teórico, filosófico e estético de “formação”.

Goethe mesmo declarou a propósito de sua obra *Viagem à Itália*:

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 solidez da futura construção. Conceda-me o céu que, quando do meu retorno, também as consequências morais resultantes desta minha vida em um mundo mais amplo se faça sentir, pois, juntamente com a percepção para a arte, também o meu senso moral vem passando por grande renovação. (GOETHE, 1999b, p. 178)

Seguindo o fio condutor para identificarmos a influência de Goethe e de Rousseau na construção do ideário estético próprio ao Romantismo do qual o conceito de formação é também tributário, observamos que Rousseau se posiciona, por um lado,

como defensor do retorno do homem ao seu estado natural; e, por outro, como um crítico da razão, questionando frontalmente os rumos da civilização marcada por seu uso intensamente abusivo. Assim, argumenta ele que:

Um homem que de seu retiro, entrega seus manuscritos ao público, sem promotores, sem partido que os defenda, sem saber sequer o que deles pensam ou que deles dizem, não deve temer que admitam seus erros sem crítica em caso de ser enganado. Falarei pouco da importância de uma boa educação. Nem me deterei tampouco em provar que a que se pratica é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todo mundo sabe. Observarei tão somente que desde 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)

Na sua forma crítica de contrapor-se às duas forças sociais, a aristocracia e a emergente burguesia, ele discorda da maioria dos filósofos do seu tempo, trilhando um caminho particular a respeito das questões de sua época.

Enquanto a maioria dos filósofos tentou explicar a organização social defendida pela aristocracia, que compreende o homem por meio da ideia de uma natureza humana contaminada pelo pecado original, e por meio do seu ordenamento social baseado nos privilégios feudais, a partir dos ideais da Igreja ou a partir dos preceitos iluministas, Rousseau afirmava que foi com o surgimento da propriedade privada que o homem se corrompeu. Momento que considera como de ruptura do estado primitivo da inofensividade humana em direção ao período de deturpação da sua natureza.

De acordo com Cassirer: “É nesse ponto que intervém a crítica, a contestação radical de Rousseau. Ele ousa quebrar o vínculo indissolúvel. Ele 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” (CASSIRER, 1999, p. 356).

No pensamento rousseauiano, a volta à natureza seria, em última instância, uma volta para a interioridade, para a subjetividade humana; que resultaria em um ataque ofensivo contra a ciência e a arte moderna para a formação do homem.

Para Cassirer (1999), o desenvolvimento espiritual autônomo de Rousseau começa apenas no momento em que ele chega a Paris, com quase trinta anos de idade. A partir daí, a infância e a adolescência ficam para trás; considerados por ele como objetos de recordação que o acompanharia 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.

Essas considerações feitas por Cassirer (1999) vão ao encontro das análises elaboradas por Starobinski (1991), que apontam para a crítica de Rousseau como:

Um esboço, de uma “negação da negação” — a cultura estabelecida nega a natureza. “As falsas luzes” da civilização, longe do iluminar o mundo humano, separam os homens um dos outros, numa sociedade em que cada um se isola em seu amor próprio, e, se protege atrás de uma aparência mentirosa. (STAROBINSKI, 1991, p. 35)

Nessa direção, Starobinski (1991) aproxima a vida e a obra de Rousseau por meio da análise da criação literária do aventureiro; sonhador, filósofo, antifilósofo, teórico político, músico e perseguido; por meio de uma perspectiva de estudo que a considera mais que uma “análise interna”, uma vez que, pela sua concepção, não é possível interpretar as suas obras sem levar em conta o mundo ao qual elas se opõem. Para o crítico literário, Rousseau não consentiu em separar seu pensamento da sua individualidade; e suas teorias de seu destino pessoal. É preciso considerá-lo, tal como se apresenta, nessa fusão e nessa confusão da existência e das ideias. Assim somos levados a analisar a criação literária de Jean Jacques “como ela representasse uma ação imaginária, e seu comportamento, como se ele constituísse uma ficção vivida” (STAROBINSKI, 1991, p. 11).

Esse aspecto paradoxal constitui a expressão da dialética no pensamento rousseauiano, e o fio condutor por meio do qual ela se manifesta. Tal dialética ocorre por meio da tensão entre o “ouvir a voz do coração” e o “seguir os ditames da razão”. A expressão dialética da razão exige, então, um conceito amplo de razão capaz de abarcar em seu interior tanto os aspectos específicos da ação individual, como da sociedade, e da natureza (*kosmos*).

Por isso, para Starobinski (1991), o estilo de Rousseau é considerado por ele como uma dificuldade crucial à interpretação de seu pensamento, sendo analisado pelos seus intérpretes em diferentes perspectivas. No entanto, afirma que há coerência entre as ideias de Rousseau e o estilo adotado para defendê-las; neste sentido, o próprio estilo revelaria a fecundidade de seu pensamento.

Também para Cassirer (1999), o pensamento rousseuiano fundado na 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 os conflitos inerentes à vida humana e à social, e buscar contorná-los da melhor forma possível.

Assim, a dialética da razão em Rousseau expõe a contradição existente entre os interesses particulares e o interesse coletivo na sociabilidade humana; eis o mote que perfaz a sua grande preocupação manifestada no conjunto de sua obra. *Emílio* é a principal delas: um espírito formado pelo contraponto à Ilustração, educado não pelas luzes, mas dirigido para poder adquiri-las. Sua crítica veemente contra a educação formal, que ainda se fundamentava nos princípios metafísicos e escolásticos, não a tratava apenas como uma instituição equivocada, mas antes como um aparato social que expressava as perspectivas sociais da Igreja Católica.

Cabe lembrarmos que o pensamento enciclopedista¹⁰ apregoava a valorização do homem de letras em total consonância com a exaltação do progresso das ciências e das artes, em um século denominado Século das Luzes. Ocorreu impiedosa crítica ao pensamento escolástico (BOTO, 1996, p. 42), e Rousseau foi um dos mais preciosos colaboradores e críticos daquele movimento. De acordo com Boto (1996), a enciclopédia é 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. A enciclopédia em 1751 já demarcava a tentativa de alcance da própria genealogia do saber. Por essa orientação, os debates

10 Este termo foi utilizado aos grupos de pensadores, cientistas e literatos franceses que participaram da elaboração da *Enciclopédia* (1751-1766). A origem de *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 delas.

pedagógicos do movimento francês recriam também a atmosfera mental desse sopro enciclopedista, pela qual o ato de formar novas gerações poderia coincidir com o renascimento da teia do social. Compreender a Revolução supõe, portanto, caminhar pela vereda da *Enciclopédia*. (BOTTO, 1996, p. 2)

Pelo *Discurso sobre Ciências e as Artes*, escrito em 1749, Rousseau conquistou o prêmio da Academia de Dijon (1750). Ele se indaga em que medida o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para purificar os costumes. Para Rousseau, as ciências e as artes eram praticadas muito mais no sentido de uma busca de glória e reputação. Por isso, afirmava que os artistas só procuram ser reconhecidos. O verdadeiro sábio é aquele que não se importa se sua obra terá acolhida no meio social; é aquele que tem como objetivo a busca pela verdade.

Partindo da questão apontada pelo pensador genebrino, o homem, ao deixar seu estado de natureza, com toda a sua probidade, honradez, força e energia para se dedicar às ciências e às artes, não teria se corrompido no que possuía de mais puro.

Em *Discurso sobre Ciências e as Artes* (1749), 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, faze-nos amar a sua escravidão e formam assim os povos policiados. (ROUSSEAU, 1993, p. 17)

Conforme a análise de Starobinski (1991), o propósito de Rousseau não era banir as artes e as ciências, mas restaurar a totalidade social, eliminando o conflito que opõe *o poder e as luzes*. Para isso, 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 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 arte seriam incompatíveis? [...] (ROUSSEAU, 1993, p. 17-31)

De acordo com Cassirer (1999), o brilho da cultura espiritual, em cujo centro ele se encontrava, ainda o deslumbrava. Diderot sugeriu a ideia básica da dissertação de Rousseau sobre a questão do concurso da Academia de Dijon. Quatro anos depois de receber o primeiro prêmio pela Academia, Rousseau retorna à Genebra; e rompe as suas relações com Diderot¹¹ e torna-se alvo de censura pública, fundamentalmente da “República das Letras”.

11 Rousseau, em 1741, quando chega a Paris, sobrevivia dando aulas de música; mais tarde, passou a exercer o ofício de copista de partituras musicais. Em meio a toda essa dificuldade — após conhecer o intelectual francês Diderot, e tornar-se amigo dele em 1749 — foi convidado por Diderot para escrever verbetes sobre música na *Enciclopédia*.

Starobinski (1991) reforça o fato de Rousseau ter sido alvo de censura pública em duas perspectivas: Rousseau conforma a sua vida às exigências de seu pensamento teórico; mas, inversamente, adapta seu sistema às exigências de sua sensibilidade, isto é, à sua necessidade de satisfações afetivas. Na atitude singular que adota, há um movimento de orgulho e um comportamento de atrair os olhares. E quanto a isso, a crítica não deixou de atormentá-lo. Mas, Rousseau é o primeiro a reconhecê-lo; a mais severa crítica e a mais irônica vêm do próprio filósofo.

Nas primeiras partes do romance *Júlia ou Nova Heloisa*, comparece a formação romântica de Rousseau, ao contrário de *Emílio*, em que aponta o caminho para a reforma do indivíduo nas esferas da moralidade pessoal das relações familiares e da educação. Como afirma Starobinski (1991), o romance *Julia ou Nova Heloisa* “nos oferece assim, o espetáculo de uma dialética que desemboca numa síntese, embora Rousseau não seja um dialético por gosto pela dialética. Ao contrário, a dialética só se impõe a ele, porque postula satisfações demasiado incompatíveis para que possam ser combinadas simultaneamente” (STAROBINSKI, 1999, p. 97).

Rousseau, na parte II do romance *Nova Heloisa*, carta III, proclama:

Conheço os homens, tenho em poucos anos vivido muito, a minha custa adquiri grande experiência, e foi a rota das paixões que conduziu à filosofia. Porém, em tudo o que até aqui tenho observado nunca vi nada tão extraordinário como vós e vosso amante [...] há muitos homens que se lhe podem assemelhar porém no mundo não há senão uma Julia. (ROUSSEAU, 1994, p. 2)

A partir dessas considerações — baseadas nos escritos e relatos autobiográficos — Rousseau e Goethe, em que pese as especificidades de suas obras, podem ser interpretados como viajantes rumo ao interior de si mesmos. Viagem que pressupõe o conceito de formação, ou seja, uma particular experiência em que os fatos biográficos característicos das narrativas individuais se articulam de maneira extremamente sólida à totalidade da realidade social de uma época.

Esses relatos são expressos, tanto em Goethe como em Rousseau, mediante um movimento dialético, repletos de paradoxos, tensões e conflitos internos. Por essa via, suas obras realizam a crítica de duas forças sociais: a aristocracia e a emergente burguesia. Movimento arriscado e que é discordante da maioria dos filósofos da época. Eles trilharam esse particular caminho frente ao cenário sociocultural do século XVIII europeu tendo em vista a defesa das artes e das ciências, da educação e da formação no sentido de restaurar a totalidade social.

O conceito de formação em Goethe e Rousseau: algumas aproximações

Goethe (1971) encontrou na sua obra *Os anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795 e 1796) um meio de expressar a contradição fundamental do projeto de formação, que é ao mesmo tempo burguês e antiburguês.

Diante disso, para pensarmos a gênese do conceito de *Bildung*, para além do cânone germânico, no sentido de se buscar elementos para algumas aproximações do conceito de formação em Rousseau, devemos partir do ponto de vista segundo o qual, no Romantismo Alemão, o conceito de *Bildung* conheceu uma valorização e ampliação enormes, tomando o lugar dos conceitos de “espírito”, “cultura” e até mesmo de “humanidade”. Esse patamar se materializou mediante o Romance de

Formação de Goethe, que, conforme exposto, representou uma das maiores tendências literárias predominantes à época (BOLLE, 1997, p. 18).

Do mesmo modo, Cassirer (1999) destaca que, no movimento estético do Romantismo, em contradição com as teses libertárias e racionalistas das Luzes, também Rousseau lança o mais contraditório e paradoxal dos seus escritos, *Emílio*; e cujo postulado de educação e formação tem como *telos* livrar o seu discípulo do caráter antinatural das convenções sociais, e reconduzi-lo à simplicidade e à natureza. Na perspectiva desse autor, *Emílio* é, antes de mais nada, uma obra que trata dos afetos humanos, e que preconiza o primado do coração. Uma vez que, ao reconhecer os limites da inteligência humana, a obra reporta-se à relação intrinsecamente contraditória entre a razão e as paixões. Nesse aspecto, percebemos então que a lógica rousseauiana identifica o campo da emoção, e aponta para o controle dos fatores emocionais pelo uso idiossincrático da racionalidade. E, para além disso, revela ao mesmo tempo, e mediante um mergulho interior, a grande diferença entre o homem natural vivendo em estado de natureza e o homem natural vivendo no estado de sociedade.

Portanto, para o pensador genebrino, a educação, a formação e a instrução constituiriam três coisas diferentes:

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 [...]. 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)

As advertências presentes na obra *Emílio*, no que se refere ao programa educacional de Rousseau, enfatizam tanto o crescimento do homem natural, para superação dos males da sociedade de sua época, com indagações que permeiam toda a sua obra; quanto ao processo de formação desse homem, e cuja resposta assume a forma de um paradoxo: “Para formar esse homem raro, o que temos que fazer? Muito, sem dúvida; impedir que algo seja feito” (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Segundo Cassirer (1999), o “grande princípio” de Rousseau expresso na primeira sentença do *Emílio*, sugerido à luz de todos os seus escritos anteriores pode ser considerado, e 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 as vantagens do estado social” (CASSIRER, 1999, p. 23).

Esse aspecto do conflito entre a natureza e o gênero humano é apregoado em *Emílio*: no momento de certa idade, o homem natural já é adulto e enquanto homem civil (que não deixou de ser homem natural), o estado civil entra em conflito com o estado natural; conflito cuja resolução estaria somente na constituição civil perfeita: a meta suprema da cultura, já que o espaço entre eles é ocupado usualmente pelos vícios e por suas consequências, além das diversidades da miséria humana.

Desse modo, assim como o conceito de formação em Rousseau na obra *Emílio* encontra-se associado a um período de transição da aristocracia de legitimação da

burguesia francesa, o conceito de formação em *Os anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* origina-se em um pressuposto discursivo historicamente localizado: 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 na Alemanha. De acordo com Maas (2000), o desejo de Wilhelm Meister de se formar a partir de seus talentos e de tendências naturais, relegando a atividade comercial recebida como herança familiar, reflete o desejo de um grupo social.

Algo semelhante ocorre com o conceito de formação na obra autobiográfica *Memórias: Poesia e Verdade*, no primeiro volume das três primeiras partes escritas entre 1811 e 1814, que é considerada a única autobiografia objetiva que se conhece de seus escritos, a qual determina o comportamento público de Goethe e o trajeto da 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 determinem o seu caráter. Se por acaso esses grandes acontecimentos ou motivos exteriores, ele experimenta sempre a esse mal e destrói o bem ainda possível. (GOETHE, 1971, p. 57)

Desse modo, podemos dizer que, enquanto *Wilhelm Meister* é um romance construído em torno de diversas particularidades da história de vida de Goethe — em que nos livros VII e VIII, essa abordagem de formação individual desloca-se para a formação coletiva —, a obra *Emílio* é um tratado de educação que se utiliza dos recursos do romance. Rousseau primeiro expõe o que pensa e depois recorre a exemplos da educação da personagem Emílio. Mas ocorre que o pensamento de Rousseau é tensionado por cisão irremediável.

A esse respeito Starobinski (1991) confirma essa peculiaridade, ao nos advertir:

O que Rousseau nos fala é absolutamente estranho à sua imagem que constrói de si mesmo [...]. Pois o próprio Rousseau sofre a divisão que, cortando o mundo em dois, opõe irredutivelmente o mal da reflexão e a inocência do imediato, vemos essa divisão passar para o próprio Rousseau e erguer no interior de sua consciência a hostilidade de dois mundos que nenhum caminho reúne. Rousseau é excluído de Jean Jacques, o retrato de e, no entanto, é a partir dessa estranha exclusão que constrói o retrato de Jean Jacques. (STAROBINSKI, 1991, p. 219)

De outro ângulo Cassirer (1999), também nos chama à atenção quanto à busca da gênese da obra Rousseau, asseverando que só é possível nos remetermos a ela se observarmos o seu ponto de partida na própria vida de Rousseau, voltando às suas origens na personalidade dele:

Na verdade, o que deve ser afirmado [...] não é que o universo das ideias de Rousseau, separado de sua forma individual de existência e de sua “existência” pessoal, não possui nenhum significado autônomo. Ao contrário, é justamente a tese oposta que gostaria de defender [...]. O que tentarei mostrar é que as ideias

fundamentais de Rousseau, embora brotem diretamente de sua natureza e de sua peculiaridade individual, não permanecem fechadas, nem presas nessa peculiaridade individual — que elas em sua maturidade e perfeição apresenta-nos uma problemática objetiva válida não somente para ele próprio ou sua época, mas contém uma necessidade interna rigorosamente objetiva. (CASSIRER, 1999, p. 41-42)

Conforme o crítico literário da obra de Goethe *Wilhelm Meister*, Lukács (2006) adverte sobre a especificidade dessa obra, quando expõe o 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”, a qual denominou “Sociedade da Torre”. A conduta prática desses homens constituirá o embrião das melhores tendências da humanidade:

Aqui, também se trata de uma situação intermediária: as estruturas da vida social não são cópias de um mundo transcendente estável e seguro, nem em si mesmas uma ordem fechada e claramente articulada que se substancializa em fim próprio; fosse assim, a própria busca e a possibilidade de extraviar-se estariam excluídas deste mundo [...]. O mundo social, portanto, tem que tornar-se um mundo da convenção parcialmente aberto à penetração do sentido vivo. (LUKÁCS, 2006, p. 144)

É possível identificarmos também a presença de Goethe como leitor de Rousseau e como interlocutor de sua obra em *Os anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. Isto ocorre na segunda parte Romance nos Livros VII e VIII, no que se refere à Sociedade da Torre, momento que representa no romance uma associação de homens sábios dispostos a educar e formar o jovem Wilhelm, a partir do que consideram suas tendências e habilidades naturais; e que, nessa interlocução, vem a cumprir o papel reservado ao preceptor de Emílio. Ao lado disso, a negação de uma educação livresca, tanto Goethe como Rousseau, aproxima *Meister de Emílio*.

De qualquer modo, Goethe e Rousseau revelam posições ora semelhantes, ora contraditórias e ambivalentes, que se manifestam em determinados momentos nas suas obras, como posições iluministas; outras com tonalidades marcadamente românticas, e outras ainda como posições ora libertárias ora conservadoras.

Considerações finais

Ao buscarmos elementos a fim de verificar algumas aproximações entre o conceito de formação em Goethe e em Rousseau, defrontamo-nos com ao menos dois aspectos relevantes.

O primeiro refere-se ao movimento do Romantismo e do Idealismo Alemão, no qual o conceito de *Bildung* alcançou considerável valorização e ampliação ensejando um novo gênero literário: o *Bildungsroman*, ou romance de formação; e que, segundo Maas (2000), dezenas de verbetes de enciclopédias literárias entendem como um gênero cuja obra modelar é *Os anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (MAAS, 2000, p. 20-21).

O segundo diz respeito ao movimento enciclopedista, no qual Rousseau foi um dos mais preciosos colaboradores e críticos. O debate educacional da Ilustração francesa no século XVIII foi tributário de Rousseau, quem permitiu o deslocamento da pedagogia do terreno filosófico para o da prática política. Isto de modo a

construir uma nova perspectiva lançada à educação, rompendo com a vertente de uma educação cultivada em moldes elitistas e individualistas tal como defendida pelos conservadores da época.

Assim, as interlocuções possíveis e as ressonâncias oriundas das obras de Goethe e Rousseau, ecoam nos debates contemporâneos sobre os destinos ainda possíveis à educação no século XXI. No século XVIII a forma crítica assumida por tais obras refletiu as tensões entre as duas forças sociais em contenda: a aristocracia e a emergente burguesia. Polêmicas, como já apontado neste estudo, as obras de Goethe e de Rousseau colidiram com muitas das ideias dominantes ao trilharem caminhos próprios em relação às questões sociais da época.

No que tange ao trajeto formativo, tanto Goethe como Rousseau parecem apontar mediante a dialética inerente aos seus escritos literários certo clamor na esteira de um humanismo subjetivo. Em ambas as circunstâncias, as suas vidas impregnam a criação artística de modo que suas existências pessoais e suas perspectivas teóricas se tornam indissociáveis da realidade social concreta e do momento histórico vivido.

De outra parte, podemos afirmar que é necessária muita cautela ao apontarmos determinadas aproximações entre os conceitos de formação em Goethe e em Rousseau, ainda que possamos reconhecer algumas peculiaridades em termos de diferenças e semelhanças, contradições e ambivalências tais como aquelas expostas neste estudo.

Referências

- BENJAMIN, W. **Ensaio reunidos**: Escritos sobre Goethe. 34.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009.
- BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI, P. **Escola, Infância e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BOTO, C. A. **A escola do novo tempo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- CASSIRER, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Unesp, 1999.
- DALBOSCO, C. A. **Kant e a educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011.
- GOETHE, J.W.V. **Os anos de Wilhelm Meister (1749-1832)**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GOETHE, J.W.V. **Memórias**: Poesia e Verdade. Porto Alegre: Globo, v.1, 1971.
- GOETHE, J.W.V. **Viagem à Itália 1786-1788**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999b.
- KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- KANT, I. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1999
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005a, p. 63-71.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- KANT, I. Kants Werke, Akademie Textausgabe. Berlin. Walter de Gruyter & Co, vol III, p.109-23. In: **Cadernos de Filosofia Alemã**. Trad. Fernando Costa Mattos e Monique Huslshof, nº 13 – p.109-124 – jan-jun. 2009.
- LUKÁCS, G. **Posfácio - Os Anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo: Ensaio, 2006.
- LUKÁCS, G. **Teoria do romance**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2000.
- MAAS, W. P. M. D. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MAZZARI, M. V. **Romance de formação em perspectiva histórica**: O tambor de Lata de Günter Grass. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999.

ROSE, S. R. **El misterioso caso alemán**: um intento de comprende Alemania a través de sus letras. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

ROUSSEAU, J. J. **As confissões**. São Carlos/SP: Edipro, v.2, 2008.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre as ciências e artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, J. J. **Julia ou a Nova Heloisa**. Campinas/SP: Unicamp, 1994.

SCHILLER, F. **Cartas sobre educação estética da humanidade**. São Paulo: Herder, 1963.

STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Enviado em: 18/maio/2018

Aprovado em: 10/agosto/2018