

DIEGO GEOVAN DOS REIS
POLIANA FABÍULA CARDOZO

O GRAND TOUR E O APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA DE GOETHE





Prof. Ms. Gil Barreto Ribeiro (PUC GO)

Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Prof. Ms. Cristiano S. Araujo
Assessor

Engenheira Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)
Prof. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC GO)
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG - Catalão)
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)
Profa. Ms. Margareth Leber Macedo (UFT)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC GO)
Profa. Dra. Leila Bijos (UCB DF)
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)
Prof. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Profa. Dra. Elisângela Aparecida Perereira de Melo (UFT-TO)

DIEGO GEOVAN DOS REIS
POLIANA FABÍULA CARDOZO

O GRAND TOUR E O APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA DE GOETHE

Goiânia-GO
EDITORA ESPAÇO ACADÊMICO
2018

Copyright © 2018 by Diego Geovan dos Reis, Poliana Fabíula Cardozo

Editora Espaço Acadêmico

Endereço: Rua do Saveiro, quadra 15 lote 22 casa 2 Jardim Atlântico
CEP 74343-510 Goiânia Goiás – CNPJ:21.538.101/0001-90
www.editoraespacoacademico.com.br

Contatos:

Prof Gil Barreto (62) 9 8106-1119
Larissa Pereira (62) 9 8230-1212
(62) 3922-2276

Diagramação: Marcos Dígues

www.diguesdiagramacao.com.br

Imagem capa: Pixabay

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R375g

Reis, Diego Geovan.

O grand Tour e o aprendizado ao longo da vida de Goethe. - Diego Geovan dos Reis, Poliana Fabíula Cardozo. - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018

136 p. 15x21cm

Inclui referências bibliográficas

ISBN:978-85-5440-195-5

1. Viagens. 2. Johann Wolfgang von Goethe - grand tour. 3. Goethe.
I. Cardozo, Poliana Fabíula. II. Título

CDU: 910

Índice para catálogo sistemático

1. Goeth - grand tour - viagens 910

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2018

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. DESLOCAMENTO E APRENDIZADO AO LONGO DA HISTÓRIA: DA ANTIGUIDADE À ERA DO GRAND TOUR	17
3. APRENDENTE AO LONGO DA VIDA: JOHANN WOLFGANG VON GOETHE	43
3.1 O PENSAMENTO CIENTÍFICO DE GOETHE	46
3.2 GOETHE X KANT.....	48
3.3 FENOMENOLOGIA GOETHEANA APLICADA.....	51
4. PARA A ITÁLIA, LANGER!.....	57
4.1 VIAGEM À ITÁLIA E ALV: A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE GOETHE.....	59
4.1.1 Metafísica	61
4.1.2 Agricultura	73
4.1.3 História e representação do espaço geográfico	75
4.1.4 Arte Clássica e Antropologia	77
4.1.5 Numismática e culinária	85
4.1.6 Concepção temporal, linguística e geologia	90
4.1.7 Botânica e <i>Urpflanze</i> , a Planta Primordial.....	94
4.1.8 Súmula	101

5. O LEGADO DE GOETHE	105
5.1 CAFEÍNA, OSSOS E CORES.....	105
5.2 ANTROPOSOFIA E A PEDAGOGIA WALDORF	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

Antes de principiar esta obra em seu aspecto preeminentemente científico, julguei meritório escrever este exíguo preâmbulo com intuito de elucidar em poucas palavras, os caminhos que levaram à constituição desta pesquisa. Tendo por área de formação o Turismo sempre mantive, e conjugo ainda este verbo no presente, um profundo fascínio pelos relatos de viagens, muito especificamente aquelas realizadas durante o *Grand Tour* europeu, que será perenemente explicado neste trabalho. Sempre sustentei a ideia de que tais viagens eram legitimamente inigualáveis instrumentos de aprendizado para aqueles que as realizavam.

Ao iniciar o mestrado na área de Educação, orientado pela preeminente Dra. Poliana Fabíula Cardozo, coautora desta obra e exímia viajante, prenunciei uma oportunidade provocativa de aproximar e investigar academicamente as viagens do *Grand Tour* e seu caráter educacional. No Brasil, pesquisas científicas e livros sobre este tema são pouquíssimos, perdoem-me o superlativo, e se considerarmos pesquisas que explorem o caráter educativo destas viagens em si, tais trabalhos tornam-se inexistentes. Muito há sobre esta temática em escritos europeus e norte americanos, motivo este do predomínio de fontes internacionais deste trabalho, mesmo assim contudo, o foco para o qual direciono este texto aborda diferentes nuances do que até agora foi realizado.

Pois bem, escrever sobre o *Grand Tour* e seu caráter educacional, eis um propósito, mas o que escrever? Deveras mais considerável, sobre

quem escrever? Centenas foram aqueles que cruzaram os difíceis caminhos europeus dos séculos XVI ao XIX, era preciso um eleito para dar escopo ao meu propósito e eu, insolitamente, já o tinha. Husserl muito claramente já defendia que é impossível para aquele que escreve, estar completamente imparcial à sua obra. Por mais que busque, de todas as mais profundas e positivistas formas, desenvolver a análise de seus dados de forma neutra, a própria delimitação do tema de pesquisa já caracteriza, *eo ipso*, interferência do autor. Destarte, eis justificada minha escolha por Johann Wolfgang von Goethe. Já conhecedor de suas obras, sustento uma forma de pensar muito próxima da de Goethe, nomeadamente ao que diz respeito à sua maneira de ver o mundo e seus fenômenos, ousou mesmo dizer que sorvi das mesmas fontes gnósticas que ele ao trilhar seus caminhos de constantes iniciações. Eis o anátema do pretendo pesquisador imparcial à sua pesquisa, é aqui que compartilho com Husserl o saibo desta contradição.

Goethe foi um *grand tourist*, em 1786 partiu ele para a Itália para realizar o maior anseio de sua vida. Ora vedes aqui o meu ensejo, compreender o porquê daquele que em tal grau admiro, sim arrego aqui a minha heresia positivista, o porquê dele ter partido em viagem. Amalgamo eu aqui esta tríade, a minha formação acadêmica e a relação com os relatos de viagens; a minha porvir preleção de Mestrado em Educação e os estudos dos aspectos educacionais da viagem; e a obra daquele que certamente é um de meus mais estimados autores.

Muito que bem, delineado o intento de estudar o deslocamento de Goethe no *Grand Tour* com vistas a compreender o que pôde ele ter aprendido neste percurso, apresentou-se necessária uma abordagem específica, *sui generis*, para enleiar esta trilogia temática e para tal tomei por escolha fazer uso da ALV, ou Aprendizagem ao Longo da Vida, que será pormenorizadamente explanada ao longo do trabalho. Escritos sobre a ALV também não são habituais nem numerosos no Brasil por tratar-se de um conceito essencialmente europeu, e se incutirmos o prisma da ALV para analisar o aprendizado proveniente de uma viagem

do século XVIII, esta obra presente se torna indiscutivelmente prógona e genuína.

A predileção pela ALV perpassou pelo tino da simplicidade, dois aspectos foram levados em conta, o primeiro lucubra o fato de que uma viagem abrange os principais conceitos epistemológicos da ALV ou seja, ela consiste de uma fonte de aprendizado informal impregnada de importância por aqueles que as descrevem, é também um processo não cronológico, pois não ocorre em um momento específico de uma existência, pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar. O segundo mas não menos importante aspecto desta escolha deve-se ao elementar fato de que o pensamento de Goethe está no âmago de criação do próprio conceito de ALV. Tais méritos bastaram-nos para utilizá-la como ferramenta de análise nesta pesquisa.

Aludo assim, a uma pesquisa que buscará compreender, através de uma perspectiva de Aprendizado ao Longo da Vida, o que aprendeu Goethe em sua viagem do *Grand Tour*. Vanesço-me aqui do discurso pessoal e ontológico e deixo a eito que prevaleça o texto acadêmico, com suas especificidades estritas. Que possam as próximas páginas instigar a diligência e apresentar algures, mesmo que de forma lacônica, aquele que se compraz objeto de fascínio e busca insaciável do ser humano desde o início de sua existência, o conhecimento.

Oculto sob os véus iniciáticos, perpetrado nas profundezas dos templos e protegido pelas mais altas esferas de sacerdotes, eruditos, filósofos e soberanos, o conhecimento atravessa a barreira temporal que limita os intelectos e ilumina a si mesmo, não como objeto incognoscível, restrito à poucos eleitos, mas como um *continuum* experienciado dia após dia, esteja ele perceptível à consciência ou não. O conhecimento foi significado e re-significado ao longo das eras por escolas e escoliastas variados, fato é no entanto que ele é o alicerce da experiência humana e como tal está acontecendo a todo momento. Todo instante é um instante no qual o ser humano está de alguma forma, consciente ou não, assimilando conhecimento.

O conhecimento que será aqui analisado vai além dos conceitos educativos normativos, pois compreende as concepções de episteme, doxa e sophia¹, sem distinção, trata-se do conhecimento angariado objetiva ou subjetivamente durante os deslocamentos. Trabalhar-se-á mais proximamente do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou ALV, estabelecido pela Comissão Europeia. Neste conceito o aprendizado ocorre em todos os momentos e em todas as situações da vida de um indivíduo. A ALV enfatiza a aprendizagem informal considerando-a muitas vezes mais relevante que a formal pois não pode-se negar que um indivíduo que jamais tenha frequentado uma escola seja desprovido de conhecimentos (BÉLANGER, 2016). Ela separa o conhecimento em processos educativos, também chamados de processos de ensino, compondo estes o que se aprende na educação formal, e processos de aprendizado, que podem ocorrer em qualquer situação da vida, mesmo inconscientemente. A ALV é hoje amparada pela UNESCO através de um instituto próprio de aprendizado ao longo da vida, no qual são elaborados projetos e publicações diversas com foco na valorização do conhecimento informal e ampliação das possibilidades de ensino formal, não só nas escolas mas em qualquer lugar passível de transmitir conhecimento. Assim, considera-se nesta pesquisa o deslocamento como um fenômeno construtivo de conhecimento nato, não necessariamente um processo educativo, mas um processo de aprendizado.

Nesta perspectiva interroga-se, seguindo a linha de pensamento da ALV, qual a relação entre o deslocamento e o conhecimento? Visando encontrar respostas à esta indagação objetiva-se identificar na obra: *Viagem à Itália*, de Johann Wolfgang von Goethe, os contextos que caracterizam processos de aprendizagem. Para atingir tal objetivo torna-se necessário deslindá-lo em idiosincrasias distintas, sendo elas: delimitar

1 Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir os seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. (SAVIANI, 2000, p. 19)

as especificidades que demarcam contextos educativos e contextos de aprendizado; relacionar os contextos encontrados ao cenário de deslocamento, considerando-os como fenômenos e inquirir se poderiam ser experienciados fora de um cenário de deslocamento; e refletir através da análise fenomenológica a importância dos contextos encontrados para o autor da obra. Goethe realizou sua viagem, seu deslocamento, na época do *Grand Tour*², momento no qual o processo de aprendizado formal só era completo após as grandes viagens nas quais a experiência vivida era considerada mais importante que o conhecimento adquirido nos livros e salas de aulas. Este trabalho se propôs a analisar a importância para Goethe de sua viagem. Tal se mostrará a partir dos relatos do próprio autor durante seu deslocamento. Para tornar tal análise possível, faz-se necessário um modelo metodológico adequado.

Esta pesquisa tem por modelo metodológico o método histórico. Este modelo, segundo Shafer (1974) compreende duas etapas distintas de pesquisa: a análise e a síntese, sendo a análise observada em três operações: a heurística, a crítica e a hermenêutica. A Heurística é o procedimento de coleta das informações necessárias à análise histórica. A Crítica consiste da etapa de avaliação das informações coletadas através de modelo pré-estipulado. A Hermenêutica é o processo pelo qual se realiza a interpretação dos documentos com intuito de saber se as informações neles contida responde as questões levantadas pela pesquisa (HOWELL e PREVENIER, 2001). Dessa forma, especificamente neste trabalho as etapas de pesquisa procedem como consta a seguir.

No processo Heurístico é realizada a coleta de informações e análise da obra *Viagem à Itália*, de Goethe. Por tratar-se de um relato de viagens, é assim considerado um texto documental histórico. Le Goff (1994) explica que o documento histórico é aquele que evoca o passado, que perpetua a recordação e precisa apresentar-se como prova histórica, dessa forma deve ser analisado sem pré-conceitos,

2 Viagem realizada pela Europa, entre os séculos XVI e XIX, como uma forma de rito de passagem educacional, no qual jovens de classe média alta deslocavam-se pelo continente europeu com intuito de completar seus estudos.

devendo o pesquisador se manter o mais próximo possível do sentido original do texto. Assim, no decurso desta análise de conteúdo está criteriosamente observada a necessidade de assegurar o rigor e a objetividade dos procedimentos adotados, mantendo uma atitude permanente de questionamento e crítica das opções seguidas de modo a evitar possíveis pré-conceitos sobre os contextos em análise para que os dados não sejam deturpados. No difícil equilíbrio entre o respeito dos sentidos conferidos à obra em análise por seu autor e a necessidade de operacionalizar procedimentos que permitissem efetuar inferências pertinentes para as questões de investigação que orientam este trabalho, realizou-se a análise de conteúdo concretizada nas seguintes fases:

- Uma primeira leitura flutuante que permitiu obter as primeiras indicações sobre o material analisado no que respeita quer aos seus conteúdos quer às suas formas; e
- Seleção de trechos específicos da obra de acordo com as categorias que visam essencialmente sistematizar os conteúdos da busca, permitindo identificar pormenorizadamente as suas características ou seja, enumerar e identificar contextos que demarquem processos educativos ou de aprendizado. Nesta etapa foram selecionados cinquenta trechos da obra estudada para análise fenomenológica. As categorias de análise foram separadas em eixos temáticos, sendo eles: Metafísica; Botânica; Linguística; Antropologia; Artes; Conceção temporal; Agricultura; História; Geologia; Numismática; Culinária; e Representação do espaço geográfico.

No ensaio crítico, uma vez identificados os possíveis processos educativos e de aprendizado em número de cinquenta, estes foram analisados com vistas a distingui-los e a determinar se eles caracterizam ou não, situações que possibilitaram aprendizado ao autor da obra e se este

poderia ser obtido em outra situação fora do cenário de deslocamento. Nesta primeira fase da análise cada trecho foi examinado com as seguintes questões: onde acontece? Poderia ser obtido sem deslocamento? Qual o processo: educativo ou de aprendizado?.

No processo Hermenêutico os trechos são examinados não mais com intuito crítico de distinção, mas interpretação dos relatos sob a ótica fenomenológica. Para tal, serão incluídas novas questões à análise com foco na identificação da experiência como fenômeno, como segue: o que aprendeu? Como aprendeu? Qual a concepção do autor da obra? Qual a concepção fenomenológica do autor da pesquisa?

A Fenomenologia foi selecionada para a análise das experiências relatadas por Goethe pois ela permite a busca da essência através da perspectiva do pesquisador. Assim, a análise dos dados será realizada relacionando-se os conceitos de ALV aos trechos selecionados da obra de Goethe.

O modelo fenomenológico adotado nesta pesquisa foi o da própria fenomenologia goetheana. Não optou-se pela fenomenologia Husserliana e seus étimos por considerar que o próprio Husserl teve influência do modelo científico de Goethe. Assim, para compreender o fenômeno goetheano, considerou-se como ferramenta mais eficaz seu próprio método, uma vez que uma de suas sínteses é a de que o fenômeno é em essência diferente para cada observador. Dessa forma os quatro itens a serem respondidos serão relacionados às quatro etapas da fenomenologia goetheana, sendo assim:

- O que aprendeu? - Passo I - Percepção Sensorial Exata: o que se deve fazer? Descrever os fatos;
- Como aprendeu? - Passo II - Percepção Temporal: o que se deve fazer? não se observa mais o espaço, e sim o intervalo entre as manifestações no tempo;
- Concepção do autor da obra - Passo III - Contemplação: o que se deve fazer? Percepção do gesto anímico do fenômeno;

- Concepção fenomenológica do autor da pesquisa - Passo IV - Intuição: o que se deve fazer? Ser o fenômeno.

Destarte, no primeiro passo é feita a descrição empírica do que o autor aprendeu em determinado relato. No segundo passo é descrito o processo intrínseco. No terceiro passo a constatação, consciente ou não, que o autor da obra realiza sobre o fenômeno. Já no quarto passo o autor da pesquisa, uma vez já interligado ao fenômeno com o autor da obra, representa o fenômeno.

Busca-se constatar ao final deste trabalho, que todo o processo educativo formal de Goethe foi sim deveras importante para sua constituição como ser, mas foi graças à sua viagem à Itália que seu pensamento científico foi aguçado e a partir daí nasceram suas maiores contribuições à ciência como um todo. A viagem é aqui um processo não educativo, mas de aprendizado que acabou por ser mais significativo do que todo um processo educativo formalizado, mostrando que o aprendizado é um constante disforme e que acontece por toda a vida.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos: a Introdução, que faz a prolusão dos conceitos a serem tratados, apresentando os objetivos da pesquisa e a metodologia aplicada; O capítulo 2: Deslocamento e conhecimento ao longo da história: da Antiguidade à Era do *Grand Tour*, fará um breve resumo da relação existente entre o conhecimento e o deslocamento de pessoas ao longo da história com foco no período do *Grand Tour*, especificamente o século XVIII, que é o escopo temporal no qual é escrita a obra aqui analisada; O capítulo 3: O aprendente ao longo da vida, Johann Wolfgang Von Goethe, apresenta ao leitor um breve resumo da vida e obra de Goethe, autor utilizado neste trabalho, bem como explica de maneira sucinta os principais aspectos de seu pensamento científico, fazendo alusão de como os conceitos de ALV se permeiam à forma com a qual Goethe aprendia e assim, apontando a importância e legado desse pensamento para a ciência contemporânea. O capítulo 4 é intitulado: Para a Itália, Langer! Este introduz a obra que é

aqui analisada. É neste ponto realizada a análise dos dados utilizando-se da fenomenologia como método. É neste capítulo que são analisados e interpretados os trechos evidenciados da obra nos quais Goethe indica um processo educativo ou de aprendizado provenientes de sua viagem à Itália, e sua importância para ele. O capítulo cinco: O legado de Goethe, apresenta brevemente a herança deixada por Goethe ao mundo científico e artístico-cultural, relacionando a importância que teve a viagem na construção desse seu legado. Por fim, as conclusões, que discorrerão reflexões sobre os resultados obtidos pela pesquisa. Cabe salientar por fim que este trabalho não aborda só o *Grand Tour* ou seja, a relação entre a viagem e o conhecimento. Aborda principalmente as especificidades deste conhecimento, algo que somente pelo deslocamento pôde vir a tona e que é um conhecimento não passível de ser adquirido na educação formal ou em outras palavras, em um processo de ensino segundo os princípios da ALV.

2. DESLOCAMENTO E APRENDIZADO AO LONGO DA HISTÓRIA: DA ANTIGUIDADE À ERA DO GRAND TOUR

Dentro da percepção de aprendizado ao longo da vida todos os aspectos da existência de um indivíduo, em todas as épocas, o constitui ontologicamente. E no que concerne à humanidade como um ser coletivo, como se aplica este processo? O ser humano, sempre em busca de maneiras mais eficazes de sobrevivência e por conseguinte conhecimento, deslocou-se histórica e geograficamente pelo mundo. Em toda sua história o deslocamento esteve intrínseco ao conhecimento, não necessariamente nesta ordem. Desde o momento em que o sujeito nômade se deslocava em busca de alimento, aprendia rotas, melhores caminhos, formas mais eficazes de caça, aprender não era seu objetivo primo mas estava intrínseco em seu gesto. Em dado momento histórico, uma vez satisfeitas suas necessidades básicas, o conhecimento passou então a ser o objeto do deslocamento humano, tendo a Antiguidade por berço.

Águas e ilhas rodeavam suas terras e a contemplação do mar trazia consigo o fascínio pelo desconhecido. O que há para além do infinito horizonte azul que tanto deslumbra, fascina e amedronta? Foram os deslocamentos, as viagens, que inspiraram os gregos a buscar a racionalidade para além da ingenuidade do pensamento comum. Os mares e terras longínquas escondiam os mitos e para além a filosofia aguardava, recôndita. Para Aristóteles, o espírito gênese dos gregos provinha da

procura por conhecimentos em lugares distantes nos quais pensavam habitar seus deuses e heróis. Ansiando por comprovar a realidade de seus mitos lançavam-se aos mares e às longínquas jornadas por terras desconhecidas. Contudo não importava o quão longe iam, nem deuses nem heróis eles encontravam, apenas explicações diferentes de diferentes povos para seus mesmos mitos, a constatação da realidade, o conhecimento empírico. As viagens deram não só aos gregos mas ao mundo, o caminho da filosofia e da ciência (REJOWSKI et al., 2002).

O século V a.C viu o nascimento de um dos mais assíduos viajantes da Grécia antiga. Historiador, geógrafo, filósofo e viajante, Heródoto partia em busca do conhecimento de outros povos, seus costumes, religiões e técnicas de produção (HOLLOWAY, 1997). O mesmo autor aponta ainda que Heródoto viajava muito e registrava tudo o que via e vivia, contrastando o conhecimento prévio que a ele chegava a respeito de lugares distantes com a sua própria comprovação *in situ*. O sofista Pausânias também muito viajou e registrou. Sua obra, a Descrição da Grécia, escrita entre 160 e 180 a.C, compõe-se de dez livros com descrições detalhadas de todas as regiões da Grécia. Tamanho alcance sua obra atingiu que foi por ela que Schliemann¹ descobriu Micenas e outras cidades já em ruínas (REJOWSKI et al., 2002). Para Mil e Morrison (1992) além do sistema de troca de moedas, o conhecimento era a principal motivação das viagens na Grécia Antiga. Onde estaria a filosofia e a ciência hoje se eles não tivessem partido, se não tivessem buscado para além de seus medos, o desconhecido?

Os romanos também muito se deslocaram. Foi justamente a *Periegesis Hellados*, nome original da obra de Pausânias, que acompanhava e guiava os romanos em suas jornadas à Grécia. As viagens da Antiguidade Clássica tiveram seu apogeu no Império Romano no período compreendido especificamente como a *Pax Romana*. Iniciado por Augusto em 28 a.C e findo com a morte de Marco Aurélio em 180 d.C esse foi um

1 Heinrich Schliemann: arqueólogo que em 1874 fez escavações em Hissarlik, na Turquia, e teria descoberto a antiga cidade de Tróia.

longo período de paz delegado pelo grande poderio militar do Império. A *Pax Romana* foi fundamental às viagens. Durante esses dois séculos de paz podia-se cruzar do Muro de Adriano ao Eufrates em considerável segurança (WENGST, 1991). Fator de relevável contribuição aos deslocamentos no Império, além da segurança, era a grande estrutura existente. Wengst (1991) salienta que durante o reinado de Marco Úlpio Nerva Trajano (98 a 117 d.C) havia aproximadamente 50 mil milhas de estradas pavimentadas no império, muitas protegidas pelo exército, além de um eficiente sistema de correios alicerçados por casas de etapa². Amparados por tamanha estrutura e segurança, experienciando um período de paz sem igual, os romanos tinham assim mais tempo disponível para o ócio e os deslocamentos eram uma das formas preferidas de ocupá-lo.

Na Roma antiga há uma mudança do conceito de viagens, a ânsia pelo desconhecido, o aprendizado *per se*, cede lugar ao ócio e às viagens por prazer, muito embora os romanos também viajassem para a Grécia e Egito com intuito de conhecer as cidades, o povo e sua cultura, templos e monumentos. A busca pelo desconhecido deu lugar assim à busca pela satisfação empírica do conhecimento advindo das escrituras. Ler sobre a Grécia ou o Egito era uma coisa, contudo estar lá representava uma dimensão de aprendizado completamente diferente. A religiosidade e o conhecimento religioso constituíam outra razão que levava os romanos a deslocarem-se dentro e fora do império, muito embora as viagens por motivos essencialmente teológicos viessem a acontecer após a queda do Império, após o ano de 476 d.C. No período por vir, a suposta ordem romana deixa de existir e a paz torna-se apenas um sonho presente no inconsciente humano. Fronteiras invadidas, pilhagens, saques, assassinatos, sombras e trevas. Regiões e cidades desapareceram, estradas foram destruídas e a viagem, como conhecida na Antiguidade, neste cenário foi praticamente extinta (SIGAUX, 1965). Eis a Idade Média.

2 Espécie de albergues abertos a todos, com usos prioritários ao descanso das tropas militares e oficiais a serviço do império.

A sociedade deste tempo não tem as mesmas condições de viagem que os romanos usufruíam. Os deslocamentos são restritos e as populações fixam-se no campo dando início ao feudalismo. Este modelo societal é predominantemente agrícola e os feudos auto-suficientes (BLOCH, 2009). Não havia sob essa perspectiva motivos para viagens, aliás o contrário é verdadeiro pois a proteção oferecida pelos soldados do senhor feudal garantiam certa segurança que não era encontrada para além das fronteiras do bacálio. Os poucos deslocamentos desse período estavam relacionados às feiras e peregrinações e estas, motivadas pela igreja católica pela promessa de concessão de indulgências e graças celestes, viriam a constituir a principal razão das viagens medievais na Europa (REJOWSKI et al, 2002), as peregrinações. A mesma autora ressalta ainda que os mosteiros e abadias acolhiam aos peregrinos havendo inclusive guias demarcando suas localizações.

Lopes (2006) salienta que, pequenas e grandes as peregrinações então se intensificaram, desde breves idas a igrejas e lugares santos mais próximos à grandes peregrinações romeiras. Ricos e pobres se deslocavam em busca dos desígnios da fé e não era esse um atributo unicamente cristão pois os deslocamentos à Meca já constituíam um grande fluxo de pessoas em massa à cidade sagrada, como acontecia com os cristãos à Jerusalém. A busca pela graça religiosa contudo mascara mas não exclui, a busca pelo conhecimento nutrida pela curiosidade levada por cada peregrino. É preciso lembrar que independente da motivação, as peregrinações eram deslocamentos que proporcionavam conhecimento, direta ou indiretamente, aos viajantes. As graças atendidas convertiam-se muitas vezes no próprio conhecimento e experiências adquiridas.

Essa obscuridade teórica no entanto, de que as viagens medievais eram quase que exclusivamente peregrinações religiosas, é questionada historicamente pois

nos últimos decênios, vários estudos têm contribuído para afastar, ou pelo menos matizar, esta visão demasiado global

e apriorística, tanto no aspecto das práticas sociais, como no do imaginário. Sobretudo para o período posterior ao século XII, os historiadores têm vindo a demonstrar como a sociedade do Ocidente medieval conheceu uma intensa circulação de homens e de ideias, estando hoje disponível uma vasta série de trabalhos sobre viajantes tão diversificados como os peregrinos, os cavaleiros, os eclesiásticos, os exploradores ou, num campo mais tradicional da investigação, os muitos mercados das cidades emergentes na Europa dos séculos XIII, XIV e XV (LOPES, 2006, p. 02).

Como é possível observar pelo descrito anteriormente, atualmente sabe-se que o sujeito medieval viajou muito além daquilo que supunha-se até hoje. Tal o é, que diversos testemunhos de viagens foram escritos durante a Idade Média, os chamados Livros de Viagens Medievais. Lopes (2006) reitera que a literatura converteu o simples fato de alcançar um lugar em um ato espiritual de enorme transcendência e, no que diz respeito à Idade Média, os relatos das viagens adquiriram um valor muito especial, independentemente de relatarem deslocações reais ou imaginárias. As viagens mesclavam-se com a fantasia contida no imaginário dos viajantes para criar estórias que carregam consigo a impossibilidade de distinguir onde termina a realidade e começa a fantasia, e vice versa. Assim relatos não tão verídicos começam a ser postos como verosímeis, como é o caso dos escritos de John Mandeville ou o de autoria desconhecida, *Libro del Conosçimento*, e estes entrelaçam-se com narrações mais críveis, como as de Marco Polo. Esses relatos passam a constituir uma base de conhecimento e os leitores ou ouvintes, ao ter acesso a eles têm sua curiosidade instigada. A vontade de viver, de experienciar e conhecer empiricamente aquilo que leu, toma conta da razão individual e coletiva do homem coevo.

As viagens medievais assim, muito além da aceção religiosa, caracterizavam a busca pelo conhecimento, também religioso mas idealista e empírico ao mesmo tempo. Idealista pois motivava-se no imagi-

nário daqueles que se dispunham a partir para constatar por si mesmos as veleidades lidas ou ouvidas. Empírica porque a constatação pessoal traria luz à razão das histórias, ora reais ora fantásticas. Soma-se a isso o conhecimento adquirido subjetivamente ou seja, a experiência vivida, os locais nunca vistos, os costumes apreendidos, tudo isso, essência do que viria a objetivar anos mais tarde, as viagens Renascentistas e Iluministas.

O dia é 29 de maio e o ano 1453, Constantino XI é incapaz de resistir ao cerco de Maomé II e Constantinopla cai de vez nas mãos dos turcos otomanos. Marca-se aqui o fim da Idade Média e o início do período denominado Idade Moderna, assim como Constantinopla, a Europa nunca mais seria a mesma. A descoberta do Novo Mundo, o humanismo, o apoio aos artistas e literatos, a criação da imprensa, a abertura das grandes universidades, o Racionalismo, o Hedonismo e o Neoplatonismo, a Europa renasce das cinzas da então tida como obscura Idade Média e adentra uma nova era, iluminada pela busca do conhecimento onde quer que ele estivesse (HALDON, 2004). Dissertar sobre todos os aspectos que o Renascimento, a Idade Moderna ou o Iluminismo protagonizaram foge à distância do escopo deste trabalho, não obstante é deveras lícito observar que foi exatamente neste momento que o interesse em viajar, especificamente para expandir o intelecto e galgar conhecimentos, ganha forma.

A busca pelo conhecimento, enseada em um momento de desejoso retorno aos valores da Antiguidade Clássica, é intrínseca ao sujeito europeu e este saber não encerrava-se em um arcabouço literário reduzido, mas constituía um *savoir-faire* adquirido e medido somente pela experiência própria. Os jovens aristocratas, aqueles que tinham acesso aos estudos acadêmicos, passaram a considerar o mundo pequeno demais para caber dentro de uma sala de aulas. Ora, estudar Horácio e Virgílio, as obras de artes e os sítios antigos por eles descritos era uma coisa, agora vê-los e experienciá-los pessoalmente era algo que ultrapassava qualquer conteúdo acadêmico, algo muito além do que qualquer tutor

poderia ensinar pois a experiência não pode ser ensinada, apenas vivida. Despontava-se assim o *Grand Tour*.

Mêncio (385 a.C - 289 a.C), filósofo chinês, já dizia que ver é melhor do que ler uma centena de vezes. Também Francis Bacon (1561-1626) defendia que viajar na juventude é uma parte da educação e na maturidade uma parte da experiência completa (BRODSKY-PORGES, 1986). Bacon, embora nunca tendo ido muito longe de Paris, chegou a publicar um ensaio intitulado ‘Sobre viagens’, no qual cria três diferentes filosofias dos viajantes do *Grand Tour*. A primeira, referida por Trease (1967) era uma filosofia vocacional chamada de baconiana, esta tinha na viagem um prelúdio para a carreira pública sendo os interesses políticos sobressalentes ao conhecimento científico ou cultural, estes que inclusive formavam a segunda filosofia de viajantes, chamados por Bacon de jacobinos, seus interesses permeavam as artes em geral e as descobertas científicas. A terceira filosofia consistia em uma mistura das duas anteriores ou seja, além do interesse em sua carreira pública o viajante também detinha aspirações científicas e gosto refinado pelas artes clássicas. Nas três formas sem embargo, o conhecimento estava intrínseco à viagem.

Conquanto, entre os filósofos que legitimavam o deslocamento como parte da educação e advogavam contra uma educação meramente literária está Michel Eyquem, mais conhecido como Montaigne. Este filósofo francês afirmava que “uma mera educação pautada em livros, é uma educação miserável” (MEYER, 1972, p. 231, tradução nossa). Montaigne acreditava que os estudantes precisavam de “alguma aventura direta com o mundo, uma firme e vívida interação com o povo comum, suplementada e fortificada por viagens ao exterior” (MEYER, 1972, p. 231, tradução nossa). Para Montaigne esse contato com o mundo proveria o estudante de conteúdos não aprendíveis em salas de aulas, como as culturas dos povos visitados, suas maneiras, sistema social e político, teologia, jurisprudência, entre muitos outros aspectos.

Tendo vivido no ano 1600, outro erudito e educador que compartilhava dos ideais de Montaigne foi Jan Amos Comenius, para o qual educar ia muito além do que poderia existir entre as capas de um livro. Comenius desenvolveu um modelo educacional de quatro etapas dividido em seis anos no qual o estudante passaria os últimos dois anos de seus estudos viajando, segundo o autor essa seria uma forma de evitar que o aluno se degenerasse em um mero devorador de livros e pudesse enriquecer seu conhecimento em viagens (MEYER, 1972). É neste cenário de descobertas empíricas que toma forma o *Grand Tour*.

No intuito de completar sua educação formal, os jovens inicialmente da aristocracia inglesa, viajavam pela Europa muitas vezes acompanhados de um preceptor que lhes guiava e ensinava. Tratava-se assim de uma forma de consumir a pedagogia por meio das viagens que durariam em média de um a cinco anos, sem as quais a educação dos jovens nobres não estaria completa. Towner (2002, p. 227, tradução nossa) reitera que de maneira geral,

os ricos filhos das altas classes viajariam ao exterior em jornadas que durariam de 3 a 5 anos, às vezes menos ou mais. Geralmente acompanhados de um tutor ou servos, essa elite estudaria artes e tesouros arqueológicos, admirariam as paisagens, se relacionariam com outros nobres em grandes casas ou cortes, aprenderiam línguas e etiqueta e apreciariam o prazer que sua posição os provinha em tamanhas quantidades.

O próprio Dicionário Oxford (2018), define o *Grand Tour* como sendo um “tour pelas principais cidades e lugares de interesse na Europa, surgido no intuito de ser uma parte essencial da educação dos jovens homens de boas famílias e fortuna”. Esta poderia ser uma descrição literal do que foi o *Grand Tour*, contudo seu caráter simplório está longe de explicar o que foi este fenômeno nascente.

O *Grand Tour* da Europa segundo Towner (1984), está associado principalmente com as *landed classes*³ inglesas, muito embora pessoas bem abastadas de outros países também o realizassem, como por exemplo os alemães, franceses e russos. O *Tour* foi um circuito educacional e cultural europeu que teve seu início sugerido na metade do século XVI e durou até o início do século XIX, com um itinerário em suma definido e seguido por 300 anos. A época do ano em que os grand turistas partiam para suas viagens era variante, mas de acordo com Towner (1985) ocorriam em sua maioria em dois momentos do ano, entre os meses de abril e maio e depois entre agosto e setembro. O mesmo autor indica que não são claras as razões dessas datas e as conjecturas oscilam entre condições climáticas, festivais e festas nas cidades visitadas, entre outros. Esse padrão permaneceu o mesmo até 1830 quando houve uma inversão nas datas de partida para o meio do verão, entre maio e junho. Especula-se que essa mudança tenha sido a precursora do padrão britânico do feriado de verão (TOWNER, 1985). Essa hipótese também é levantada por Pimlott (1947) ao relatar que é o *Grand Tour* que direciona o desenvolvimento das férias britânicas em sua forma moderna.

Como já mencionado, o *Grand Tour* surgiu de um contexto histórico, ele foi “o produto de um ambiente social e cultural específico” (TOWNER, 1985, p. 299, tradução nossa), em um continente que renascia, que adentrava a modernidade e que se iluminava com as luzes do racionalismo científico. Foi aliás, como reitera Giddens (1991) graças aos deslocamentos que a modernidade ganhou vida, pois na pré-modernidade as populações tendiam a ser isoladas como nos feudos medievais. Entende-se assim que a própria modernidade e o deslocamento são inerentes.

Este ambiente socio-cultural citado por Towner aponta especificamente para a Inglaterra e seu desenvolvimento das artes e vida intelectual, dado fato de diversos autores (Burdon, 1960; Burke 1968; Ford,

3 Landed Gentry: classe social britânica que estava logo abaixo da aristocracia. Composta por proprietários de terras que tinham suas rendas proveniente dos aluguéis destas propriedades. Por caracterizar uma classe social histórica britânica, optou-se pelo uso original do termo.

1974; Hale, 1954) entre outros, localizarem geograficamente o nascimento do *Grand Tour* na Inglaterra. Black (2011) aponta que a concepção britânica de valorizar o deslocamento com caráter educativo tem suas origens nos anos 1600 e, eventualmente em 1670 essa prática ficou conhecida como o *Grand Tour*. Esse apontamento deve-se em partes ao fato das origens do *Tour* serem ainda incertas, Towner (1985) aponta que alguns autores localizam suas origens no cisma da igreja de Roma em 1534, o que teria transformado peregrinos em viajantes seculares, já outros (Howard, 1914) indicam nuances entre os séculos XVII e XVIII, como resultante da então reestruturação filosófica e científica corrente. Ninguém sabe precisar com exatidão histórica o quando ou onde surgiu o *Grand Tour*, aceita-se que diversos fatores levaram ao seu surgimento que acabou por criar um fenômeno caracterizado pela relação entre deslocamento e conhecimento, predominantemente mas não exclusivamente, praticado pela bem afortunada *landed gentry* britânica. Viajar era um processo pelo qual muitos dos mais críticos aspectos de seu pensamento, educação e gosto eram transmitidos. Desde a Renascença, obter conhecimento através das viagens compunha muito do pensamento filosófico e científico, ser viajado era ser educado (ADLER, 1989).

Como um fenômeno surgente no seio da alta classe, a *landed class*, o *Grand Tour* foi como já observado, um fenômeno aristocrata. Ogilvie (1939) bem aponta que o então chamado *Grand Tour* veio a ser conhecido, na Grã-Bretanha particularmente, como uma necessária parte da educação para qualquer um que pudesse bancá-lo. Baker (1964) reitera o mesmo detalhe ao afirmar que o *Tour* era um circuito educacional da Europa ocidental, praticado pelos ricos especialmente da Inglaterra. Até aqui observou-se o estabelecimento do caráter anglo-aristocrático do *Grand Tour*, não obstante permite-se neste ponto a seguinte inquirição: eram de fato somente os abastados ingleses que tomavam-lhe parte? A resposta é não. Mesmo sendo majoritariamente assim constituído ele não foi unicamente inglês nem mesmo unicamente aristocrático.

Towner (1985, p. 300-301, tradução nossa) faz uma acertada colocação, pois “se o *Grand Tour* é visto como unicamente aristocrático, então onde quer que a aristocracia fosse seria constituído o *Grand Tour* e áreas como Portugal, Grécia e leste próximos teriam que ser incluídos”. Observe-se que tais lugares, muito embora tenham sim sido visitados por grand turistas que assim o relataram, estas foram visitas esporádicas de interesse próprio ou seja, não constituíam o roteiro cultural-pedagógico estabelecido. Também Dulles (1964) relatou que o *Grand Tour* não era exclusivo à uma classe social e que era, primariamente mas não exclusivamente, um fenômeno Inglês. A grosso modo, enviar seus filhos em viagens educacionais passou de um experimento para uma norma européia.

Os ingleses, parafraseando Brodsky-Porges (1981), foram por demais creditados por instituir um fenômeno de viagem educacional, contudo justiça seja feita o sistema não era uma exclusividade britânica e sim uma prática da maioria dos privilegiados europeus. Franceses, alemães, suíços, ibéricos, russos e muitos outros nobres enviavam seus filhos para completar seus estudos viajando e, diga-se de passagem essa prática se expandiu para além da restrita relação de estudos, como mais a frente será discutido.

A questão que agora também discute-se além da origem dos grand turistas, é seu *status* econômico. Por que somente os jovens ricos, das mais altas classes, precisavam viajar para complementar seus estudos enquanto que os demais, de classes inferiores, não tinham essa necessidade? Bem, pode-se dizer aqui que essa situação não difere do que acontece hoje em países em desenvolvimento, como o Brasil. Famílias de maior poder aquisitivo enviam seus filhos para as mais caras escolas e universidades e se não as podem encontrar no Brasil, mandam-lhes ao exterior, para não contar ainda os diversos intercâmbios extracurriculares feitos principalmente na Europa e nos Estados Unidos, uma herança do *Grand Tour*, enquanto que aos seus compatriotas menos afortunados resta apenas contar com o que lhes é possível. Esse também era o motivo

da seleção social no *Grand Tour*. Brodsky-Porges (1981, p. 178, tradução nossa) ressalta que

o vigor Elizabetano demandava que seus filhos viajassem em propósitos educacionais para melhor servir o país, a igreja e a sociedade. De uma outra perspectiva, Elizabete muito precisava de um corpo de treinados e confiáveis servos diplomatas pelas capitais europeias, os quais fossem preparados para mesclar diplomacia com espionagem; a execução de tais delicadas missões necessitava de homens bem preparados e versados em línguas estrangeiras, costumes e que tivessem amigos no exterior. Esta é assim, outra atraente razão para a aliança entre educação, política e viagens.

O objetivo principal era dessa forma que esses jovens ocupassem altos cargos diplomáticos e militares em posições estratégicas e para tal deveriam ter alto nível intelectual, o que não era muito necessário para um fazendeiro ou trabalhador urbano. Mais uma vez aqui não há muita diferença entre o que se vê hoje, aqueles que ocupam as mais altas posições diplomáticas e estratégicas, seja no governo ou no sistema capitalista, são aqueles que foram para tal preparados, herança familiar.

Contudo, como afirmou anteriormente Dulles (1964), que o *Grand Tour* era um fenômeno primariamente mas não exclusivamente inglês, assim também o mesmo autor constata que ele foi primariamente mas não exclusivamente praticado pelas *landed classes*. Assim como nos dias de hoje, frequentar as mais nobres universidades do mundo e visitar os mais renomados recantos artísticos demandava um considerável aporte financeiro, entretanto isso não necessariamente impedia que membros de outras classes também realizassem o *Grand Tour*, embora em menor número, com itinerários e durações talvez diferentes.

Aponta-se um fato interessante no que concerne às classes no *Grand Tour*. Havia a possibilidade de alunos de classes sociais inferiores ou em dificuldades financeiras, de realizar seus estudos “imploran-

do licenças e isenções de taxas se inscrevendo em ‘*forma pauperis*⁴’ (BRODSKY-PORGES, 1981, p. 181, tradução nossa), o que seria uma espécie de bolsa de estudos da época. Brodsky-Porges (1981) cita ainda que na Alemanha geralmente o arrendamento de uma casa levava consigo a obrigação de hospedar um aluno estrangeiro sem custos, já em Roma alguns estudantes podiam trabalhar como cozinheiros, lavadores de louças ou camareiros, como forma de pagar por estadias. Observe-se que tal fato não era bem visto pelas famílias ricas, afinal quem gostaria que seu filho entrasse em uma universidade com um “atestado de pobreza”? Tais alunos eram de maneira geral mal vistos pois não dispunham de poder, *status* social, posses e dinheiro. Mais uma vez apontando para a contemporaneidade, vive-se hoje um *status quo* muito semelhante pois aqueles alunos que não dispõem dos recursos para suas viagens de estudos muitas vezes são beneficiados com bolsas, fazem trabalhos extras enquanto estudam para ajudar com as finanças e moram em residências estudantis ou são hospedados por famílias que se voluntariam ou prestam esse serviço à baixos custos.

Pode-se notar assim que não unicamente a nata social realizava o *Grand Tour* ou qualquer outro tipo de viagem educacional, contudo eram a eles destinados as realizações pós viagem ou seja, a eles era prescrito assumir posições de prestígio na sociedade após seu retorno, as recompensas angariadas pelos viajantes menos afortunados habitavam o campo da realização fenomênica e ontológica ou seja, garantiam-lhe conhecimentos e experiências para o ser viajante, e ponto final.

O Itinerário do *Grand Tour* em suma consistia, embora não unicamente mas majoritariamente, de alguns países e cidades indispensáveis. Geralmente, de acordo com Towner (1984) o padrão seguido era

primeiramente uma visita à Paris e à corte francesa, então para as clássicas ruínas romanas do vale de Rhone e sul da França, seguidas pelas cidades do norte da Itália (incluindo

4 Na forma de pobre - atestado de pobreza.

Turim, Milão e Veneza), de lá para Florença, Roma e Nápoles, retornando para Inglaterra pela Alemanha, o Reno e os Países Baixos.

Brodsky-Porges (1981, p. 179-180, tradução nossa) também resume o itinerário principal:

Geralmente o estudante inglês partia de Dover, cruzava o canal para França e viajava pelo sul através da Suíça para a Itália. Depois de uma longa estadia em várias cidades italianas, ele seguia norte pela Alemanha e então oeste em direção aos países baixos, cruzando o Canal Inglês mais uma vez e então em casa. Ocasionalmente, os mais destemidos e experientes aventureiros estendiam suas excursões para a Grécia. Eles frequentemente visitavam a cidade estado de Tessalônica para ver a próspera comunidade judaica. [...] Depois Grécia, e talvez Polônia para ver Cracóvia.

Regiões eram incluídas ou retiradas do roteiro a depender de diversos fatores, Black (2011) constata que embora a maioria dos viajantes tomasse rotas previstas, alguns seguiam outros caminhos como a Ibéria, Europa oriental, os Balcãs e os Bálticos. Entre os fatores que influenciavam as rotas, como o climático e o próprio interesse pessoal, Brodsky-Porges (1981) pontua que teologia e política pesavam muito na escolha. Algumas cidades nas quais a Inquisição era muito zelosa, eram muito arriscadas para protestantes por exemplo, e desavenças políticas entre países também colocariam em risco a viagem. Outros locais eram considerados simplesmente como não dignos de visita, como reporta Black (2011, p 10, tradução nossa) ao mencionar que o “Duke de Grafton não estava certo se seu filho, Lord Euston, se beneficiaria de uma visita à Viena - Parece-me que Vienna e o que nossos jovens homens lá verão não será de grande valia educativa”. Não obstante, o expoente no horizonte de todos os grand turistas era a Itália. Os motivos para a Itália

ser o centro do *Grand Tour* eram variados, um país famoso pela sua história que deu leis ao mundo, possui grandes escolas de música e pintura, magníficas produções arquitetônicas e abarrotada com gabinetes de curiosidades e coleções de todos os tipos de antiguidades, entre outros. Era na Itália que habitavam os mitos e fantasias uma vez lidos nas histórias da Antiguidade, apenas lá se poderia experienciar o imaginável. Chegar à Itália não obstante, independente das condições financeiras do viajante, não era tarefa fácil, viajar o *Grand Tour* era uma missão ousada, deveras arriscada e definitivamente não confortável.

As acomodações para os viajantes do século XVI e XVII eram basicamente as mesmas já existentes para os peregrinos medievais, como alguns hostels, tavernas que tinham algum espaço fosse dentro ou nos celeiros, e algumas casas de paragem. Apenas no século XVIII que os hotéis estruturados e luxuosos começaram a tomar forma, sendo os primeiros residências de famílias ricas, tudo feito para atender a necessidade da alta aristocracia que fazia o *Grand Tour* (PARKS, 1951). Era comum a prática de um viajante rico alugar uma casa de uma família nobre juntamente com todos os seus servos durante a sua estada, como fez Goethe mais de uma vez na Itália. Referente aos transportes, Allen (1972) nos indica a existência comum de serviços para passageiros na maior parte dos rios Europeus, já em terra o mais comum eram as casas postais ou casas de paragem, comuns também na Idade Média, nas quais era possível passar a noite muitas vezes nos próprios celeiros, trocar os cavalos ou enviar alguma correspondência. A partir do século XVI era possível também fazer uso do Veturino, um sistema no qual o viajante contratava um cavalo e um transportador para acompanhá-lo por um determinado trecho e período a depender do pagamento acertado (TOWNER, 1985).

Também era comum o uso de guias locais contratados pelos viajantes para explorar as redondezas, entretanto desde aquela época era já preciso ter o cuidado de não ser ludibriado por intruções, como foi Goethe ao comprar uma pedra comum por pedra vulcânica. Outro serviço a

ser citado foi o sistema de troca de moedas no final do século XVIII, nos quais moedas e cartas valor eram substituídas por novas além de serem também trocadas por moeda local. Algumas famílias se firmaram nesse ramo e constituíram mais tarde verdadeiros impérios bancários como o caso da Ransom e Herries. Serviços como esses foram os precursores de Thomas Cook e formaram um importante estágio na industrialização do comércio turístico anos mais tarde (TOWNER, 1985). Como se pode observar, além de escassos os serviços existentes nas viagens eram extremamente caros, assim viajar era tarefa para poucos bem afortunados e mesmo assim, com boas doses de coragem para enfrentar o desafiador itinerário que tinham à frente.

Lyon, a mais aconchegante cidade francesa, era o último reduto alcançável com considerável segurança pelos grand turistas, a partir daí uma verdadeira aventura tinham eles à frente e ela começava por um paredão de pedras considerado por muitos na época, quase intransponível, os Alpes Franceses. Os Alpes eram um incômodo para os mais destemidos e absolutamente temíveis para os viajantes novatos (BRODSKY-PORGES, 1981). Entretanto não havia outra maneira, para alcançar a Itália era necessário cruzá-los ou contorná-los pelo mar. Um caminho se mostrava possível por terra saindo de Marseilles e Toulon, mas segundo Black (2011, p. 12, tradução nossa) este era um caminho

impetuoso e, em algumas partes, a única estrada do país. Uma estrada foi formada de Nice até Montalbano e Vilafranca, apenas percorrível por uma carruagem, mas tão íngrime e tão dura que é malmente segura, e uma carruagem é muito raramente vista nela. O Caminho para Mônaco é praticável apenas por mulas, jegues ou cavalos de montanha, e em algumas partes nem mesmo com eles há garantia de passar.

Considerando que o viajante tenha alcançado Nice ainda vivo, em sua descrição da rota que saía de Nice, Black (2011, p. 12, tradução nossa) continua dizendo que “a rota era totalmente impraticável para

uma carruagem e dificilmente viajada por um cavalo comum”. Não era muito animador supõe-se, ouvir tais desígnios quando se estava prestes a cruzar tais caminhos, note-se que os caminhos desta época pouco diferiam daqueles da Idade Média e de igual forma os perigos assemelhavam-se. Para aqueles que não estavam dispostos a enfrentar os riscos de uma tão perigosa aventura pelos Alpes havia a opção de contorná-los pelo mar, todavia essa não era uma opção muito mais agradável.

Escolher entre os Alpes ou o Mediterrâneo, a cruz ou a espada. Pelos mares havia riscos de mortíferas tempestades, assaltos piratas e a total dependência do vento. Os barcos utilizados eram em sua maioria feluccas que além de pequenas e vulneráveis podiam passar dias aguardando que os ventos fossem favoráveis para continuar a viagem. Lady Knight é um exemplo citado por Black (2011), mulher de grande coragem que se aventurou a cruzar o Mediterrâneo, ela navegou de Marseilles para Civitavecchia em 1778, sua viagem durou 7 semanas, sempre na espera do vento, parando de porto em porto. Aqui aproveita-se para fazer um adendo que embora não abarque um tópico dentro do escopo deste trabalho não deixa de ser um apontamento importante. O *Grand Tour* foi um fenômeno predominantemente mas não exclusivamente masculino, muitas mulheres também o realizaram embora em menor número e com menos publicações a respeito. Towner (1984) cita o caso de Lady Grisell Baillie, que viajou para a Itália em 1731 e manteve um detalhado livro de contas no qual ela detalhou todos os seus gastos incluindo acomodações, transporte e gorjetas para guias e porteiros. Esse material é tido como pioneiro e de considerável importância na estruturação das viagens subsequentes, tanto que foi publicado como o primeiro livro de despesas de viagens à Itália.

De volta ao itinerário, tal era o motivo da maioria dos viajantes escolher o caminho por terra, afinal ao menos por ele nos momentos de grande cansaço era possível ser carregado em uma cadeira de viagens por servos bem pagos. Todos os caminhos do *Grand Tour* eram afinal de contas uma aventura de qualquer forma, independente do itinerário

tomado. Ainda sobre as rotas Brodsky-Porges (1981, p. 179, tradução nossa) conta que

alguns estudantes se aventuravam para a Escócia e uns poucos para a Irlanda, ambas consideradas então desertos culturais. A Espanha era terrivelmente deficiente em estradas, muito quente no verão e porto de entrada de muitos turcos hostis. Somente os mais destemidos e experientes viajantes se aventuravam para os países nortenhos.

Muitos eram os perigos das estradas de então, emboscada de bandidos, pedágios, falta de alojamento, regulações locais e tributos de fronteira, falta de estradas, poucos livros de viagem e mapas grosseiros. Mesmo tudo somado a preferência ainda recaía nos caminhos por terra para cruzar os Alpes pois como também enfatiza Brodsky-Porges (1981) as viagens marítimas eram extremamente dependentes do clima e a precária situação dos barcos era totalmente desestimulante. Uma vez que os viajantes tenham cruzado a temível barreira dos Alpes as coisas ficavam um pouco mais fáceis, mas não muito diferentes. Não havia muitas diferenças nas rotas européias, uma vez que o esplendor das rotas da Antiguidade romana havia desaparecido com o império e o que restou ficou praticamente inalterado até o século XIX. O *Grand Tour* continuava destarte, uma aventura Europa adentro.

Tomar os caminhos do *Grand Tour* não era assim, tomar caminhos fáceis. Considerando um itinerário hostil como o que foi explanado, era preciso que os viajantes estivessem imbuídos de firmes resoluções e motivações para partir. Essas motivações eram, diferentemente do que costumeiramente se expõe, variadas e não diziam unicamente respeito aos estudos e futuras carreiras. Towner (1985) realizou um estudo para apontar as razões de partida dos grand turistas sendo eles educação, saúde, artes, ciência e literatura, os principais.

Viagens como prospectos para futuras carreiras ou como prática profissional foi importante em períodos específicos no começo do *Grand Tour*, quando membros das *landed classes* eram enviados em viagens com tais propósitos (TOWNER, 1985), prática comum sobretudo na Inglaterra. Os motivos educacionais são encontrados principalmente nos períodos entre 1661 a 1763, com as *landed classes* e seus tutores, mas declinou à medida que a classe média começou a viajar (TOWNER, 1985).

Viagens por motivos de saúde embora em pequenas proporções também aconteciam, tendo Montpellier como principal destino no final do século XVII. As artes clássicas constituíam grande interesse na Europa do século XVII, desde a Renascença (TOWNER, 1985), o que explica a grande importância que a maioria dos *grand turistas* dão em seus relatos de viagens aos artefatos e relíquias da Antiguidade e Renascença a exemplo de Goethe.

Após o ano de 1660, em uma Europa renascida e iluminada, o ambiente científico era de um empirismo factual e muitos cientistas viajavam para comprovar suas teorias, sendo assim a ciência outra forte inspiração para as viagens. Muitos escritores também realizavam o *Grand Tour* na busca por inspiração que eles pudessem transformar em romances de viagens (TOWNER, 1985), os quais diga-se de passagem vieram a compor um gênero literário próprio, os relatos de viagens. Outros motivos havia como religião, negócios ou viagens militares, contudo em comparação com os demais não são relevantes.

Abrindo um parênteses na dissertação histórica cabe observar que para a finalidade deste trabalho todos os motivos descritos são analisados sob o viés educativo de Aprendizado ao Longo da Vida. Se o *grand turista* partia com intuito de desenvolver sua atual ou futura ocupação, era na viagem que ele aprenderia as qualificações necessárias para tal, nela que ele aprenderia sua carreira. Se a viagem fosse para complementar os estudos, *per se* já se caracteriza como ferramenta de aprendizado, pautado na experiência própria. Caso a viagem fosse com

propósitos de saúde, era muito provável que tal deslocamento de alguma forma proporcionaria algum tipo de aprendizado ao itinerante. As artes e a ciência compunham em verdade uma via de caráter binário aprendizado-experiência ou seja, não se pode realmente conhecer de arte clássica sem admirá-la *in situ*, da mesma forma a ciência precisava dessa comprovação empírica para que o conhecimento fosse então validado. Todos os aspectos são assim considerados aqui como educativos.

Goethe, a personagem em estudo desta obra, perpassou em sua viagem por quase todos os motivos apontados por Towner. Não tinha ele grande interesse em desenvolver sua carreira, afinal já era renomado professor universitário, ministro de finanças e legislador quando realizou o *Grand Tour*, contudo ele mesmo respalda que só durante a viagem é que amadureceu sua percepção como profissional em todas essas áreas. As artes clássicas, grande paixão de Goethe, foram um importante motivo em sua decisão. Durante seu trajeto deixa ele clara a importância que contemplá-las em sua presença expandia sua noção de conhecimento para além do que qualquer figura ou livro poderia exprimir. Como enfático cientista Goethe também se aventurou com intuito de comprovar sua teoria da *Urpflanze*, a planta primordial que segundo seus próprios relatos analisados neste trabalho, logrou êxito. Algumas de suas obras como Fausto foram desenvolvidas durante a viagem bem como algumas de suas mais expressivas poesias, a viagem lhe inspirava e o motivo literário era preenchido. Todas essas motivações constituem para Goethe um caráter educativo pois todas são marcadas pelo aprendizado através da experiência, sendo o objetivo deste trabalho comprovar tais fatos pelas palavras do próprio autor em seu relato de viagens.

Compreendendo que todas as motivações que levavam ao *Grand Tour* constituem um aspecto de aprendizado, é o caráter motivacional educativo o que mais se aproxima de um conceito formal que associa a viagem ao ensino. Ao viajarem para complementar sua pedagogia os jovens aristocratas eram acompanhados quase sempre por um preceptor,

um tutor, um *maister* que os conduzia e os ensinava durante o caminho. A escolha dos tutores era pautada em sua notoriedade sendo escolhidos os principais nomes entre os escritores, artistas, cientistas e aristocratas aventureiros. De forma geral os tutores eram aqueles que já tinham realizado o *Grand Tour* e viam a possibilidade de novamente viajar e ainda lucrar no intento. As taxas eram acertadas e alguns tutores eram muito requisitados estando alguns deles inclusive a serviço da mesma família por gerações seguidas. (BRODSKY-PORGES, 1981).

Este perfil mestre-pupilo do *Grand Tour* teve sua relevância principal aproximadamente entre os anos de 1660 à 1740, após isso eles foram gradualmente substituídos por viagens de grupos familiares (MAINS, 1966), o que resultou em um aumento das mulheres a realizar o *Tour*. De fato a partir do século XVIII houve uma mudança permanente no perfil do *Grand Tour*, na qual as viagens educacionais/culturais das *landed classes* foram sendo substituídas pelas viagens em família (TOWNER, 1985). Essa mudança de perfil coaduna e marca dois momentos específicos das viagens.

Towner (1985) identifica dois períodos distintos do *Grand Tour*, o primeiro abrange o período aproximado entre 1660 a 1770 e é chamado de *Grand Tour* Clássico, no qual o interesse no mundo antigo clássico e seu redescobrimento nos auspícios da Renascença alcançavam seu zênite. Neste período pouco valor era atribuído à contemplação da viagem e seu cunho paisagístico em si, queria-se chegar logo, atingir as grandes e aglomeradas cidades e universidades onde tudo havia e se aprendia. O segundo período, Towner (1985) chama de *Grand Tour* Romântico e ocorre a partir da metade do século XVIII até seu fim no século XIX. Nesse período a sensibilidade romântica e pitoresca dominavam o gosto dos grand turistas, a admiração cênica, o aproveitar o caminho mais que o destino, essa era a lei. Algumas obras influenciaram o conceito romântico do *Grand Tour*, como a de Goethe Viagem à Itália (1786) e La Nouvelle Heloise (1759) de Rousseau. Towner chegou a essas inferências após minucioso estudo do perfil dos viajantes dos períodos citados,

no qual ele conseguiu identificar fatores como número de viajantes em determinadas épocas e cidades e caráter motivacional das viagens.

A maioria dos estudos do *Grand Tour* foram caracterizados, de acordo com Towner (1985) por análises descritivas ao invés de analíticas. Uma abordagem analítica do *Grand Tour* foi possível para o autor pois foram utilizadas como fontes primárias de pesquisa diários, jornais e cartas deixadas principalmente pelos ricos que realizavam a viagem e mesmo entre essa vasta quantidade de material era preciso se ater à árdua tarefa de discernir o real do fantasioso, o original do plágio, o publicado do não publicado.

As principais fontes de informação do *Grand Tour* disponíveis para pesquisa provém de duas origens, as não publicadas e as publicadas e estas assim o foram geralmente muitos anos depois do *Tour*, tal dicotomia de fontes ocasionou o que Towner (2002) chamou de a face pública e a face privada do *Grand Tour*, sendo a primeira composta justamente dos materiais publicados e a segunda dos não publicados. Muitas contradições são encontradas entre as duas versões. Os materiais publicados muitas vezes eram editados, revisados e até mesmo plagiados o que nesse caso também poderia ser um apanágio dos itens não publicados. Contudo as maiores divergências consistiam da retesa relação entre os tutores e seus protegidos. Considerados seus conhecimentos e experiências, cabia aos tutores escrever a versão pública do relato o que “geralmente passava a impressão de uma visita educacional com um inteligente e obediente pupilo” (TOWNER, 2002, p. 230, tradução nossa). Já nas versões não publicadas a história era contada de outro prisma, como é o caso do exemplo dado por Towner (2002) de Jhon Molesworth e seu pupilo Lord Parker. Em carta a um confidente Molesworth revela sua frustração ao ter que guiar um jovem que apenas se interessava por damas e festas por todas as cidades que passava, além do fato de não poder seguir viagem devido a uma paixão repentina do mancebo por uma donzela italiana. Discernir entre tais relatos sempre se mostrou tarefa arduosa afinal como muito bem proferiu Adams (1962), a autenticida-

de dos relatos de viagens é um tema que perdura através dos séculos. Entretanto, utilizando-se de uma metodologia bibliográfica, qualitativa e comparativa, Towner foi capaz de extrair informações de um fato através de diferentes fontes para então comprová-lo.

De acordo com o estudo de Towner (1985, p. 304, tradução nossa), entre

1763-1765 Horace Walpole estimou 20.000 ingleses por ano no exterior. [...] Em 1785 Edward Gibbon foi informado de que 40.000 ingleses, incluindo seus servos, estavam no continente. [...] 1802 estimou-se entre 15-16.000 ingleses no exterior, de acordo com Lady Jerminham. [...] 1823, Daniel Wilson estimou 10-15.000 ingleses fora do país. [...] Em 1830 estimou-se que 50.000 ingleses estavam fora.

Observa-se pelos dados apontados que o número de viajantes aumentou, declinou e voltou a crescer seguindo os momentos de auge e declínio dos dois períodos do *Grand Tour*. Estas estimativas são evidentemente apenas de viajantes ingleses, não obstante como compunham a maior parte dos grand turistas não estima-se diferente para as demais nacionalidades. Durante o século XVIII aponta-se que aproximadamente 15 a 20 mil ingleses por ano viajavam o que compõe 0,3% de uma população total de 6,5 milhões de habitantes (TOWNER, 1985), um número pequeno comparado aos 10% da população inglesa no exterior no ano de 1960 (BURKART, 1974) e quase liliputiano se comparado com o cenário atual no qual registrou-se em 2015 um número de 65,7 milhões de visitas de turistas ingleses ao exterior (RHODES, 2016) tendo em vista uma população no mesmo ano corrente de 65,13 milhões de pessoas, pode-se dizer que houve praticamente uma viagem internacional por habitante ou seja, quase 100% da população inglesa viajou ao exterior naquele ano.

No tocante ao motivo explicitamente educativo das viagens, o estudo de Towner (1985) apontou que o auge dos grand turistas uni-

versitários, que viajavam com seus tutores com o intuito predominantemente pedagógico, foi no século XVII, quando 85% da amostra viajava com estes fins. A partir de então esse número foi decrescendo até alcançar 20% em 1814 e 0% após 1840. A mudança do perfil social dos viajantes, das *landed classes* para a classe média, é apontada pelo autor como a principal razão. Da mesma forma este foi o motivo da mudança no perfil de idade dos viajantes do *Grand Tour* que durante o período clássico educativo e aristocrático era de jovens entre 14 a 23 anos, com seus tutores geralmente na faixa dos 40, passou então após a ascensão da idade média nas viagens, para uma média entre 23 a 42 anos de idade. Percebe-se pelo exposto que a diminuição das viagens peremptoriamente educativas e o aumento das idades médias dos viajantes estão diretamente associados ao declínio da *landed class* e ascensão da classe média no *Grand Tour*.

No que diz respeito ao tamanho do *Grand Tour*, os estudos de Towner (1985) apontam que ele diminuiu de uma média de 40 meses no século XVI para apenas 4 no século XIX. Os motivos permeiam vários fatores sendo os principais

a mudança de natureza do Tour, que passou de tours práticos e estudantis dos períodos anteriores que demandavam longos períodos estudantis em centros no exterior, para um tour cultural mais geral do século XVIII com uma variedade de lugares visitados. Outra mudança veio com o influxo da classe média que, com limitado tempo e dinheiro, passava períodos mais curtos no exterior (TOWNER, 1985, p. 316, tradução nossa).

O mesmo estudo mostra que os itinerários não foram alterados, sendo a diferença cronológica causada principalmente pelo tempo dispensado em alguns lugares como centros universitários.

Toda essa mudança de perfil do *Grand Tour* permeia uma razão em particular, a expoente classe média substituindo a *landed class* no

papel principal. Essa nova classe viajante mudou para sempre as características originais do *Tour*, que de início adaptou-se mas que consequentemente acabou por levar o *Grand Tour* à sua decadência inevitável.

Três motivos principais levaram ao declínio do *Grand Tour*, como já mencionado a mudança de perfil dos viajantes advinda da classe média que começou a viajar (BRAND, 1957), a chegada das ferrovias (LAMBERT, 1935) e o período instável causado pela Revolução Francesa (HUTTON, 1937). Em 1828 Inglaterra, Áustria e França encetaram o início das redes ferroviárias. Em 1835 estradas estruturadas já cruzavam os Alpes. Em 1839, Karl Baedeker publicou seu primeiro e famoso guia de viagens europeu. Em 1841 Thomas Cook criou uma rede organizada de turismo de massa (TREASE, 1967). A era do *Grand Tour* havia acabado, cedendo lugar à era do turismo. A partir do século XIX o *Tour* sobreviveu de adaptações fragmentadas, sua verdadeira forma e natureza já não mais existiam (TOWNER, 2002). Até certo ponto, coube aos americanos continuar as tradições das jornadas educativas à Europa (BAKER, 1964), mas para os ingleses, e diga-se de passagem para a Europa, os dias do *Grand Tour* haviam acabado.

Muitos foram os nomes de importantes figuras que percorreram os venturosos, árduos e instrutivos caminhos do *Grand Tour* europeu. Muitos motivos, muitos relatos, muitas estórias, muitos legados, foi o que o ele deixou por meio daqueles que os trilharam. Um, entre tantos renomados grand turistas, foi Johann Wolfgang Von Goethe, personagem principal desta obra. No próximo capítulo conhecer-se-á um pouco sobre quem foi Goethe, uma breve biografia, quais as origens e formas de seu pensamento científico, os entraves com Kant, seus ideais literários e educacionais, seu método analítico fenomenológico, bem como de que maneira sua história veio a culminar em uma viagem do *Grand Tour*.

3. APRENDENTE AO LONGO DA VIDA: JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

Nascido em Frankfurt em 28 de agosto de 1749, Johann Wolfgang von Goethe, conhecido mundialmente apenas por Goethe, é considerado a maior personalidade da literatura alemã, também seu maior poeta. É considerado também notável dramaturgo, romancista, ensaísta, filósofo e botânico. Filho do juiz Johann Gaspar Goethe e da nobre Catharina Elisabeth Goethe, o jovem Johann cresceu em um ambiente de extrema erudição. Seu pai por exemplo, possuía uma biblioteca de mais de 2000 livros e Goethe foi educado pelo mais alto conceito pedagógico erudito que sua família podia pagar (WILLIAMS, 2001).

Em 1765 Goethe entra para a Universidade de Leipzig, para cursar as aulas de Direito. Pouco interesse tinha ele pela jurisprudência, tendo iniciado seus estudos por influência e insistência de seu pai. Três anos depois em 1768, Goethe é acometido por uma grave e misteriosa tuberculose que quase o leva à morte. Retorna então à casa de seus pais que, utilizando-se de sua fortuna, trazem-lhe os melhores médicos que a Europa podia conceber na época. Nenhum deles no entanto, conseguia sucesso no tratamento do jovem Goethe, até ser entregue aos cuidados do enigmático doutor Johann-Friedrich Metz, que o cura com uma rapidez também misteriosa e métodos não usuais (ROBERTSON, 2016).

Goethe, que sempre alimentou interesse pelas sociedades secretas e pelo oculto, após sua até então inexplicável cura, decide se aproximar

desta enigmática personagem, o Dr. Metz, que o toma por pupilo. Foi por seu intermédio que Goethe se viu admitido no círculo pietista de Suzane de Klettenberg. Esta, de alto grau de Iniciação Rosacruz, era depositária de uma tradição esotérica cristã que remontava a Jacob Boehme e graças a ela Goethe se aprofundou nos estudos de Paracelso, Basile Valentin Van Helmont, Cornelius Agrippa, Giordano Bruno e Spinoza (STEINER, 1980). Durante sua trajetória de vida, Goethe perpassa por círculos rosacruzes, maçônicos, alquímicos e esotéricos variados. Este aspecto de sua vida não é aprofundado por aqueles pesquisadores que consideram unicamente seu trabalho literário, mas estes estudos e iniciações tiveram importante influência no pensamento científico de Goethe e ocultam, em suas obras literárias, muito do conhecimento adquirido ou buscado por ele (STEINER, 1980).

Aprofundar-se na temática de seus estudos ocultos foge ao escopo deste trabalho, no entanto permite-se abrir um parêntese. Paracelso, alônimo de Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim, além de renomado médico, alquimista, físico, astrólogo e ocultista suíço-alemão, também mantinha opiniões muito claras em relação ao aprendizado. O autor não se utiliza da palavra educação, e sim apenas aprendizado, que para ele é um processo do berço à sepultura, como evidenciado em suas palavras:

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem aprender. [...] A educação começa com a vida, e não acaba se não com a morte. [...] A aprendizagem é, verdadeiramente, nossa própria vida (PARACELSUS, 1951, p. 181, tradução nossa).

Não é possível dizer se Goethe como profundo estudante de suas obras aderiu à visão educacional de Paracelso ou se interessou-se mais por seu trabalho por já compartilhar da mesma perspectiva de pensa-

mento. Fato é que não apenas Paracelso no século XVI, “mas também Goethe e Schiller, no fim do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX ainda acreditavam em um ideal educacional que poderia orientar e enriquecer humanamente os indivíduos ao longo de toda a sua vida” (MÉSZÁROS, 1995, p. 133, tradução nossa). Partindo desses ideias que Goethe formulou seu pensamento da Província Pedagógica, que anos mais tarde veio a resultar na criação da Pedagogia Waldorf, que será explanada ao longo deste trabalho, e ainda influenciar a criação da ALV.

Retornando à sua biografia, em 1770 Goethe volta à Estrasburgo para terminar a faculdade de Direito. Nesta época ele conhece o filósofo e escritor Herder, que o inicia na leitura de Shakespeare, Homero e Ossian, consolidando seu amor pelo passado, a Antiguidade e a Idade Média. No ano seguinte forma-se em Direito e publica a obra *O Cavaleiro da Mão de Ferro* e em 1772 vai para Wetzlar para trabalhar na corte da justiça imperial. Este período marca a sua paixão por Charlotte Buff, então noiva de um amigo íntimo, situação extremamente agonizante para o poeta e que o leva a escrever *Götz von Berlichingen* e também aquela que é considerada a obra que o tornou famoso por toda a Europa, o trabalho pré-romântico: *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, que tragicamente termina com o suicídio da personagem principal, um jovem apaixonado (ROBERTSON, 2016).

Em 1774 Goethe é nomeado ministro do ducado de Weimar, onde estabelece residência. Casa-se com Charlotte von Stein, quem lhe inspira uma nova série de poesias que até hoje estão entre as mais belas poesias líricas da literatura alemã sendo, devido a seu profundo valor filológico, quase intraduzíveis, fato que marca a dificuldade de encontrá-las em outras línguas. Entre 1786 e 1788 empreende a grande realização de sua vida, a viagem à Itália, na qual intensificou seu classicismo ortodoxo influenciado por Winckelmann¹. De volta à Weimar, Goethe

1 Historiador de arte e arqueólogo alemão. Fundador da arqueologia científica e o primeiro a estabelecer distinções entre a arte Grega, Greco-Romana e Romana.

publica aquela que seria sua maior obra prima, Fausto: um fragmento (WILLIAMS, 2001).

Já em 1794 Goethe começa suas relações com Schiller e as obras de Kant, das quais vai discordar profundamente. Neste período também publica *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Maister*, outra obra prima consagrada. Quando achava que sua carreira literária estava terminada, outra entre suas muitas paixões, Marianne von Willemer lhe inspirou *O divã ocidental-oriental*, e já na velhice deu continuação a *Fausto* e *Os anos de viagem de Wilhelm Maister*, obra na qual Goethe resume seu ideal de formação total da cultura do indivíduo, sonhando com uma sociedade educativa para esse fim, a *Província Pedagógica*, conceito que mais tarde influenciou a concepção central da *Pedagogia Waldorf*, criada por Rudolf Steiner (WILLIAMS, 2001; STEINER, 1980) e a própria ALV.

As muitas conversas com seu secretário, Johann Peter Eckermann, também renderam tanto para Goethe quanto para Eckermann, obras de grande valor literário sendo elas *Cartas à Eckermann* e *Conversações com Goethe*, documentos que afirmam o interesse do autor por uma ideal comunidade literária mundial. A calma dos últimos anos do autor foi novamente quebrada por uma repentina paixão, já aos 70 anos de idade, Goethe apaixona-se por Ulrike von Levetzow, que o levou a escrever o comovente poema *Elegia de Marienbad* (ROBERTSON, 2016).

Muitas outras obras de dramaturgia, literatura, botânica e filosofia escreveu Goethe. Citá-las todas estaria fora do escopo desta pesquisa que visa em suma apresentá-lo brevemente. Goethe morreu em 22 de março de 1832 em Weimar, considerado um gênio, deixou um legado incalculável à humanidade, que ainda hoje não deixa de lhe render a devida veneração.

3.1 O PENSAMENTO CIENTÍFICO DE GOETHE

A arte como ciência e a ciência como arte, este é o princípio do pensamento científico de Johann Wolfgang von Goethe. Do pen-

samento aristotélico à Revolução Científica do século XV, o conceito de ciência acabou por fechar as portas ao fenômeno artístico, relegando-o ao campo da metafísica, bem como tornou o aprendizado algo linear. Goethe busca outra forma de pensar e termina por criar um método científico que hoje vem sendo resgatado para observar e investigar a natureza e seus fenômenos sobre outro prisma. Seu método baseia-se não na linearidade da então ciência expoente, mas na observação da própria forma com que ele aprendia, um conceito já muito próximo da ALV.

Durante sua vida, Goethe vivenciou distintos e importantes momentos nas artes e na ciência, as últimas manifestações do barroco, o Pré-Romantismo alemão, o Classicismo, a Revolução Francesa, os últimos embates com a alquimia, os primeiros fenômenos elétricos e o eletromagnetismo, a evolução do sistema de plantas Lineu para a sistematização natural das plantas (SEAMON, 1998). Muitos destes aspectos despertavam o interesse de Goethe e em muitos deles, dentre outros, ele focou suas investigações e acabou por gerir pequenas ou grandes contribuições.

Seu interesse pela ciência advém de seus primeiros anos em Weimar, onde realiza estudos de mineralogia, botânica, zoologia e anatomia. Entre importantes contribuições destaca-se sua descoberta do osso intermaxilar, a teoria das cores, oposta à de Isaac Newton e a metamorfose das plantas. Suas atividades científicas e literárias no entanto, não caminhavam separadamente. A natureza sempre foi o tema principal das poesias e obras de Goethe, ele não deixa de vê-la como um todo unido a um princípio, criando um método próprio de investigação que principia na observação da natureza material e orgânica e culmina com a união dessas observações parciais através da força do espírito, que cria uma individualmente uma forma de aprendizado (STEINER, 1984). Essa Força do Espírito será o ponto chave na criação de seu método fenomenológico, que será mais adiante discutido.

3.2 GOETHE X KANT

O naturalismo goetheano² contrapõe a visão pré-iluminista cartesiana ou escolástica da ciência, que incitam um abismo entre o pensar e a matéria constituída. Para Goethe, pensamento e matéria inter influenciam-se na criação do fenômeno em si. A percepção de Goethe a respeito do fenômeno coloca-se claramente em oposição à de Kant e sua concepção cartesiana transcendentalista. Muito embora, como lembra Coelho (2009) em um estudo aprofundado sobre a epistemologia de Goethe, ele não se opusesse firmemente à Kant, antes disso, ele o apreciava e propunha um acréscimo à sua obra, uma nova abordagem, um novo modo de se observar o fenômeno. Goethe compreendia a filosofia transcendental como incompleta, ele assume em seu método os elementos gnosiológicos desprezados por Kant.

O essencial do método goetheano é a intuição participativa da natureza, o que influenciou outros filósofos como Schopenhauer e Schleiermacher, completamente oposto à visão de Kant, para o qual a intuição do fenômeno é mecânica (GLOCKNER, 1968). Goethe entende que o fenômeno é dinâmico enquanto Kant afirma ser ele estático. O modelo Kantiano estabelece uma divisão entre entendimento e intuição, relegando à intuição a mera fruição automática da matéria. Goethe no entanto decide investigar utilizando-se do entendimento e da intuição em um mesmo cenário, sendo a intuição corrigida pelo esforço metódico e racional (SEAMON, 1998).

Em suma, a concepção do fenômeno adotada por Goethe difere da utilizada por Kant, que define que o fenômeno constitui-se de acordo com as abstrações mentais do observador. Para Goethe, há uma parte do fenômeno que está além da percepção do observador e que torna uno o objeto observado. Existe no gato vivo por exemplo, algo que não está no gato morto sobre a mesa de dissecação, há uma parte da criatura

2 Também chamado método goetheano ou goetheanístico. Optou-se neste trabalho pela primeira opção por ser mais recorrente nas obras utilizadas como referências.

que não se encontra ali, muito embora isso contradiga a percepção do observador, que vê um gato (SIMMS, 2005). Utilizando-se do mesmo exemplo, para Goethe o gato vivo constitui um fenômeno diferente do gato morto, ele não observa somente as partes separadas do gato, mas sim o gato como fenômeno, toda sua vida, desde o nascimento até a morte. A esta observação ele deu o nome de Delicada Empiria (*Zarte Empirie*) (GOETHE, 1976). A vida do gato para Goethe, constituía um fenômeno muito mais importante que o próprio gato. A Delicada Empiria consiste então na observação do fenômeno através da Força do Espírito por ele utilizada.

A intuição participativa definida por Goethe, chamada de *Anschaung* ou *Aperçu*, assim não consiste em uma intuição intelectual direta, trata-se antes de um refinamento da visão objetivando reduzir ao máximo a intenção e expectativa do observador perante o fenômeno utilizando-se da Delicada Empiria, para observar além daquilo que a mente analítica pode enxergar (SIMMS, 2005). O fenômeno está dessa forma, intimamente relacionado ao conhecimento prévio, experiências anteriores e percepções mentais e sentidos do observador. Assim, refinando seus sentidos é possível aproximar-se da essência do fenômeno. Essa posição científica levou à fenomenologia goethena ou seja, o método por ele criado para observar o mundo e seus fenômenos, observe-se que se utilizou o termo o mundo e seus fenômenos e não mundo dos fenômenos, pois para Goethe não há separação possível.

Na epistemologia cartesiana kantiana, o sujeito direciona-se ao fenômeno com a intenção receptiva de adquirir informações, de enquadrá-lo em um esquema pré definido. Para Goethe, a intencionalidade é mais importante, a vontade do observador de que o fenômeno se apresente a ele em essência. Ele critica fortemente Kant quanto a este modelo cognitivo, apontando-o como um mecanismo morto, sem o exercício do refinamento dos sentidos (GLOCKNER, 1968). Para Goethe os sentidos podem ser alterados pelas atitudes mentais e pela intenção ou seja, pela vontade do observador, refinando os órgãos sensoriais a novos

sentidos. Assim, como destacado por Steiner (1984) os fenômenos respondem ao observador com mais ou menos informações a depender de seu nível sensorial e sua vontade em absorvê-los em essência, não apenas dissecá-los metodologicamente. Algo similar à teoria quântica do Observador, na qual os átomos respondem ou movimentam-se diferentemente se são observados e a depender de por quem são observados.

Goethe alertava para o erro da observação apenas analítica, o de considerar que o todo é a soma das partes, para ele o fenômeno é algo distinto das partes. Uma árvore já está contida em uma semente e já é uma árvore muito antes de ter folhas, galhos e frutos. A árvore é um elemento espiritual, uma vontade da natureza que existe e pré-existe desde antes da concepção da semente à constituição da árvore em si (STEINER, 1984). Para melhor compreender, observe atentamente uma semente, pense em tudo o que ela era antes de existir como semente, ainda em outra árvore, imagine todo o seu desenvolvimento, desde o nascimento do primeiro broto às folhas, galhos, flores e por fim frutos. Retorne então à pequena semente e observe que há uma vontade da natureza, já existente, não visivelmente mas claramente existente, que estipula toda a vida da semente. Esse é o fenômeno em sua dinamicidade e foi por essa concepção que Goethe criou a sua teoria da Planta Primordial, *Urpflanze*, mais a frente explicada.

O método goetheano consiste assim em uma epistemologia idealista. A Delicada Empíria consistia na atenção despreocupada e passiva do fenômeno enquanto que em seguida se acompanha o desenvolvimento do processo pela imaginação. A imaginação deve, para não tornar o fenômeno irreal, partir de uma rigorosa observação anterior da objetividade do fenômeno (GOETHE, 2003). Assim, no exemplo da semente anteriormente citado, para que não se divague em concepções fantasiosas do processo de formação da árvore, é preciso antes, através de uma observação criteriosa e do conhecimento empírico, saber o que é uma árvore. Para Goethe o observador que se atentasse apenas para as partes separadas de uma planta ou animal sem ter em mente a finalidade

de sua transformação, não presenciaria a essência do fenômeno ou seja, o espírito, a força, a vontade que o movimenta, apenas imagens mortas e separadas do fenômeno. Mais uma vez, a vontade da planta em existir e crescer é muito mais importante para ele que suas folhas, galhos, flores ou frutos, pois essa vontade constitui a essência do fenômeno.

Observa-se que o método de Goethe também pode ser observado no cerne do conceito de ALV, pois indica que todo sujeito aprende de acordo com suas próprias percepções e não em um período estipulado de tempo, mas sim quando sua cognição aponta esta necessidade ou seja, assim como a vontade da folha de existir e crescer, também precisa existir a vontade do sujeito em aprender, e tal não é necessariamente um fenômeno que acontece em um ambiente formal de ensino. No caso específico de Goethe, todo desenvolvimento de seu pensamento científico se deu ao longo de sua vida e, longe de estar fadado aos assentos universitários ocorreu, *a fortiori*, de sua busca pela observação do fenômeno em seu deslocamento, isto é, em sua viagem à Itália, na qual seu modelo fenomenológico de observação da natureza foi desenvolvido e aplicado.

3.3 FENOMENOLOGIA GOETHEANA APLICADA

Em sua aplicabilidade, o método fenomenológico goetheano foi resgatado por Rudolph Stainer, aluno de Franz Bretano e filósofo responsável por organizar os escritos científicos de Goethe, e explicado recentemente por Ricardo Ghelman, na IV Conferência Brasileira de Agricultura Biodinâmica (CBAB) em 2000. O método em questão busca a priori uma aproximação entre o ser humano e a natureza, do pensar e o sentir, e não separá-los de forma cartesiana. A fenomenologia desenvolvida por Goethe “envolve quatro passos que obedecem a um caminho de aprofundamento qualitativo para dentro dos fenômenos” (CBAB, 2000, p. 261) os quais serão a seguir descritos.

Passo I - Percepção Sensorial Exata. O que se deve fazer: descrever os fatos.

Passo II - Percepção Temporal. O que se deve fazer: não se observa mais o espaço, e sim o intervalo entre as manifestações no tempo.

Passo III - Contemplação. O que se deve fazer: percepção do gesto anímico do fenômeno.

Passo IV - Intuição. O que se deve fazer: ser o fenômeno.

O primeiro passo, a Percepção Sensorial Exata, lida com fatos espaciais.

Você tem de conseguir descrever algo exatamente, até o ponto de poder fechar os olhos e visualizá-lo ou desenhá-lo no papel com exatidão. Deve-se observar os fatos espaciais, o fenômeno no presente (não importa o passado e o futuro do mesmo), como um recorte do presente. Você observa todos os detalhes - a cor, o cheiro, a textura, a posição, por exemplo - e descreve. Muitas vezes, ao observar algo, você tem uma série de sensações internas, de alma (como beleza, feiura), e até imagina para quê esse algo serve; você tem uma série de intuições (CBAB, 2000, p. 261).

Utilizando como exemplo a observação de uma planta, não se deve nesta fase visualizá-la como um todo do nascimento à morte, mas apenas observar seu presente e tomar percepção de toda a sua configuração física-sensorial. Esta etapa evita que o processo imagético ou seja, movido pela imaginação nas etapas posteriores, tornem o objeto irreal, sendo assim para compreender o fenômeno da planta ao longo de sua vida é preciso primeiramente compreender o que é uma determinada planta.

Esta percepção no entanto, segundo Steiner (1984) advém da soma das sensações aos conceitos, sendo considerado um passo de experiência pura. Ele cita o exemplo de uma criança ao olhar pela primeira vez para uma macieira. Inicialmente o que se manifesta são as sensações ou melhor, de que forma se manifesta o caule, as folhas, suas texturas, cheiros, formas. A percepção ocorre quando alguém diz a criança que

aquela árvore é uma macieira. Uniu-se então a sensação a um conceito. Desse ponto em diante todas as macieiras serão iguais para a criança, ou seja, apenas conceitos pré definidos.

O segundo passo, a Percepção Temporal, é também denominado por Goethe como Fantasia Sensorial Exata. Neste estado “percebe-se a relação que existe entre as diversas partes, percebendo os espaços entre elas e a transformação de uma parte do fenômeno em outra” (CBAB, 2000, p. 263). Este é o momento no qual se delineia o fenômeno das partes, momento em que se observa que uma planta não é apenas um conglomerado das partes, mas a vontade intrínseca da natureza, a Força do Espírito que age na planta de seu nascimento à sua morte. Steiner (1984) intitula esse estado de Pensar Vivo, o utilizar-se da imaginação ou pensar em imagens. Para que esse passo não se desvirtue é necessário que o primeiro esteja muito bem estabelecido pois se as imagens mentais não conhecem as sensações advindas da planta, suas características físico-sensoriais, não poderá imaginar de forma correta seu processo de vida. Assim Ghelman (CBAB, 2000) elucida que no primeiro passo só se percebe sensorialmente o espaço, enquanto que no segundo apenas se percebe o invisível, o tempo, através do dinamismo e da metamorfose do fenômeno.

O terceiro passo, a Contemplação, é também chamado de diagnóstico. Corresponde à união do sentimento ao pensamento, o gesto anímico do fenômeno. A metodologia goetheana “é qualitativa e não quantitativa. Você usa o pensar exato e espacial, o pensar imaginativo e o pensar integrado ao sentimento” (CBAB, 2000, p. 267). Este passo exige a isenção de si mesmo pois é nele que o fenômeno se mostra ao observador, não é o observador que quer observar mas o fenômeno que quer ser observado. Note-se que “o gesto anímico é o gesto que emana do fenômeno e que penetra em sua alma, é o sentimento exato que surge na percepção que você tem do fenômeno” (CBAB, 2002, p. 265).

Se tomarmos novamente o exemplo da macieira nos moldes da biologia cartesiana, pode-se dizer que todas são iguais, possuem as

mesmas características genéticas, assim sendo a mesma estrutura de caule, as mesmas formas de folhas, o mesmo odor e produzem, evidentemente, maçãs. Contudo o diagnóstico do fenômeno mostrará que nem todas as macieiras são iguais, até mesmo entre uma mesma espécie existirão características diferentes e há até mesmo aquelas que não gerarão frutos. Se entre mil maçãs uma tiver seis sementes e as outras novecentas e noventa e nove tiverem cinco sementes, o fenômeno já foi modificado e se mostrará diferente para o observador que cortar a maçã com seis sementes. Se ele jamais tivera visto uma maçã cortada e não soubera antecipadamente que a maioria das maçãs possuem cinco sementes, para ele todas as maçãs teriam seis sementes, como a dele. O contrário também seria verdadeiro para os outros novecentos e noventa e nove observadores que encontrariam cinco sementes em suas maçãs. Assim, como bem lembra Steiner (1984) na fenomenologia não é possível de se afirmar que algo é assim, pois o fenômeno pode se apresentar de formas diferentes para cada observador, que para ter validado sua experiência precisa observá-lo empiricamente, livre de conceitos racionais a respeito dele.

O quarto passo, a Intuição, é no qual o observador e o fenômeno são uma coisa só. Este passo conecta a vontade ao pensamento. Aqui o observador é parte do fenômeno, ele não apenas observa suas características e absorve suas sensações, mas é parte da essência do fenômeno. Nesse passo é possível que conhecimentos advenham ao observador sem que ele racionalmente se dê conta disso por exemplo, “se você aplicar este método a uma planta medicinal, no final talvez possa saber para que ela serve, sem conceitos prévios” (CBAB, 2002, p. 269). Este é o passo no qual ocorre a dissolução da essência do observador à essência do fenômeno. Nota-se assim que o caminho fenomenológico adotado por Goethe difere daquele de Kant, tanto na forma como o fenômeno se manifesta como na forma que pode ser observado. Para Goethe o observador pode se tornar parte do fenômeno, não apenas dissecá-lo com definições pré concebidas.

A Fenomenologia de Goethe pode ser vista também na raiz de criação da ALV, muito embora este termo não existisse na época e englobe hoje diversos outros aspectos, é observável que no que considera-se um processo de aprendizado segundo a ALV, está intrínseco os quatro passos fenomenológicos do pensamento goetheano ou seja, na Percepção Sensorial Exata o sujeito descreve, ou examina os fatos, toma percepção do fenômeno e considera se lhe é válido ou não aprendê-lo, ressalte-se que esse processo não é necessariamente consciente. Na Percepção Temporal já não se observa mais o fenômeno, mas já se percebe como parte do processo de aprendizado. No passo da Contemplação o indivíduo já sabe que sabe e, no passo da Intuição usa do que aprendeu em seu dia a dia. Note-se que no processo de aprendizado da ALV não há a questão de saber se tal conteúdo é importante ao sujeito, essa decisão é tomada em seu inconsciente e assim como explicou Goethe, isso fará toda a diferença no resultado de assimilação do fenômeno, neste caso, do aprendizado. Este caminho fenomenológico que criou uma nova maneira do indivíduo aprender a natureza ou, mais especificamente, de unir a essência do homem à essência da natureza, serviu de base para Rudolf Steiner, o qual não apenas estudou a fundo e organizou os estudos científicos de Goethe como deu continuidade à seu pensamento, dando origem à Antroposofia, que será explicada algures neste trabalho.

A análise fenomenológica de Goethe podia ser explicada, mas ela precisava ser experimentada empiricamente. Viver os fenômenos e não apenas observá-los, assim deveria ser na visão de Goethe, para tal incutiu ele a si mesmo a ideia de que precisava viajar para comprovar suas teses, para conhecer aquilo que julgava impossível de conhecer apenas através de livros e também, por que não, adentrar os caminhos do *Grand Tour* em busca de aventuras. Já não era mais possível viver com o que julgava conhecer, durante anos Goethe fomentou a ideia de se tornar um grand turista e todos os motivos para tal ele tinha: queria comprovar sua teoria da Planta Primordial, a *Uprflanze*; desejava avidamente ver

Roma e todas as tão por ele amadas obras de arte clássica; buscava inspiração para completar seus romances e poesias; além de outras razões por ele apontadas. Viajar já não era mais uma vontade, mas sim uma necessidade da alma que não mais podia ser contida.

4. PARA A ITÁLIA, LANGER!

Às 3 horas da manhã de 3 de setembro de 1786, em um coche em Karlsbad, disfarçado de prosaico comerciante de Munique, parte em segredo rumo ao sul, o chanceler e ministro das finanças de Weimar. Finalmente chegara o momento que Goethe aguardara. Por décadas o poeta alimenta a viagem em seu ideal, seja como forma de comprovar suas teorias, fugir de seu passado ou reconstruir a si mesmo, a depender de qual estudo for aplicado à sua obra (GOETHE, 2001). Já em 1770 Goethe tinha muito bem anuída a vontade e certeza de tornar-se um *grand tourist*, contudo ainda não considerava o momento o ideal, como afirma em carta a Ernst Theodor Langer, enviada de Paris em 29 de abril daquele ano.

Para a Itália, Langer! Para a Itália! Mas sem pressas. Ainda é muito cedo, ainda não tenho os conhecimentos de que necessito, falta-me muito. Paris será a minha escola, e Roma a minha universidade. Pois de uma verdadeira universidade se trata: quem a viu, viu tudo. É por isso que eu não me apresso! (GOETHE, 2001, p. 3-4)

Dezesseis anos se passaram para que ele então considerasse o momento apropriado. Ao estudar o Goethe ontológico, outrossim tudo o que o constituía como ser, percebe-se que a Viagem foi a culminância de

diversas interrogações goetheanas. Todas as suas teorias e concepções, depois de ter-se extraído tudo quanto o possível dos livros, terminariam por ter suas respostas finais durante a sua viagem, basta observar tamanha importância ele dá ao trecho da carta ao comparar Paris e Roma como sua escola e sua Universidade, assumindo que a viagem consistiria em um ensinamento mais importante que todo seu estudo formal anterior.

A referida obra é abordada sob muitos aspectos a depender do objetivo que se tenha. Algumas pesquisas buscam a compreensão literária, investigando o impacto da viagem nas obras do autor, muito embora a obra *Viagem à Itália* em si tenha sido editada 30 a 40 depois de seu retorno, algo comum a muitos relatos de viagens do *Grand Tour*. Outros buscam captar o Goethe ontológico, debruçando-se em discussões a respeito do autor e sua obra antes e depois de seu deslocamento italiano. Outros ainda abordam a viagem em seu caráter artístico e sua importância para a concretização classicista de Goethe. Há também o aspecto científico e educacional, que mais importam a este trabalho. Compreender as descobertas científicas de Goethe durante sua viagem, sejam botânicas, mineralógicas, filosóficas, artísticas ou culturais, constitui um aporte educacional sem referentes para o autor. Goethe relatou e demonstrou durante sua viagem, que seus muitos anos de erudição, de educação formal em diversos campos não foram necessariamente os aspectos mais importantes de sua constituição intelectual. Ele foi um sujeito que buscou o aprendizado ao longo de toda a sua vida, que muito aprendeu quando queria aprender e também quando esta não era a sua intenção.

A viagem constitui assim um início e um fim. O fim de um ciclo de conhecimentos limitado aos livros, para o começo de um novo ciclo de conhecimentos empírico-culturais, no mais concreto sentido que a observação empírica pode chegar. O fim de um Goethe para o começo de um novo que nascia, como ele mesmo muitas vezes relata pois diz “ter mudado até os ossos” (GOETHE, 2001, p. 173), sendo a viagem

o seu “segundo nascimento [...] um verdadeiro renascimento” (GOETHE, 2001, p.175) e até mesmo compara o conhecimento que tinha antes da viagem a “sapatinhos de criança” (GOETHE, 2001, p. 177). Após o primeiro ano de sua viagem, diz ele ter se transformado totalmente por ela, “mal me reconheço; pareço a mim mesmo uma pessoa totalmente diferente. Ontem, pensei comigo: ‘Ou você era louco antes ou tornou-se agora’” (GOETHE, 2001, 247).

Observa-se pelas palavras do próprio Goethe como a viagem trouxe-lhe algo que os muitos anos de contato com os livros não puderam fazer. O conhecimento cultural, intrínseco na viagem, é reconhecido pelo autor de forma a surpreendê-lo. Teria a viagem então, sido mais importante para o autor em termos de conhecimento e aprendizado, do que todo seu estudo formal anterior? Como contribuiu ela na formação intelectual e cultural de Goethe e como ele mesmo demonstra isso? Como pôde uma viagem, um processo contínuo de aprendizado, ser o *logos* que comprovou seu pensamento científico e serviu de base para tantas criações e descobertas e que lançou as bases da ALV? Refletir estas questões é o objetivo da análise do fenômeno do aprendizado conduzida no próximo capítulo.

4.1 VIAGEM À ITÁLIA E ALV: A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE GOETHE

Os processos de aprendizagem pelos quais passa um indivíduo ao longo de sua vida podem ser complexos e multiformes. Diversas linhas de pensamento procuram compreender esses processos buscando respostas à indagações de o que, como, quando e por que se aprende. As mesmas indagações valem para tentar compreender o que é ensinado. O que ensinar? Por que então ensinar determinado assunto? Como ensiná-lo de maneira eficiente? Para responder a estas questões faz-se necessário primeiramente estipular as singularidades existentes entre um processo educativo e um processo de aprendizagem.

A princípio poderia julgar-se coerente dizer que um processo de aprendizagem deriva consequentemente de um processo educativo ou seja, de ensino. Contudo é necessário observar que a aprendizagem não decorre unicamente de um processo educativo pré definido ou pré estipulado. Aliás o contrário pode ser pensado pois a aprendizagem provém também em grande medida, de processos não formais e informais, não pensados ou estipulados previamente ou seja, qualquer situação da vida pela qual passa um sujeito expressa-se em um processo de aprendizagem que é, consciente ou inconscientemente, assimilado por ele (ALVES, 2010), sendo esta a essência por trás do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida ou ALV e é sobre os auspícios da ALV que será analisado o aprendizado de Goethe ao longo de sua viagem à Itália.

Goethe (2001, p. 3-4) deixou explícita a importância que os contextos de aprendizado tinham para ele no ambiente da viagem, ao expressar-se em carta a seu amigo Ernst Theodor Langer, já anteriormente citado, no qual ele compara Paris à sua escola e Roma à sua universidade. Em Paris ele se preparou, mas seria em Roma que despontariam os ensinamentos mais significantes para o autor. Este capítulo fará a exposição de cinquenta trechos retirados da obra de Goethe, nos quais o autor relata dois momentos específicos, sendo o primeiro a constatação que ele dá à viagem e ao conhecimento empírico que só poderia ser obtido pelo seu deslocamento e em outro momento, os conhecimentos mais pontuais que obteve, diferenciados entre processos de ensino e processos de aprendizado.

Cabe observar que Goethe realizou sua viagem motivado por diferentes nuances, mas sobretudo para aprender sobre as Artes, Botânica e Geologia. A excitação causada por qualquer viagem e a expectativa do autor de conhecer novos lugares e pessoas não deixa de ser importante pois é a partir delas que ele atribui uma importância essencial à viagem e relaciona-a ao seu aprendizado metafísico, em outras palavras, ao aprendizado pela experiência. Dessa forma, os trechos citados serão aqui separados por eixos temáticos, sendo o primeiro deles chamado

metafísica, pois são os trechos nos quais Goethe expressa que o observar *in locus* é deveras mais importante para ele, do que o conhecimento teórico, são reflexões de cunho filosófico que levaram Goethe atribuir-lhes mais importância que seu conhecimento formal.

Os demais trechos estão separados nos eixos: Botânica; Linguística; Antropologia; Artes; Conceção temporal; Agricultura; História; Geologia; Numismática; Culinária; e Representação do espaço geográfico. Alguns eixos possuem mais citações que outros, pois foram selecionados pela aplicação da metodologia selecionada ou seja, a fenomenologia goetheana, levando em consideração seu grau de importância para o autor. Estes trechos serão todos expostos à luz invocando os conceitos de processo de ensino e processo de aprendizado, preconizados pela ALV e explicados ao longo da análise seguinte.

4.1.1 Metafísica

É notório o fato de que o ser humano, do momento de seu nascimento até o fim de sua existência, vive um processo contínuo de aprendizado. Esse processo se dá em grande medida de forma inconsciente, como bem destacado por Alheit e Dausien (2006, p. 177) ao relatar que “somos quase tão inconscientes do modo que temos de aprender, quanto do fato de respirarmos”. Não se conhece necessariamente o modo pelo qual se aprende, o que é irrelevante dado a particularidade deste processo, considere-se aqui apenas que o aprendizado é incontestável neste contexto. Não desconsidera-se o aprendizado educativo, proveniente das instituições formais de ensino como escolas e universidades, não obstante levanta-se a questão de se o que é aprendido nestas situações provém de fato dos programas instituídos ou das experiências ali vividas pelo aluno. É nas experiências que verdadeiramente aprende-se o que é importante, provam-se situações, adquire-se habilidades, testam-se emoções e sentimentos na escola mais efetiva que há, a universidade da vida (FIELD, 2000).

É justamente na importância da experiência como aprendizado que Goethe (2001, p. 30) discorre entusiasticamente:

o que agora me interessa são as impressões vivas, que nenhum livro ou gravura pode comunicar. O fato é que eu ganho de novo interesse pelo mundo e ponho à prova o meu espírito de observação, para ver em que medida corresponde aos meus conhecimentos, se o meu olhar é claro e desempoeirado, o que sou capaz de apreender no ritmo rápido da viagem, e se consigo eliminar as rugas que me marcavam a alma.

Ele deixa claro que o que busca não pode ser encontrado em nenhum livro e que a viagem faz renascer seu espírito de observação para comparar se, o que ele aprendeu corresponde em alguma medida, à realidade vivida.

Veemente, Goethe (2001, p. 155) continua:

agora aqui estou, tranquilo e, ao que me parece, tranquilizado para toda a vida. Pois bem se pode dizer que começa uma nova vida quando vemos com os nossos olhos o todo que em parte conhecemos de cor e salteado. Vejo agora como os sonhos da minha juventude ganham vida: as primeiras gravuras em cobre de que me lembro (o meu pai tinha as vistas de Roma nas paredes de uma antessala), vejo-as agora em realidade, e tudo aquilo que eu já conhecia em quadros e desenhos, gravuras em cobre e madeira, em gesso e cortiça, está agora, tudo junto, à minha frente; para onde quer que vá encontro coisas conhecidas num novo mundo; é tudo como eu tinha imaginado, e tudo novo. E o mesmo posso dizer das minhas observações, das minhas ideias. Não tive ideias novas, não achei nada propriamente estranho, mas as antigas tornaram-se tão preciosas, tão vivas, tão coesas que poderiam passar por novas.

Neste trecho Goethe deixa perceptível que o que diz ter alcançado não o poderia caso não estivesse na Itália. Diz ele que ganhou nova vida ao ver com os próprios olhos o que só conhecia em teoria e, até mesmo suas ideias antigas ganharam novas percepções após a observação *in loco*.

Goethe (2001, p. 162) mais uma vez compara sua viagem a uma escola superior às formais:

que os meus amigos me perdoem se a partir de agora for parco em palavras; durante uma viagem longa como esta captamos o que podemos, cada dia traz novidades, e apressamo-nos a pensar e formar a nossa opinião sobre tudo isso. Mas aqui entramos numa grande escola, em que um só dia nos diz tanto que depois não ousamos dizer nada sobre eles. Se ficássemos aqui uns anos, o melhor que tínhamos a fazer era observar em um rigoroso silêncio pitagórico.

Para ele a viagem é a essência do conhecimento pois em um só dia projeta tantos aprendizados que somente o silêncio subsegue-se a ele e, caso durasse a viagem anos, somente o silêncio pitagórico¹ poderia assimilar-lhe toda a essência.

Se fossem cronológica e sistematicamente comparadas as situações de aprendizagem formais e não formais, se perceberia uma discrepância preponderante da segunda sobre a primeira. Isso porque o tempo passado fora de uma instituição formal de ensino sobrepõe-se ao tempo na escola e, deveras mais importante, porque a experiência é um ator exímio no processo de aprendizagem. Um sujeito que jamais frequentou uma instituição formal de ensino tem, da mesma maneira que um graduado, um aporte de aprendizado angariado ao longo de sua vida pois

1 Na escola Pitagórica, os discípulos tinham uma norma de total silêncio. Por cinco anos podiam falar apenas quando tivessem ordem para tal. O objetivo era a contemplação meditativa através da metempsicose.

aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na internet, tanto quanto refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formamos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes ‘no longo curso’ da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177, grifo dos autores)

Os autores enfatizam assim a informalidade como processo principal de aprendizado, sendo ela a essência do conceito de uma aprendizagem por toda a vida e em todos os seus momentos. Já de forma mais sistêmica, Jarvis (2007, p. 98, tradução nossa), define a ALV como um macro processo, sendo ela

a combinação de processos ao longo da vida em que toda pessoa, corpo (genética, física e biologicamente) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) - experimenta situações sociais cujo conteúdo percebido é então transformado cognitivamente, emotiva ou praticamente (ou através de qualquer combinação) e integrado na biografia individual da pessoa resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experiente).

Assim, o conceito de ALV surge como uma forma de compreender, incluir e utilizar-se de todas as variantes possíveis de aprendizado, as quais formam e caracterizam um indivíduo. O sujeito ontologicamente formado não é assim fruto unicamente do que aprendeu na formalidade, nem mesmo da informalidade, mesmo tendo ela mais significado, mas sim de combinação de todos os processos experimentados por ele.

É imbuído a este conceito que Goethe relata seu aprendizado durante a viagem, muito embora o conceito tenha surgido muito depois dele. Conquanto já tivera passado anos ocupando as mais altas cátedras das universidades alemãs, ele demonstra que situações fora do ambiente

acadêmico lhe proporcionaram conhecimentos inalcançáveis nas universidades e é com sábia simplicidade que ele atribui este valor ao que aprendeu ao ir à Itália: “É bem verdade que nada se compara à nova vida que a observação de uma terra estranha proporciona a um homem pensante. Embora continue a ser o mesmo, acho que se está a dar em mim uma transformação que me atinge até à medula” (GOETHE, 2001, p. 181). A transformação, ou como dizem os especialistas na literatura goetheana, o renascimento de Goethe, se dá unicamente pela experiência e não necessariamente pelo seu conhecimento intelectual.

Ainda sobre o prisma do renascimento, Goethe (2001, p. 184) vai atribuir-lhe mais sentido ao chegar em Roma:

o que ele diz vai bem com a forma como eu vou descobrindo as coisas aqui, e é certo que fora de Roma não é possível fazer uma ideia de como aqui nos cultivamos. É como se tivéssemos de renascer, e então olhamos para os nossos conhecimentos anteriores como para os primeiros passos que demos. O mais simples dos homens aqui forma-se, pelo menos ganha um saber fora do comum, mesmo que isso não se comunique à sua natureza mais íntima.

Neste trecho ele faz uma analogia de seus conhecimentos pré viagem com o que está aprendendo no momento, comparando o que antes sabia a pequenos passos e apontando que o mais simples dos homens em Roma se forma, mesmo que nada antes soubesse. Tal a importância que esse renascimento tem para Goethe, que no trecho a seguir ele chega mesmo a comparar seu conhecimento anterior à bases mal construídas que precisam ser demolidas e então reconstruídas.

E afinal tudo isto dá mais trabalho e cuidados que prazer. O renascimento que me transforma a partir de dentro continua a fazer os seus efeitos. Sempre pensei que ia aprender aqui muita coisa; mas teria de recuar tanto, que teria de desapren-

der e reaprender tanta coisa, isso nunca pensei. Mas já estou convencido de que tem de ser assim, e entreguei-me de corpo e alma; e quanto mais tenho de me negar a mim próprio mais alegre fico. Sou como um mestre-de-obras que queria construir uma torre e lhe deu maus alicerces; apercebe-se a tempo do que fez e demole o que já fez sair da terra, procura alargar e aperfeiçoar a sua planta de base, dar mais segurança aos caboucos, e alegra-se antecipadamente com a garantida solidez da futura construção (GOETHE, 2001, p.185-186).

Até que ponto os conhecimentos que Goethe tinha de Roma antes de sua viagem eram válidos se, chegando lá ele precisou desaprendê-los e reaprendê-los? A leitura desse trecho permite essa indagação. Que ele foi um aprendiz ao longo da vida já ficou observável, assim como a importância que atribuía Goethe ao conhecimento que só o deslocamento poderia lhe proporcionar, tendo para ele mais valor do que todo seu conhecimento anteriormente investido. Em suas próprias palavras: “O ano que passou foi o mais importante da minha vida; agora posso morrer ou viver ainda uns anos, em qualquer dos casos terá valido a pena” (GOETHE, 2001, p. 184-185).

Tendo já em mente que a aprendizagem é um processo que ocorre no decurso da vida, na contemporaneidade tornou-se necessário institucionalizá-la para aplicar seus conceitos de forma eficiente, tarefa esta que vem sendo discutida há mais de trinta anos. A Comissão das Comunidades Europeias (CCE) organizou no ano de 2000, o documento intitulado: Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, no qual estabelece três formas oficiais de aprendizagem, sendo elas:

Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidas.
Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer

no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames). Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. (CCE, 2000, p. 08)

Por estas definições verifica-se que a ALV institucionalmente engloba todas as esferas do conhecimento, lançando luz principalmente ao carácter informal de aprendizado.

Observe-se que a concepção de aprendizagem não-formal contida nesta definição corresponde, segundo Alves (2010) ao ensino ou auto-aprendizagem através de meios diversificados como materiais escritos, computadores e radiodifusão educativa ou centros e bibliotecas escolares, enfim, a auto busca pelo conhecimento por meios não estruturados de ensino, enquanto que a informal decorre em todos os ambientes e momentos da vida, mesmo que inconscientemente. A ALV agrupa as três formas de aprendizagem como constituintes na formação do sujeito e elencou, segundo Alves e Vicêncio (2008) oito competências chave a serem desenvolvidas neste contexto, sendo elas: comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial, sensibilidade e expressão culturais e aprender a aprender. Essa última competência teve influência e engloba os quatro pilares da educação estipulados pela UNESCO, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (DELORS, 2003).

Pode-se dizer que a viagem de Goethe engloba as três esferas de aprendizagem apontadas pela ALV bem como todas as suas competências chave já citadas, diga-se de passagem, este pode ser um apanágio de qualquer viagem. Goethe havia realizado a aprendizagem formal em toda sua vida em preparação para a viagem. A aprendizagem não-formal decorreu em virtude das aulas de artes, pinturas, numismática, história, geografia, geologia, entre outras que ele buscou conscientemente aprender durante o percurso. Já a aprendizagem informal deu-se principalmente por meio das experiências ou seja, do fenômeno vivido e é esta categoria o foco deste trabalho, justamente por ter sido esta a que Goethe mais atribuiu importância.

Pode dizer-se o que quiser sobre documentos escritos e testemunhos orais; o certo é que eles só em casos raríssimos são suficientes, pois não conseguem comunicar o verdadeiro caráter de um qualquer ser, nem mesmo no plano das coisas do espírito. Mas se tivermos visto as coisas com olhar seguro, então podemos ler e ouvir, pois isso completa a impressão viva: agora já podemos pensar e fazer juízos (GOETHE, 2001, p. 190-191)

Goethe enfatiza que o fenômeno de ter visto é relevantemente superior e que nenhum documento escrito tem o mesmo valor. Para ele, é a partir dessa aprendizagem informal que se pode chegar a uma impressão completa e viva, só assim se pode chegar ao pensamento e dele fazer juízos. É esta informalidade que se aprende ao longo da vida, carregada de experiências, que faz o ser, ser o que ele é. É só o aprendizado de experiência que para Goethe (2001, p. 209) é realmente levado na alma.

Vou colecionando muitas outras coisas, e nada de desperdiçar ou sem substância, o que aqui é praticamente impossível, pois tudo é esclarecedor e importante. Mas, no fundo, o que eu mais amo é aquilo que levo na alma e que, crescendo sem-

pre, se pode multiplicar indefinidamente (GOETHE, 2001, p. 209).

Pautando-se neste princípio, a CCE através de seu memorando, buscou fazer uso principalmente da aprendizagem informal, institucionalizando-a para que possa ser reconhecida como parte da formação social e profissional do indivíduo, podendo também ser utilizada a serviço do estado. Assim, a preocupação maior da CCE neste contexto institucionalizado de ALV, passa a ser os adultos, como destacado:

os conhecimentos, as competências e as percepções que apreendemos quando crianças e jovens na família, na escola, na formação e na universidade são limitados no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na concretização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, mas é apenas uma parte do todo. A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto do berço à sepultura (CCE, 2000, p. 08).

Percebe-se pelo exposto a preocupação com a aprendizagem adulta da CCE, como também observa-se nas palavras de Schuller e Watson (2009, p. 02, tradução nossa):

a Educação ao Longo da Vida inclui pessoas de todas as idades aprendendo em uma variedade de contextos - em instituições educacionais, no trabalho, em casa e através de atividades de lazer. Ela foca principalmente em adultos retornando ao aprendizado, mais do que no período de educação ou aprendizagem iniciais.

A CCE entende assim que os adultos tendem a se acomodarem na busca por conhecimento e que devem ser estimulados nesse caminho.

Não se deve considerar que o fim dos estudos formais seja o fim de uma jornada de aprendizado. Para Goethe, como ele mesmo revela, o mais relevante veio depois. O que o ser aprende pelas experiências habita um patamar incognoscível ao modelo formal de ensino. Só através da experiência que o sujeito põe em prática tudo o que estudou e tudo o que aprendeu. As experiências permitem que o mundo dos fenômenos abra-se cada vez mais ao observador, tornando-se verdadeiramente parte do ser.

Vi muita coisa e pensei ainda mais: o mundo abre-se-me cada vez mais, e também tudo o que eu já sei só agora se torna verdadeiramente meu. O homem é realmente uma criatura que aprende cedo, mas só tarde põe em prática o que aprendeu! (GOETHE, 2001, p. 259).

Livros na visão de Goethe, não permitem a assimilação do fenômeno. Para ele, ler sobre a natureza é um processo limitado e uniforme, enquanto que observá-la constitui um processo completamente distinto pois cada sujeito o fará de acordo com sua concepção do fenômeno. Para o autor, tal só foi possível durante sua viagem, que além de conhecimentos lhe trouxe também muitas alegrias.

O que estas terras do Sul me não irão dar de alegrias e conhecimentos, de que irei extrair novas consequências! Com a natureza passa-se o mesmo que com as coisas da arte: escreveu-se tanto sobre elas, e no entanto cada um que as vê fá-las entrar em novas combinações (GOETHE, 2001, p. 212).

A mesma conjuntura é expressa ao observar as ondas do mar durante uma tempestade. “O mau tempo destes dias permitiu-nos ver um mar grandioso, e as ondas deixaram-se estudar na sua forma mais digna; não há dúvida de que a natureza é o único livro que oferece conteúdos superiores em todas as suas folhas” (GOETHE, 2001, p. 242).

A natureza, somente ela, empírica e observável, constitui o verdadeiro livro de aprendizado que Goethe considerou superior.

Enfim, Johann Wolfgang Von Goethe, considerado expoente da literatura alemã, cujas obras e pensamento contribuíram para o pensamento artístico e científico em diversas áreas, deixa revelado que somente na Itália, somente durante sua viagem, seria capaz de compreender aquilo que anos de estudos formais não lhe proporcionaram.

Aquilo que eu dizia sempre para mim próprio aconteceu: que só neste país compreenderia e seria capaz de desenvolver muitos fenômenos da natureza e muitos aspectos confusos das ideias dos homens. Faço as minhas sínteses a partir de todas as fontes e levo comigo muita coisa, certamente também muito amor à pátria e alegria de viver com poucos amigos (GOETHE, 2001, p. 259).

Ler Homero e acompanhar Odisseu não era suficiente para Goethe, ele precisava vivenciar sua própria Odisseia. As descrições, excessivamente poéticas, mostravam-se admiravelmente simples, tal simplicidade que no entanto, *hic et nunc*, transcende qualquer percepção imagética que se possa extrair dos livros. Aprender que Odisseu ajoelhou-se no templo de Artemis era uma coisa, ajoelhar-se no mesmo local, era outra completamente diferente pois cria um fenômeno vivo através da experiência do sujeito. É como retirar uma venda dos olhos e então o fenômeno mostra-se a ele sem reservas, Goethe pode então, retornar à sua Ítaca, renascido e transmutado.

Quanto a Homero, foi como se me caísse uma venda nos olhos. As descrições, os símiles, etc., parecem-nos poéticos e afinal são extremamente naturais, embora criados com uma pureza e uma autenticidade que nos assusta. Até mesmo os acontecimentos mais estranhos e inventados têm uma natu-

ralidade que nunca senti como na proximidade dos objetos descritos (GOETHE, 2001, p. 393).

A ALV remete a um conceito temporal ou seja, aprender no decurso de uma vida, contínua e periodicamente, bem como em todos os domínios da vida². Ela coloca a tônica de que a aquisição de conhecimento, além de acontecer durante toda a vida, decorre também em todos os domínios seja na família, na comunidade, no tempo de lazer, em viagens e todos os outros que compõe o dia a dia do sujeito (CCE, 2000; ALHEIT; DAUSIEN, 2006). A aprendizagem contínua e pautada nas experiências foi o que moveu Goethe a viajar. Tudo o que aprendeu, em diferentes contextos de sua viagem, estruturou seu pensamento literário e científico. É a junção de todos esses contextos que construiu, ao longo de sua vida, o Goethe que ao final dela chegou.

Em todos os trechos que foram apresentados, o autor deixou claro que não haveria possibilidade de aprender o que aprendeu caso não tivesse se deslocado. Ele atribuiu relevância para o fato de que ver com os próprios olhos o objeto estudado é consideravelmente mais importante que apenas os estudos teóricos e geram aprendizados diferentes. Essas diferentes formas de aprendizado vão além das definições de formalidade, informalidade e não formalidade. É fato que a viagem caracterizou para Goethe principalmente um ambiente de aprendizagem informal, de acordo com os conceitos da ALV, mas sua constituição pautou-se nos três tipos como um todo. O que se precisa diferenciar são os contextos que, orientados pela ALV dividem-se em dois, de acordo com a forma e intencionalidade com que se manifestam, sendo eles os processos educativos e os processos de aprendizado, e os próximos eixos serão analisados sob estes auspícios.

2 Em inglês: Lifelong - Life wide learning.

4.1.2 Agricultura

Para compreender a ALV em todos os seus aspectos faz-se necessário demarcar uma fronteira entre os conceitos de aprendizagem e educação, até onde estão vinculados e em que ponto separam-se epistemologicamente, necessidade esta diligentemente apontada por Edwards (2009). De um lado há uma linha de pensamento, defendida por autores como Popkewitz et al (2006) e Tuschlung e Engemann (2006) de que é preciso uma redefinição do conceito de escola como sociedade para sociedade como escola, pois todos os aspectos que a compõe constituem indicadores de aprendizado. Já Young (2010) defende que para existir um processo educativo, precisa haver uma relação pedagógica que só se dá efetivamente em instituições de ensino formalizadas, que possam oferecer ao aluno a possibilidade de construir determinado conhecimento o qual não teria condições de fazer sozinho.

Destarte, Pires (2005) e Gerwitz (2008) aclaram estes contrapontos ao estipular que a aprendizagem é um processo baseado na experiência, independente de onde, quando e como ocorra, já a educação é um processo que pressupõe algum tipo de estruturação mais ou menos formalizada de ensino. Compreende-se assim que um processo de aprendizagem ocorre através de uma experiência, esteja o sujeito consciente dela ou não, tenha ele tido intenção de adquirir algum conhecimento ou não, é um processo automático que independe de sua vontade. Já o processo educativo ocorre quando há uma intenção consciente por parte de um educador de transmitir algum conhecimento ou possibilitar a situação necessária para que o aluno em si o construa, este processo se dá especificamente, de maneira mais ou menos institucionalizada, mais ou menos formalizada.

Bem, para Goethe o mundo era uma escola superior à escola tradicional e, como apontaram Pires e Gerwitz acima citados, a experiência é o maior processo de aprendizado. Goethe conhecia por leitura sobre o solo e os sistemas de agricultura italianos ou seja, através de processos educativos,

mas foi apenas a experiência empírica, processos de aprendizado, que lhe proporcionaram comprovar ou descartar o que leu, além de aprender o que jamais lera nos livros, como o fato do uso de pouco adubo nas plantações: “Dizem-me que o milho cansa os solos; desde que foi introduzido aqui, a agricultura ressentiu-se noutras culturas. Acredito que assim seja, com o pouco adubo que usam” (GOETHE, 2001, p. 141); pela surpresa ao se deparar pessoalmente com a vasta fertilidade do solo Apenino³, o qual teoricamente conhecia: “Nesta região é que se aprende verdadeiramente o que é vegetação, e por que razão se cultiva a terra” (GOETHE, 2001, p. 256) e pela constatação de que só pela experiência própria foi capaz de compreender realmente o que em teoria já sabia: “Hoje podemos finalmente dizer que sabemos por experiência própria por que razão a Sicília recebeu a honrosa designação de celeiro de Itália” (GOETHE, 2001, p. 344).

Outro tema que marcou a diferença entre um processo educativo e um processo de ensino para Goethe foi curiosamente, os cardos. Como experiente botânico, Goethe julgava conhecer muito bem os cardos. Muito embora não conhecesse pessoalmente os cardos itálicos, lera e estudara muito sobre eles nos livros de botânica, a ponto de julgá-los inúteis. Esse era seu conhecimento proveniente de um processo educativo, conceito que desmoronou na Sicília.

Enquanto maquinávamos estes planos de guerra agrícola contra os cardos, tivemos de reconhecer, para nossa vergonha, que eles afinal não eram tão inúteis quanto isso. Numa hospedaria isolada onde parámos para comer estavam também dois nobres sicilianos que iam a Palermo por causa de um processo. Muito admirados, vimos estes dois homens sérios junto a um tufo de cardos, de navalha afiada na mão, cortando as partes superiores; seguravam depois com jeito na espinhosa presa, descascavam o caule e comiam com gosto o interior (GOETHE, 2001, p. 350).

3 Península Itálica ou Apenina.

É clara neste exemplo tão singelo, a diferença entre um processo educativo e um processo de aprendizado. O que Goethe foi educado para saber sobre os cardos caiu por terra ao descobrir que eles compunham na verdade, parte da alimentação do povo que tanto admirava. Isso mostra que aprender algo pelos livros e considerá-los como realidade é ingênuo e que só a experiência cria o fenômeno da vivência e só por ela os conhecimentos são assimilados a um nível superior de consciência, e só o deslocamento, a viagem, isso proporciona.

4.1.3 História e representação do espaço geográfico

Uma vez tendo definida a diferença entre um processo de ensino e um processo de aprendizado, é possível responder ao paradigma apontado por Alves (2010) ao questionar o fato de, se tudo é um processo de aprendizagem, onde começam e acabam os contextos nos quais se pode aprender ou ensinar? Edwards (2009) aponta que estes contextos podem não existir pois poderão ser incorporados à vida em geral, uma vez que na ALV a aprendizagem como atividade humana é indistinta de qualquer outro processo da vida. Usher (2007) também aponta o fato de que se o aprendizado for expandido para todos os domínios da vida pode-se perder o conceito base do que é um contexto educacional, tornando o aprendizado algo mundano e com pouco a ser valorizado. Este argumento serve também de base à outra questão levantada por Alves (2010), ao indagar o fato de que se qualquer prática cotidiana puder ser vista como perspectiva de aprendizado, não seria esta uma forma de reducionismo?

No entendimento de Goethe, o contrário é correto. Não há reducionismo, mas sim uma ampliação do horizonte de conhecimentos quando a prática cotidiana passa a ser vista como ambiente de aprendizado. Para ele, este conhecimento advindo das experiências é mais ponderoso que o formalizado, pois parte do fenômeno, de dentro para

fora, é o próprio ser que assimila o conhecimento e não outrem que se lhe impõe.

Quero ver Roma, a eterna, não aquela que passa de dez em dez anos. Se tivesse tempo ocupá-lo-ia melhor. A história, por exemplo, lê-se aqui de modo completamente diferente de qualquer outro lugar. Noutros lugares lemo-la de fora para dentro, aqui julgamos lê-la de dentro para fora, tudo se acumula à nossa volta e irradia de novo a partir de nós e isto não se aplica apenas à história romana, mas a toda a história universal pois a partir daqui eu posso acompanhar os conquistadores até ao Weser e ao Eufrates, e, se quiser vestir a pele de um basbaque, esperar na Via Sacra o regresso dos vencedores, e entretanto, vivendo de dádivas de trigo e dinheiro, participar tranquilamente de toda esta magnificência (GOETHE, 2001, p. 190).

Por maiores que fossem os conhecimentos que Goethe tivesse sobre Roma e sobre história, todos eram observados sobre o prisma teórico alemão. Estar em Roma incute em, além de aprender mais sobre a história, aprendê-la sobre outro ponto de vista. Eis um apanágio do deslocamento, possibilitar a desconstrução de julgamentos pré estabelecidos perante à vivência de uma cultura diferente, ver e sentir aquilo que somente se lia, tal fato por si é fonte cristalina de conhecimento empírico vivencial.

Como bem destacado por Edwards (2009), não há paradigma nem reducionismo pois a aprendizagem na ALV está diluída em todos os momentos da vida. Goethe (2001, p. 347) corrobora inconscientemente com esse aspecto quando diz que “uma hipótese que tenho sobre o rio Acate confirmar-se-á amanhã”, oras, ele conhecia por estudos o referido rio, seus afluentes, bacia, curso e história, contudo sua hipótese, que não foi revelada na obra, só poderia ser confirmada empiricamente ao observar pessoalmente o rio. Goethe partiu de uma hipótese prove-

niente de estudos formais, porém, considere-se para exemplo um morador local de Acate, alguém sem estudos formais, iletrado, que jamais tenha saído de sua localidade. Essa pessoa pode, desde tenra idade, ter pleno conhecimento da hipótese de Goethe. É um conhecimento quotidiano desse aldeão que por nascer e crescer próximo ao rio, sabe tudo sobre ele de uma forma muito diferente da de Goethe. Seria essa uma forma de reducionismo do conhecimento? Acredita-se que não, assim o fosse Goethe se conformaria com seus conhecimentos formais, sem a necessidade de se deslocar para experienciar o rio. Seria o conhecimento desornado do aldeão mais importante que o de Goethe? Fica a reflexão.

4.1.4 Arte Clássica e Antropologia

Neste trabalho, não é factível concordar com os questionamentos levantados por Alves (2010) e Usher (2007) sobre a paradoxalidade e banalidade da ALV. Em uma citação de Gerwitz (2008, p. 417, grifos do autor, tradução nossa), é possível identificar mais uma vez, que os conceitos não precisam ser vistos de forma paradoxal e não obstante, estão imbuídos um ao outro:

eu estou usando o termo ‘aprender a viver’ para defender todas as maneiras pelas quais o aprendizado pode ser instrumentalizado como uma preparação para a vida. (...) Por ‘viver para aprender’ eu estou me referindo às maneiras pelas quais todos os aspectos da vida são cada vez mais traduzidos nos domínios da aprendizagem. Isso, por exemplo, inclui cada aspecto do curso da vida, desde o pré-natal à terceira idade e cada aspecto do ser, incluindo emocional e espiritual, bem como componentes cognitivos e morais.

Aprender a viver e viver para aprender são conceitos intrinsecamente inerentes entre si. Tudo que se aprende cria uma gama de expe-

riências que preparam e direcionam o indivíduo ao longo de sua vida e este processo perdura enquanto durar sua existência. Pode-se dizer que nas condições formais de ensino, aprende-se para viver, contudo, uma vida possivelmente induzida à concepção ensinante, já nas condições de aprendizado informal, vive-se para aprender, pois cada momento da vida é assimilado pelo indivíduo, gerando um processo de aprendizado, consciente ou não.

Goethe aprendeu para viver e viveu para aprender e entre tantas inclinações, a arte clássica e o esmero por vivenciar novas culturas eram duas das que mais lhe aguçavam o interesse. Na esfera artística, pode-se dizer que ele aprendeu para viver a arte em seus estudos clássicos formalizados e viveu para aprender a arte em si mesmo, como um fenômeno, durante sua viagem. Para ele, por mais que se tenha o dom de aprender depressa, leva-se uma vida de prática vivencial para executá-la de forma harmoniosamente perfeita: “Os artistas gostam de me ensinar, porque eu aprendo depressa. Mas perceber não é ainda executar; aliás, é próprio do espírito apreender as coisas depressa, mas para fazer uma coisa bem feita precisamos da prática de toda uma vida” (GOETHE, 2001, p. 214).

O conceito de viver para aprender está na percepção viva do fenômeno, intrinsecamente ligado ao processo de aprendizado que decorre no curso da existência de um indivíduo. Com todos os conhecimentos clássicos formalizados que detinha Goethe, provenientes de processos de ensino, foi apenas por meio da viagem, da observação viva, que considerou seu aprendizado como verdadeiro:

vi na Farnesina a história de Psique, cujas reproduções a cores há tanto tempo alegam os meus aposentos, e depois, em S. Pedro de Montorio, a Transfiguração de Rafael. Todos velhos conhecidos, como amigos que se fizeram à distância por correspondência, e que agora vemos diante de nós. A presença viva é outra coisa, e permite a percepção das verdadeiras e das falsas relações (GOETHE, 2001, p. 169-170).

A analogia que ele faz a velhos conhecidos, amigos apenas de distância que se encontram pela primeira vez, vem a calhar acertadamente para mais uma vez exemplificar a distinção entre um processo de ensino e um processo de aprendizado. Por mais que se conheça alguém a distância, a impressão pessoal será diferente. Há sensações, fenômenos que só são avivados pela presença real. De forma similar é o que acontece com os conhecimentos.

Outrossim, é interessante observar que os conhecimentos adquiridos pela experiência viva, pela ação fenomenológica, que nada apresentam de banal como defendido por alguns autores, é ainda constituinte responsável por uma mescla de saberes que se entrelaçam formando um teia ontológica do observador. Assim, o que se aprende em determinado assunto pode contribuir para outro, e vice-versa, como aconteceu com Goethe (2001, p. 97) ao visitar o Arsenal de Veneza:

hoje de manhã estive no Arsenal, uma visita para mim bastante interessante, uma vez que não sei nada das artes do mar e recebi aí as primeiras luzes nesta matéria; na verdade, o ambiente é aqui o de uma velha família que ainda está ativa, embora os melhores anos em que floresceu e deu fruto tenham passado. À medida que ia seguindo o trabalho dos operários, vi muita coisa curiosa e subi a um navio de oitenta e quatro canhões cujo cavername está pronto. Vi como trabalham a melhor madeira de carvalho, que vem da península Ístria, e fiz as minhas reflexões sobre o crescimento desta valiosa árvore. Não posso deixar de continuar a insistir na ideia de que os meus conhecimentos, adquiridos com muito trabalho, das coisas da natureza que o homem utiliza sempre como materiais e aplica em proveito próprio, me ajudam em tudo a compreender melhor os métodos dos artistas e artesãos; por isso também o meu conhecimento das montanhas e das pedras que elas dão constitui uma grande vantagem nas coisas da arte.

A natureza e os artesãos, montanhas, pedras e as artes, conhecimentos de áreas distintas que se unem no fenômeno de aprendizado de Goethe. Enquanto prática de processo de ensino formal, estas compõe um quadro segmentado de áreas específicas, mas durante a viagem mesclam-se e constituem um processo de aprendizado só perceptível pelo fenômeno experienciado.

Em diversos outros momentos atribuiu Goethe relevância ao conhecimento que só pôde ser adquirido através da viagem, em contextos de aprendizado. Mesmo tendo passado a vida a aprender sobre renomados artistas, somente em solo italiano ele encontrou outros que considerou tão notáveis quanto os primeiros. “Dei atenção às pinturas murais, e fiquei a conhecer e apreciar destacados artistas, que nem de nome conhecia, como o jovial Carlo Maratti” (GOETHE, 2001, p. 157). De forma poética ainda narra:

na galeria Gherardini encontrei belas obras de Orbetto e passei a conhecer este meritório artista. Quando estamos longe contentamo-nos com saber dos artistas de primeiro plano, muitas vezes apenas com os seus nomes; mas quando nos aproximamos deste firmamento de estrelas e as de segunda e terceira grandeza começam também a brilhar, e cada uma se destaca como parte de toda a constelação, nessa altura o mundo alarga-se e a arte enriquece-se (GOETHE, 2001, p. 56).

Mais uma vez ressalta assim o poeta, a diferença existente entre o aprender estando longe e o aprender vivenciado, experimentado, fenomenológico.

De forma mais prática, descreve Goethe (2001, p. 355) os saberes inauditos que amanhou em visita ao mosteiro em Catânia:

o abade, que já ontem à noite nos viera cumprimentar, apareceu hoje cedo para nos levar ao palácio, uma construção

de um piso sobre uma base elevada; vimos primeiro o museu, onde têm imagens de mármore e bronze, vasos e toda a espécie de antiguidades. Tivemos de novo oportunidade de alargar os nossos conhecimentos, e atraiu-nos sobretudo o fragmento de um Júpiter cuja cópia eu já conhecia da oficina de Tischbein, e que tem mais méritos do que nós poderíamos pensar.

Bem como as aulas de pintura que teve enquanto fazia a travessia de Nápoles a Palermo:

para além disso, e para passar as longas horas da travessia, ele escreveu-me uma série de apontamentos sobre a técnica da aguarela, que agora teve um grande desenvolvimento em Itália: quero dizer, o modo de usar certas tintas para obter determinados tons que, sem se conhecer o segredo, exigiriam misturas e mais misturas. Já em Roma tinha tido alguma experiência desta técnica, mas nunca na globalidade. Os artistas estudaram-na num país como a Itália, como este em que me encontro (GOETHE, 2001, p. 285).

No final da narrativa ele não deixa de sobrelevar que já havia tido tais lições, porém não na Itália e isso, faria toda a diferença. Estar na Itália era vivenciar as obras de Claude Lorrain, era muito mais que admirá-las em uma moldura, era como estar nelas e Goethe (2001, p. 285) deixa isso manifesto: “Só agora compreendo os Claude Lorrains e tenho esperança de um dia, aí no Norte, produzir a partir da minha alma silhuetas destas felizes paragens”. Só agora, depois de ter vivenciado, ele pôde dizer que de fato conhecia o que julgava conhecer.

Outro ponto de crítica levantado por Usher e Edwards (2007) em relação à ALV e que não deve ser despiendo neste trabalho é o de que, uma vez consideradas todas as experiências como modelo de aprendi-

zagem, necessita-se também observar que nem toda a aprendizagem é inerentemente benéfica.

Aprender com suas próprias experiências frequentemente resulta em pessoas se tornando abusadores violentos e opressores de outros. Em comunidades fechadas, nós podemos aprender a nos relacionar uns com os outros, mas não com outros de diferentes grupos e comunidades. Aprender não é portanto inerentemente valioso (USHER; EDWARDS, 2007, p. 170, tradução nossa).

A opinião dos autores é concebível porém não justificável para explicar o possível paradoxo da ALV. Notadamente, indivíduos inseridos em diferentes contextos sociais aprenderão de diferentes maneiras, terão adquirido princípios e valores diferentes. Isso não altera o fato, no entanto, de que aprenderam, assimilaram conhecimentos e estruturaram suas vidas com base nisso. A forma com a qual este conhecimento é julgado por um modelo social não é importante para este trabalho, o que é relevante aqui é a existência de aprendizado através das experiências. Julgar este aprendizado aceitável ou não, está além dos objetivos aqui propostos e cabe a governos, comunidades ou sistemas morais pré estabelecidos direcioná-los para que atendam à suas demandas. O indivíduo irá retirar aprendizado de suas experiências, queira e direcione o estado ou não, aceite-se isso como teoria ou não.

Observe-se que uma pessoa aprende com suas experiências, independentemente do contexto social no qual está inserida. Quando os autores utilizam-se dos termos: abusadores; violentos e opressores, incorrem no descomedimento. O ensino formal dentro de um determinado contexto social é o que define tais qualidades e muitas vezes os indivíduos em um grupo social agem de forma oposta ao pregado por ele. Muito é debatido se os princípios morais de um sujeito são compostos em alguma proporção pelo que ele aprende informalmente, neste trabalho assume-se a proposição de que esta não é uma prerrogativa

verdadeira. Fato é que conhecer outra cultura é o caminho para a dissociação de juízos e pré-julgamentos infantis. Destaque-se que este conhecer no entanto deve ser vivenciado e não apenas intelectualmente gerado, como refere Goethe (2001, p. 253-254): “Não se pode fazer ideia de como é esta raça sem a ter visto um dia”. Goethe conhecia a Itália escrita, muito melhor do que a grande maioria dos italianos, mas o que ele precisava de fato para dizer que conhecia esta terra e raça, era o conhecimento vivencial que só os italianos tinham.

Na formalidade de seus estudos o poeta tinha uma concepção da personalidade do povo italiano, mas ao vivenciar o cotidiano aprendeu que sua concepção era um tanto quanto errônea. Aprender isso de suas experiências no entanto, não fez Goethe alterar seus princípios e sua própria concepção do mundo fenomênico. Uma dessas experiências é relatada no trecho:

a tragédia de ontem ensinou-me muita coisa. Em primeiro lugar apercebi-me de como os italianos utilizam e declamam os seus endecassílabos jâmbicos, e depois, percebi o modo como Gozzi combinou as máscaras com as figuras trágicas. E esse é o espetáculo adequado a este povo, que quer ser comovido de maneira rude e não tem piedade sentida e íntima com os desafortunados; só se alegra se o herói fala bem, pois dão muita importância a isso, mas depois o que querem é rir ou fazer momices (GOETHE, 2001, p. 99).

Romper expectativas culturais é, aliás, apanágio da viagem de Goethe. Muito do que ele julgava conhecer do povo italiano e sua cultura desmascarou-se para mostrar uma face até então, completamente desconhecida. Ele muito aprendeu sobre a cultura italiana, mas não se pode dizer que foi necessariamente muito feliz no decurso. Foi na Festa de Todos os Santos em Roma que ele aprendeu o quanto sua convicção era equivocada, o que lhe desapontou deveras.

Uma das mais fortes razões que em mim próprio incuti para chegar mais depressa a Roma foi a Festa de Todos os Santos, no dia primeiro de Novembro; pois pensei para comigo que se um santo já é tão venerado, o que não será com todos juntos! Mas enganei-me redondamente. A Igreja Romana não se dignou organizar nenhuma festa pública geral; cada Ordem festejaria discretamente a memória do seu patrono, pois o dia em que cada um surge em toda a sua glória e honra é o da festa onomástica (GOETHE, 2001, p. 156).

Sobre as pessoas Goethe não menos descontente expressa seu desapontamento.

Sobre as pessoas o que posso dizer é pouco, e não será o mais agradável de ouvir. Logo que, passado o Brenner, o dia despontou, notei uma diferença essencial no aspecto das gentes, e o que mais me desagradou foi a cor morena pálida das mulheres. Os traços do rosto denunciavam miséria, as crianças tinham o mesmo aspecto miserável, os homens um pouco melhor, mas a sua configuração anatómica era muito equilibrada e boa. Creio que a causa deste estado doentio está no consumo excessivo de milho. O claro, a que também chamam polenta amarela, e o escuro, chamado polenta preta, são moídos, a farinha cozida em água até formar uma papa espessa, que é comida assim. Os alemães do outro lado dos montes voltam a mexer a papa e fritam-na em manteiga. O tirolês italiano, pelo contrário, come-a sem mais nada, às vezes raspa um pouco de queijo por cima, e não come carne o ano inteiro. É claro que isso deve obstruir o primeiro tracto intestinal, especialmente nas mulheres e crianças, e sua cor caquética é o sinal de uma tal deficiência. Para além disso comem também fruta e feijão verde, que cozem em água e temperam com alho e azeite. Perguntei se não havia por aqui aldeões ricos. - Com certeza que sim - E não tratam melhor

de si? Não comem melhor? - Não, estão acostumados assim.
- E o que fazem então ao dinheiro? Que gastos têm para além disso? - Ora, têm os seus senhores, que tratam de lhes sugar o que resta. Eis o resumo da conversa que tive com a filha do meu estalajadeiro em Bolzano (GOETHE, 2001, p. 46-47).

Tais situações mostram que nem sempre um aprendizado é deleitoso, mas nem por isso Goethe se mostrou violento, opressor ou abusador, como defendem alguns autores contrários à concepção de contexto de aprendizado da ALV. O behaviorismo radical de Skinner não cabe aqui. Reflita-se o seguinte: se assim o fosse, Goethe poderia ter aprendido sobre a Itália de variadas formas e a depender dos livros lidos e dos professores tidos, eles poderiam ter uma percepção muito boa do país ou pelo contrário, poderiam repudiá-lo. Dependendo de qual dos lados da fonte bebesse Goethe, ele teria também esta propensão. Ele contudo bebeu de ambos e nem por isso julgou um mais cristalino que o outro. Seu amor pela Itália parte de um fenômeno inexplicável pelos contextos educacionais formais, ele nasce, utilizando-se do termo do próprio poeta, da força do espírito e da Delicada Empiria.

Assim sendo, somente indo à Itália e vivenciando-a por si mesmo é que descobriria o que teria que descobrir e aprenderia o que teria que aprender, sem pré-conceitos ou juízos antecipados, sempre que possível desconstruindo o que sabia e reconstruindo-se, como ele mesmo conta: “Que alegrias e conhecimentos me não foram dados nas últimas oito semanas! Mas do pêlo me saiu! Ando de olhos bem abertos e procuro sempre reter as impressões do que vejo. Juízos, gostaria de os não fazer, se isso fosse sempre possível” (GOETHE, 2001, p. 150).

4.1.5 Numismática e culinária

Um aspecto também discutido no contexto da ALV é a sua atual institucionalização estatal e mercantil. Que o indivíduo aprende das ex-

periências ao longo de sua vida é fato que já foi esclarecido, contudo utilizar-se desse aprendizado como ferramenta do estado ou do sistema de capital direciona a observação do contexto de ALV a outro prisma. Até que ponto o que um indivíduo aprende é importante para o estado e para a economia? Em qual momento o estado se exime da responsabilidade de ensinar e transfere-a ao indivíduo? Até que ponto a ALV deixa de ser um direito para se tornar um dever do cidadão? Esta é a questão levantada por Biesta (2006, p. 169, tradução nossa).

Argumenta-se que, nas condições da aprendizagem da economia, a Aprendizagem ao Longo da Vida tornou-se entendida mais como uma tarefa individual do que como um projeto coletivo e que transformou a Aprendizagem ao Longo da Vida de um direito para um dever.

Outros autores reforçam a teoria de que a ALV passa a ser um dever do indivíduo, como é o caso de Tuschlung e Engemann (2006, p. 466, tradução nossa) ao aludir que “o indivíduo tem que se preparar para isto: aprender a aprender é tanto uma oferta quanto uma ordem para desenvolver a habilidade e motivação para assim o fazer”. Assim sendo, não trata-se mais apenas de validar o aprendizado experiencial individual, mas sim avaliá-lo, julgar se é ou não útil ao modelo econômico. De igual maneira, induz-se o sujeito à estar sempre em busca de atualizar-se, assim aprender algo novo independente da forma escolhida, torna-se então um dever.

Para este trabalho estas opiniões são irrelevantes. Não posiciona-se aqui em defesa ou contra o uso da ALV como forma de re-alocar na economia aquelas pessoas que pararam seus estudos e encontram-se desatualizadas, muito menos entrar nas peripécias de que ela se tornou um dever do indivíduo que precisa estar em constante atualização, esses são conceitos mais voltados à formalidade e não formalidade do aprendizado e não de sua informalidade. Não, não importam aqui tais con-

ceitos, o que é relevante é a simplicidade da essência da ALV ou seja, que o indivíduo aprende a cada momento e em todas as ocasiões da sua vida e esse aprendizado simples é muitas vezes mais importante em sua existência que qualquer estudo formal. O simples fato de se apreciar um prato de massas e instigar a si mesmo sobre seu *savoir faire*, é um aprendizado que nenhum processo educacional pode explicar, pois é um aprendizado incentivado pelo espírito, como aconteceu a Goethe (2001, p. 335) em Agrigento.

Sentamo-nos junto das bonitas meninas, pedimos que nos explicassem como se fazia, e ficamos a saber que a massa era feita com o melhor e mais pesado trigo, a que chamam grano forte. O principal é o trabalho manual, muito mais que com instrumentos ou formas. E depois prepararam-nos um delicioso prato de massa, lamentando ainda que não tivessem que chegasse, nem para um prato, da massa mais fina de todas, que ninguém fora de Agrigento e desta sua casa sabia fazer. Ao que parece, era uma variedade que não tinha igual em alvura e leveza.

Descrever uma receita de forma poética não é o *quid* da narração anterior, ele reside no fato de que tal interesse nasce de um fenômeno que jamais pode ser conhecido nos estudos formais, nos processos de ensino, e este aprendizado genuíno pouca diferença faz ao estado ou aos moldes econômicos, não obstante para o sujeito ele é ontológico.

É pertinente notar que o próprio Conselho Europeu (CCE, 2000, p. 03) enfatiza o aspecto econômico adotado em sua concepção de ALV, reportando que sua “aposta na Aprendizagem ao Longo da Vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento”. Essas duas características de mudança social e econômica encerram dois objetivos principais e de fundamental importância na visão da CCE (2000): promover a cidadania e fomentar a empregabilidade. Observa-se que há uma tentativa por

parte do Conselho Europeu de institucionalizar a ALV sob auspícios econômicos. Questiona-se se tal atitude não é antagônica pois a partir do momento em que se tenta formalizar aquilo que por característica intrínseca é informal, esvazia-se-lhe toda a essência.

Nesse molde a ALV através de suas políticas institucionalizadas, passa a ser observada essencialmente como um meio para a promoção da competitividade econômica sobretudo equacionada por questões de empregabilidade, como destacado por alguns autores (ANTUNES, 2008; HAKE, 2006; JARVIS, 2006; BORG e MAYO, 2005; CANÁRIO, 2003). Através de suas perspectivas, quem não aprender e quem não tiver capacidade de ir aprendendo com o tempo e com a vida fica obsoleto, é ultrapassado e não consegue adaptar-se. Dessa forma, ainda que a ALV teoricamente deva atingir todos os cidadãos, neste contexto os idosos e as crianças apresentam-se em proporcional desvantagem, o que leva ao pensamento de que o modelo proposto de ALV pelo Conselho Europeu é focado nos jovens em idade ativa e sua capacidade multiforme para o mercado profissional. Esta situação é também apontada por Cox (2003) alertando para o fato de que a economia global não precisa de todas as pessoas, assim a ALV pode se constituir em uma ferramenta de inserção desses excedentes de alguma forma novamente no mercado, ou seja, torná-los úteis ao Estado e à economia.

Como toda teoria tem sua crítica para deturpar-lhe a essência e conspurcar-lhe a simplicidade com tautologias baldadas, assim o fizeram com a ALV. Não é uma questão de empregabilidade, não é uma questão política-econômica, é meramente uma questão de aprendizado. Muitas vezes o que o sujeito aprende é para o estado considerado como inútil, enquanto que para o ser aprendiz é algo que atinge-lhe a alma. Assim foi com Goethe (2001, p. 306) ao aprender numismática em Palermo.

Mostraram-nos hoje a coleção de medalhas do príncipe Torremuzza. No fundo, não fiz a visita com muito interesse. Percebo muito pouco desta especialidade, e um viajante apenas curioso

é qualquer coisa que os verdadeiros conhecedores e amadores detestam. Mas como alguma vez se há de começar, aceitei e acabei por retirar daí muito prazer e proveito. É de uma grande utilidade constatar, ainda que de passagem, como o mundo antigo estava semeado de cidades, e como até as mais pequenas entre elas nos deixaram em preciosas moedas, se não toda uma história da arte, pelo menos algumas das suas épocas. A partir destas gavetas chega-nos o sorriso de uma infinita primavera de flores e frutos da arte, de atividades desenvolvidas no mais elevado sentido da existência e o que mais aí se pode ver. O brilho das cidades sicilianas, agora apagado, chega-nos com renovada frescura a partir de peças de metal moldado.

O aprendizado é algo *sui generis*, pessoal, íntimo, pois o que se aprende, indiferentemente do como, depende da maneira como o sujeito vê o mundo. Goethe viu e vivenciou a arte e a história em uma simples lição de numismática, algo que talvez ninguém mais na sala do príncipe tivesse visto. Mesmo não tendo interesse inicial, pois numismática não era algo que lhe despertasse interesse até que contemplasse a coleção do príncipe pessoalmente, ele foi capaz de viajar no tempo através das moedas. Mais a frente, na Catânia, em visita ao príncipe local, também foi levado para conhecer sua coleção de moedas e desta vez já mostrava mais interesse e mais conhecimento sobre o assunto.

Desta vez já podia me mostrar mais conhecedor da matéria, pois tinha aprendido alguma coisa ao ver a coleção do príncipe de Torremuzza. Voltei a aprender, e fui recorrendo ao inesgotável filão winckelmanniano que nos guiava através das diversas épocas históricas. O príncipe, muito sabedor destas coisas, ciente de que não tinha consigo especialistas, mas amadores interessados, dava-nos todas as explicações que pedíamos (GOETHE, 2001, p. 356).

Que diferença fez esse conhecimento numismático para a vida de Goethe como professor, cientista ou chanceler e ministro das finanças de Weimar? Ímprobo intuir, agora, o que agregou-lhe a nível fenomenológico é sobre o que ele escreve em toda a sua viagem. Obviamente pode-se argumentar que um conceito recém criado, como o da ALV, aplicado à realidade de uma viagem do século XVIII ficará distorcido. Obviamente também, tal argumento não terá embasamento, primeiro porque o pensamento de Goethe teve influência na constituição do termo ALV, que já existia antes de ser institucionalizada. Segundo que, une-se aqui o fenômeno ao conceito da aprendizagem, o que caracteriza a essência da aprendizagem do ser ao longo de sua vida. O que vem atualmente acontecendo ou seja, a tentativa de formalização da informalidade da ALV, está aos poucos extinguindo-lhe a essência que em suma é atribuir valor ao aprendizado fenomenológico informal, àquilo que o ser atribui valor, em todos os momentos e ao longo de toda a sua vida.

4.1.6 Concepção temporal, linguística e geologia

A abordagem atual adotada pela CCE, além de caracterizar um enfático cunho profissional, tende a isolar o sujeito, tornando-o responsável por seu próprio aprendizado, não sendo mais o Estado o financiador e organizador do que ele aprende (ALVES, 2010). Vê-se nesta atitude uma relação paradoxal pois, de um lado o Estado tende a assumir diversos ambientes de aprendizagem como válidos, contudo os institucionaliza e direciona para aquilo que lhe é relevante, por outro, coloca nas mãos do sujeito a responsabilidade de conseguir aprender aquilo que é estipulado como importante. Em estudo realizado por Alves e Craveiro (2009) apontou-se que a forma de aprendizado mais valorizada pelos entrevistados do estudo em questão foi o de contexto informal, ou seja, aqueles aprendidos de experiências do dia a dia, fora de um contexto de ensino imposto.

Contudo o mesmo estudo mostrou que estes aprendizados são deixados de lado pois não são interessantes ao Estado uma vez que não raramente, lhe são inúteis economicamente. O estudo apontou também o fato de que as estratégias de ALV adotadas nos países escolhidos sublinha que os objetivos econômicos são preponderantes e a aprendizagem passa a ser um processo de responsabilidade dos indivíduos.

Ora, nestas circunstâncias não há paradoxo na conceituação da ALV, mas sim no conceito de ALV adotado pelo Conselho Europeu.

Assim sendo, argumentamos que, por um lado, a ALV é entendida como um processo permanente e inacabado, pelo que nos documentos se expressa a importância de cada tipo de aprendizagem tanto ao longo da vida quanto ao largo da vida em diferentes contextos da nossa existência. Mas, por outro lado, os documentos revelam também, de modo paradoxal, uma tendência para formalizar e circunscrever as aprendizagens individuais ao interior dos sistemas educativos formais e aos processos de escolarização (Alves, 2010, p. 198).

Não há portanto, antagonismo na formulação da ALV. O que há é uma tentativa de institucionalização que lhe talhe a essência, lhe descharacteriza o cerne transformando-a em qualquer outra coisa que não ALV. O estudo citado de Alves e Craveiro (2009) ressalta o fato de que as pessoas tendem a valorizar aquilo que aprendem fenomenalmente, ou seja, em seu dia a dia, algo que lhes será útil em suas vidas e que antes disso, lhes despertem interesse.

O aprendizado decorrente desse processo é deleitoso ao indivíduo, é como ouvir pela primeira vez vivenciada, uma língua que tanto se estudou. Foi justamente essa a sensação de Goethe (2001, p. 34) ao chegar em Roveredo.

Aqui estou eu em Roveredo, a linha limite das línguas; um pouco mais acima ainda se oscila entre o alemão e o italiano. Agora, pela primeira vez, o meu postilhão era italiano de cepa; o estalajadeiro não falava alemão, e é altura de por à prova os meus dotes linguísticos. Alegro-me sentir finalmente que a língua que tanto amo se torna viva e é a língua de uso corrente.

Logicamente, isso não implica que todo conhecimento informal deva ser prazeroso pois ao longo de uma vida isso não é possível. A sensação de ser picado por uma vespa velutina não é prazerosa nem intencional, no entanto a pessoa aprende por experiência própria como são as dores decorrentes da picada e os lugares a evitar para não ser picada novamente.

Os silogismos de Goethe a respeito da linguagem continuam em Veneza. Ao aprender mais sobre as características culturais do povo italiano, tão diferente do alemão, ele reflete o modo como a cultura se exprime na linguagem. “Assim intraduzíveis são as particularidades de cada língua, pois da mais elevada à mais chã das palavras tudo se refere ao que é mais próprio da nação, quer se trate do seu caráter, das suas ideias ou circunstâncias” (GOETHE, 2001, p. 99). Para chegar a tais conclusões ele chega inclusive a inventar um instrumento próprio de medição do tempo. “Para me aproximar em mais um aspecto dos hábitos da terra, inventei um instrumento para me orientar melhor no modo de eles medirem o tempo” (GOETHE, 2001, p. 58-60). Não há dever imposto de se aprender o que é relevante nestes exemplos, há apenas o interesse intrínseco e singelo do autor em aprender e ainda além, criar para aprender.

O caminho tomado pela CCE concernente à ALV gera justamente a tendência à formalização sistêmica que, na improfícua tentativa de estruturar o aprendizado acaba por fim deturpando-o. De um lado a CCE ressalta que a vida como um todo é um processo contínuo de aprendizado, até este ponto não há dúvidas pois já foi aqui constatado que

todo momento, toda experiência, gera aprendizado. Contudo por outro lado, há a tentativa da CCE de direcionar o que deve e o que não deve ser considerado válido desse aprendizado. Tal atitude é quimérica pois não há como controlar a aprendizagem sendo ela um processo inerente à vida humana, é verossímil talvez controlar o processo educativo como um todo, e neste ponto resida talvez o paradoxo da ALV, a diferenciação clara entre um processo de aprendizagem e um processo educativo.

Os processos educativos são passíveis de formalização, os de aprendizado não. É possível estudar sobre a Monalisa, observá-la pela internet, conhecer todos os seus aspectos e detalhes. Contudo a viagem à Paris para apreciá-la pessoalmente é dotada de sensações impossíveis à distância. Os cheiros, os sons, as comidas, as pessoas encontradas na viagem, tudo constitui um campo de aprendizado completamente informal e único, até mesmo o fato deste indivíduo descobrir que não conseguirá admirar demoradamente a Monalisa pessoalmente dado a grande multidão abarrotada à sua volta para vê-la, constitui aprendizado. O ser só se constitui pelo ser, e não pelo que julga ser.

Retomados os processos de aprendizado, é notável citar mais dois exemplos deles na viagem do poeta cientista. Uma das paixões de Goethe sempre foi a Geologia, seu gabinete de curiosidades abrigava uma vasta coleção de pedras. Contudo mesmo tendo ele grande conhecimento geológico, foi apenas na Itália, apenas durante sua viagem que pôde fazer duas descobertas empíricas. A primeira, considerando-se o caráter jocosos, serviu-lhe de lição. Todo viajante é em algum momento, iludido por biltres vendedores locais e Goethe, com sua paixão por pedras, caiu no conto ao comprar pedras de lava falsas do Vesúvio, em Nápoles.

Eu já tinha encontrado no negociante que vende lavas exemplares semelhantes, mas apresentados como se fossem verdadeiras lavas; agora fiquei contente ao descobrir que se trata de fuligem vulcânica depositada a partir das emanações quen-

tes, e deixando à vista as substâncias minerais volatilizadas que contém (GOETHE, 2001, p. 266).

Não tivesse ele ido até a Itália, poderia ter comprado essas pedras em qualquer outro lugar e tê-las guardadas em sua coleção como verdadeiras. Também durante sua aventura ao Vesúvio ficou intrigado com o revestimento das estalactites que encontrou, algo que julgava bem conhecer mas que, ao ver as pedras pessoalmente, mudou sua percepção a respeito delas.

As lavas que encontrei eram coisa conhecida. Mas descobri um fenômeno que achei muito estranho, e que quero investigar e esclarecer melhor com especialistas e colecionadores. Trata-se do revestimento de estalactites numa chaminé vulcânica que estava fechada mas entretanto estalou e se projeta a partir da antiga cratera agora tapada. Esta pedra dura, acinzentada e com a configuração de estalactites parece-me ter-se formado por sublimação dos mais finos vapores vulcânicos, sem a intervenção de humidade e sem fusão, e é matéria para futura reflexão (GOETHE, 2001, p. 233).

Essas duas situações caracterizam processos de aprendizado que só foram possíveis graças à viagem, ao deslocamento que permitiu o conhecimento empírico. Não há a necessidade de julgar se tal conhecimento é benéfico, se serve a algum interesse econômico ou se teve alguma utilidade para Goethe profissionalmente falando, fica-se aqui apenas com a substância do processo ou seja, ele aprendeu pela experiência.

4.1.7 Botânica e *Urpflanze*, a Planta Primordial

Tendo já elucidado o conceito da ALV em sua essência e devidamente distinguidos os processos educativos e de aprendizado, para não adentrar uma discussão *ad nauseam*, parte-se agora para um dos

motivos impulsionadores da viagem à Itália. Dentre tantas competências e interesses Goethe foi, sobre as demais, assiduamente atraído pela botânica. Juntamente às artes, foi ela um dos pilares que o levou ao deslocamento.

Por volta de 1776, após discordar das ideias e da classificação das plantas de Carl von Linné, a qual se baseava apenas por princípios externos, Goethe começa a articular sua própria teoria sobre o desenvolvimento botânico, pois para ele deveria existir algo nas plantas que as fizessem assim e que fosse comum a todas as demais, uma espécie de alma das plantas (GOETHE, 1997). Essa ideia ele carregou por anos, concomitantemente com a observação empírica do fenômeno que as plantas consistiam. A comprovação de sua teoria, para ele mesmo a princípio, pois precisava comprovar para si mesmo sua tese, se deu entre os anos de 1786 e 1788, quando decidiu realizar sua viagem à Itália.

Para Steiner (1984), nesta viagem, entre o amor pelas artes e a antiguidade, o desejo de conhecer novos lugares e povos, estava intrínseco também o anseio por colocar a prova a sua teoria da planta primordial. A proximidade equatorial para Goethe, lhe permitiria se aproximar de plantas mais próximas de sua essência, assim durante sua viagem ele pôde estudar a flora dos Alpes e comprovar as numerosas transformações sofridas pelas plantas devido aos fatores geográficos.

Outra coisa despertou ainda mais a minha atenção: a influência que a altitude parece exercer sobre as plantas. Não só encontrei novas plantas, como também verifiquei que o crescimento das conhecidas se modifica: nas regiões mais baixas os ramos e os caules eram mais fortes e encorpados, os rebentos estavam mais próximos e as folhas eram mais largas; à medida que se ia subindo os ramos e os caules iam ficando mais delicados, os rebentos afastavam-se, de maneira que o espaço entre nós era maior, e as folhas ganhavam formas mais lanceoladas. Observei isto num salgueiro e numa genciana, e constatei que não se tratava de espécies diferentes. Também

no Lago de Walchen verifiquei que os juncos eram mais altos e finos do que nas terras baixas (GOETHE, 2001, p. 23).

Já próximo a Veneza constatou como seus aspectos eram alterados pelo solo e pelo clima.

Encontrei também na praia várias plantas cujas semelhanças me permitiram conhecer melhor as suas características; são todas de caule grosso e rijo, carnudas e resistentes, e é óbvio que o sal há muito retido no solo arenoso, mas mais ainda o ar salgado, lhes dá estas características; estão cheias de seiva como as plantas aquáticas, e são rijas e resistentes como as de montanha; e quando as pontas das folhas tendem a criar espinhos, como os cardos, eles são muito afiados e fortes. Encontrei um tufo dessas folhas, parecia-se com a nossa inocente unha-de-cavalo, mas neste caso armada de pontas aguçadas, e a folha como sola, o mesmo acontecendo com as cápsulas das sementes e os caules, tudo grosso e carnudo. Levo comigo sementes e folhas conservadas (*Eryngium maritimum*) (GOETHE, 2001, p. 111).

Ficou assim, claro para Goethe que a essência das plantas não poderia ser encontrada em algo externo e mutável, mas era algo intrínseco e extra-físico (STEINER, 1984).

Para Goethe, quanto mais evoluída a planta, mais próxima de seu arquétipo ela estaria. Steiner (1984, p. 123) resumiu este arquétipo, ou *Urpflanze*, de forma sucinta:

A *urpflanze*, a planta arquetípica, é uma entidade espiritual, que como tal, não pode ser encontrada em nenhum lugar do mundo físico. Ela se manifesta parcialmente, porém, em cada planta que existe na natureza. Para Goethe, ela seria constituída exclusivamente por folhas. Pois ele concebia toda a planta como uma folha em transformação.

Por entidade espiritual, pode-se compreender o fenômeno em si. Para o autor, as plantas não transformavam-se devido às condições externas, mas sim de acordo com as forças plasmadas contidas na *Urpflanze*. Para Steiner (1984) Goethe produziu mentalmente o trabalho que a natureza realiza ao formar seus seres e para chegar a tal conclusão, era necessário ser tão cientista quanto poeta.

A viagem foi peremptória para a teoria da *Urpflanze*. Diante da grande variedade da flora italiana Goethe surpreende-se e aviva cada vez mais seus conceitos de tal planta, como aconteceu ao visitar a Villa Pamfili e o Jardim Botânico de Pádua.

Esgueiramo-nos dali e fomos até à Villa Pamfili, onde há zonas de jardim muito belas, e aí ficamos até o fim da tarde. Um grande prado orlado de carvalhos de folha perene e pinheiros altos estava todo salpicado de margaridas com as cabeças voltadas para o sol. E aí começaram as minhas especulações botânicas, que prossegui no dia seguinte durante um passeio ao Monte Mario, à Villa Melini e à Vila Madama. É interessante observar como se comporta uma vegetação cujo ciclo não é interrompido por baixas temperaturas; aqui não há botões, e tem de se começar por aprender o que é um botão. O medronheiro (*arbutus unedo*) floresce agora de novo, enquanto os últimos frutos amadurecem, e também a laranjeira se mostra com flores, frutos meio verdes e já maduros (mas estas últimas árvores, desde que não se encontrem entre edifícios, são agora cobertas). Sobre o cipreste, a mais respeitável das árvores quando velha e de bom porte, muito haveria que pensar. Quero ver se faço em breve uma visita ao Jardim Botânico, e espero descobrir aí muita coisa (GOETHE, 2001, p. 180-181, grifos do autor).

E já no Jardim Botânico:

o Jardim Botânico, pelo contrário, está muito melhor arranjado e é mais alegre. Muitas plantas podem passar o inverno aqui, se as colocarem junto aos muros ou não muito longe deles. Cobre-se tudo em fins de outubro e aquece-se durante alguns meses. É agradável e instrutivo passear por entre uma vegetação que desconhecemos. Perante plantas comuns, tal como perante outros objetos que conhecemos há muito, acabamos por não pensar nada; e que é o contemplar sem pensar? Aqui, diante desta diversidade que se me apresenta pela primeira vez, ganha cada vez mais corpo aquela ideia segundo a qual seria possível desenvolver todas as formas vegetais a partir de uma só (GOETHE, 2001, p. 74).

Goethe não esconde seu entusiasmo ao contemplar pessoalmente tantas plantas diferentes, muitas das quais não conhecia e muitas outras que conhecia apenas em estufas. Somente a viagem lhe proporcionou conhecê-las em seu ambiente natural e vê-las avivadas em seu solo natal incutia-lhe cada vez mais a ideia da planta primordial, como narrado:

muitas das plantas que eu só costumava ver em selhas e vasos, e a maior parte do ano apenas em estufas envidraçadas, estão aqui todas ao ar livre, bonitas e viçosas, e ao desempenharem assim o seu papel natural tudo nelas se nos torna mais óbvio. À vista de tantas formas novas e renovadas veio-me ao espírito a minha velha fantasia da planta primordial (*Urpflanze*), e pensei se não poderia encontrá-la entre toda esta variedade. Por que tem de existir uma tal planta! Se assim não fosse, como iria eu reconhecer que esta ou aquela formação é uma planta, se elas não se configurassem todas a partir de um modelo único? (GOETHE, 2001, p. 326, grifos do autor).

Durante a viagem, três vezes Goethe faz confidências a seu amigo e também entusiasta da ideia da *Urpflanze*, Johann Gottfried Herder, sendo que na primeira faz alusão a um estudo botânico para toda a vida

e que estaria prestes a traçar as linhas fundamentais da planta arquetípica.

Já estudei também com atenção os produtos vesuvianos; tudo ganha novos sentidos quando é visto como parte de um todo. Na verdade, eu deveria passar o resto da minha vida em observações, e acho que descobriria muita coisa que aumentaria os conhecimentos dos homens. Agradeço que comunique a Herder que continuo a aprender muito de botânica; o princípio é sempre o mesmo, mas é preciso toda uma vida para o pôr em prática. Talvez eu ainda consiga traçar as linhas fundamentais da planta primordial (GOETHE, 2001, p. 252).

Já em sua segunda carta, Goethe diz ter sido iluminado para resolver o enigma da *Urpflanze*.

Depois desta agradável aventura fui dar um passeio junto ao mar e senti-me tranquilo e satisfeito. E veio-me uma ideia luminosa sobre um aspecto da botânica. Peço que digam a Herder que em breve estarei em condições de esclarecer a questão da planta primordial; só receio que ninguém queira reconhecer nela o restante mundo vegetal. A minha famosa teoria dos cotilédones é tão sublimada que dificilmente se poderá avançar mais (GOETHE, 2001, p. 273).

Em sua terceira carta, Goethe anuncia já estar perto de descobrir o segredo da Planta Primordial, tendo ele sido inspirado pelos céus e ares italianos.

Tenho ainda de te dizer que estou próximo de descobrir o segredo da reprodução e organização das plantas, e que é a coisa mais simples que se possa imaginar. Sob este céu podemos fazer as mais extraordinárias observações. O ponto

fulcral da questão, encontrei-o claramente, e sem lugar para dúvidas; tudo o resto me aparece já como um todo, apenas com alguns pontos a clarificar. A planta primordial (*Urpflanze*) será a mais estranha criatura do mundo, que até a natureza me invejará. Com este modelo e a respectiva chave, é possível continuar a inventar plantas até o infinito, mas que sejam consequentes, isto é, plantas que, ainda que não existam, poderiam existir, e não são simples sombras ou ilusões pictóricas ou poéticas, possuindo, pelo contrário, uma verdade e uma necessidade intrínsecas. E a mesma lei poderá aplicar-se a toda a natureza viva (GOETHE, 2001, p. 394, grifos do autor).

Goethe deixa em suas cartas, três questões evidenciadas. A primeira que somente a viagem lhe proporcionou as inspirações e observações necessárias para avançar em sua teoria da *Urpflanze*. Se não tivesse ido para a Itália, experienciado todos os processos de aprendizado, talvez não tivesse dado continuidade a ela. Segunda questão é o receio que ele tem de que ninguém reconheça em sua descoberta a origem das demais plantas e por terceiro, a hipótese que ele levanta sobre a possibilidade de continuar a criar plantas *ad infinitum*. No que diz respeito às duas últimas contrariedades, pode-se dizer que foram ou estão sendo superadas.

Goethe publicou após sua viagem, a obra intitulada *Metamorphose der Pflanzen*, na qual explana mais profundamente sua teoria. Não há maiores informações sobre seus experimentos, o que existe está esconso em círculos antroposóficos restritos. Nem por isso no entanto, a ciência tradicional deixou de se interessar por seus estudos. Dado a importância do pensamento de Goethe em diversos contextos, nenhum escrito seu deveria ficar sem ter a devida atenção.

O princípio da *Urpflanze* foi por um lado criticado, por outro venerado, mas somente 300 anos depois foi provado, muito embora não exatamente da forma como Goethe o empregava. Coen e Meyerowitz

(1991) declararam verdadeira a concepção de Goethe ao descrever um modelo de interações moleculares no qual as mutações em genes codificadores da família *Mads-box* provocam modificações homeóticas. De acordo com esse modelo a identidade de todos os órgãos florais é controlada e combinada por apenas três grupos de genes, ou seja, três grupos genéticos base constituem a formação de qualquer planta. Esse estudo, muito próximo da concepção goetheana, torna claro o fato de um princípio único e invisível a todas as plantas, muito embora esteja ainda longe da caracterização da *Urpflanze* de Goethe.

A planta primordial continua sendo objeto de estudos. Através de uma abordagem diferenciada, um grupo de estudos da Universidade de Sheffield, nos Estados Unidos, desenvolve o projeto chamado, justamente, *Urpflanze*. O objetivo do projeto é notadamente desenvolver uma planta arquetípica, que possa sobreviver em qualquer ambiente e sob quaisquer condições físicas ou geográficas, e através dela possa-se criar geneticamente qualquer outra planta (FLEMMING, 2017). O projeto já possui quatro modelos arquetípicos e trabalha em laboratório na concepção genética de tal planta.

Indiferentemente da visão antropológica ou genética aplicada aos estudos da planta primordial, fato é que a *Urpflanze* ainda é objeto de estudos e dúvidas tanto para a ciência dita oficial, quanto para os moldes científicos alternativos. A ideia da *Urpflanze* e a busca pela sua comprovação foi o que moveu Goethe à Itália e pode-se dizer, foi esse deslocamento, essa viagem, que lhe proporcionou desenvolver e comprovar-lhe sua teoria.

4.1.8 Súmula

O caminho percorrido pela ALV partiu de um início simples e essencial e enveredou-se para um emaranhado complexo de necessidades político-econômicas. A síntese é simples, uma pessoa aprende em todos os momentos da sua vida e por toda a sua existência, sendo esse conhe-

cimento muitas vezes, se não todas, mais importante que o formalizado. Não há antagonismo se essa essência não for deturpada, mas não foi isso o que ocorreu.

Uma vez criado o paradoxo, abriram-se as portas para controversas definições que, entre outras, alegam que o que se aprende pelas experiências não deve ser considerado pois na maioria das vezes não é útil economicamente, que esse aprendizado pode não ser benéfico se não for guiado, etc. Fato é que a ALV acabou englobando todo aprendizado, não só formal como informal, pois considera-se tudo que um indivíduo aprende ao longo de sua existência, o que deveria colocar fim à discussão não fosse a insistência na desvalorização do aprendizado informal que é algures mais significativa.

Assim, o paradoxo não está na ALV, mas nos conceitos utilizados para defini-la. Para findar essa relação antagônica, basta deixar entendida a diferença do ensino e da aprendizagem ou seja, o ensino é um processo no qual há a intenção de alguém de ensinar outrem e pode haver aí aprendizado ou não. Já o aprendizado é inerente à vida humana, em cada instante de sua existência um indivíduo está aprendendo, consciente disso ou não. Ensino e aprendizagem podem existir separadamente, um professor pode ensinar, mas não pode obrigar o aluno a aprender enquanto que ninguém precisa ensinar uma pessoa a respirar, é imanente a ela.

A partir disso diferem-se também os conceitos de processo de ensino e processo de aprendizado, sendo que os primeiros decorrem dos ambientes formais de ensino, como escolas, universidades, cursos, etc., e o segundo, durante toda a vida, em qualquer momento, pelas experiências vividas. Uma pessoa pode passar sua vida inteira sem aprender a ler ou escrever e ao final dela ter adquirido uma sabedoria deveras superior a outra que passou décadas frequentando os mais altos círculos intelectuais. Reconhecendo essa diferença e valorizando o primeiro modelo de aprendizado em detrimento do segundo, Goethe decidiu que precisava partir para a Itália. Já renomado poeta, artista, cientista,

financista e professor das mais altas cátedras universitárias, Goethe vive inquieto pois falta-lhe algo. Todo seu conhecimento é como um véu, que lhe dá uma percepção efêmera das coisas, mas não são as coisas em si. Ele precisava ver com os próprios olhos, sentir, cheirar, ter sensações, vivenciar o fenômeno que só a viagem lhe proporcionaria e assim, aprender o que só dessa forma se aprende.

Desse modo, mostrou-se ao longo deste capítulo os diversos momentos nos quais Goethe faz alusão clara ao fato de estar aprendendo o que jamais aprenderia pelos livros ou que precisou destruir e reconstruir baseado na experiência empírica, aquilo que julgava saber mas que, oculto sobre um denso véu, não era necessariamente verdadeiro. Pré julgamentos ante ao que lemos é costumeiro, agora após a experiência vivida esse julgamento existe sobre outra égide, pois não há aprendizado sem julgamento quando quem aprende é um ser pensante. Todos os trechos citados da narrativa goetheana, devidamente selecionados, caracterizam processos de aprendizado e não de ensino, sendo toda a sua obra um grande, despretensioso, puro e erudito processo de aprendizado para o autor, em outras palavras, sua viagem foi um processo de aprendizado informal que segundo ele mesmo, lhe foi mais importante que todo seu conhecimento prévio, proveniente do que fora até então educado, não retirando-se-lhe aqui obviamente, sua importância. Como mostrado no estudo citado de Alves e Craveiro (2009), no qual os entrevistados atribuíam mais importância ao que aprendiam na informalidade de seu dia a dia do que em horas nas escolas, Goethe também assim se expressou em seu texto. Logicamente não foi possível entrevistá-lo, por isso usou-se de sua obra como entrevista, através da fenomenologia.

Apontar pormenorizadamente a dimensão e relevância do que Goethe aprendeu ao viajar é inexequível, ora caso fosse trataria-se de uma análise quantitativa, o que não é cabível em uma pesquisa fenomenológica, que tem em seu cerne buscar a essência contida nas entrelinhas ou seja, descobrir o dito pelo não dito, encontrar nas palavras

do autor aquilo que mesmo não tendo claramente expresso, era o que queria expressar. Qual foi o legado então da viagem de Goethe? Essa resposta mescla diversos momentos da vida do poeta-cientista-viajante, pois a viagem foi um ponto de culminância, o *zahir*⁴ de sua vida, assim sendo seu significado vai muito além de meras conjecturas numéricas do que aprendeu ou não, essa resposta habita assim o campo ontológico e fenomenológico de Goethe.

Não obstante, mencionar-se-á no próximo capítulo algumas referências do que mais evidentemente construiu-se como herança do pensamento goetheano. Primeiramente, a título de melhor conhecer suas contribuições à ciência tradicional, serão brevemente explicadas três delas, a saber: a descoberta da cafeína; do osso intermaxilar e formação crânio; e a teoria das cores. Após, será exposto o conceito que notadamente caracteriza-se como legado direto do pensamento fenomenológico de Goethe, a ciência Antroposófica, e o resultante de seu pensamento educacional, a Pedagogia Waldorf. Em ambos os cenários a viagem foi fundamental, no primeiro pois incitava em Goethe a necessidade de viajar, e no segundo porque o que aprendeu da viagem contribuiu na construção de sua essência. Não será mencionado o legado literário do autor em si, entretanto baseado no que já foi explanado sobre a relevância da viagem em seus escritos, e também a grande quantidade de obras de Goethe, para não fugir ao escopo desta trabalho, fica a sugestão ao leitor fazer essa busca e descobrir por si mesmo.

4 Termo da filosofia árabe que em suma significa algo que, uma vez tocado ou visto, torna-se parte do sujeito, sendo impossível esquecê-lo.

5. O LEGADO DE GOETHE

5.1 CAFEÍNA, OSSOS E CORES

O título deste sub-capítulo não reporta à uma fórmula alquímica medieval, mas retrata a variedade de áreas pelas quais Goethe, mais que ter interesse desperto, pesquisou e aprendeu por si mesmo e demarcou importantes contribuições. Não unicamente importante personagem na literatura germânica, Goethe foi também um reconhecido cientista e suas contribuições perpassaram não unicamente pelos campos da filosofia, mas também da biologia, mineralogia e anatomia humana, além da própria descoberta da cafeína. Goethe não foi propriamente quem descobriu a cafeína, mas pode-se dizer que se não fosse por ele, talvez ela não tivesse sido descoberta.

Goethe era supervisor da Universidade de Jena em Weimar na época do descobrimento da cafeína, por Friedlieb Ferdinand Runge. Goethe era um grande entusiasta das ciências naturais e buscava ter por perto jovens cientistas, os quais julgava possuírem talentos natos. Foi o caso de Lorenz Oken e Johann Wolfgang Döbereiner, ambos de condições humildes que ajudados por Goethe devido à seus estudos considerados por ele brilhantes, foram aceitos em Jena (HOLDREGE, 2013).

Em 1818, motivado pelos estudos de Oken, chega a Jena o jovem Runge. Ele foi logo apresentado a Döbereiner e graças a seu então importante trabalho com venenos orgânicos foi levado a Goethe. Este,

para testar os conhecimentos do jovem cientista, entregou-lhe uma caixa com sementes não torradas de café, a qual tinha recebido de presente de um amigo grego. Instigado pelas sementes até então desconhecidas por ele, o jovem Runge não demorou a descobrir seu princípio ativo e bastou-lhe poucos estudos para então fazer a descoberta da cafeína (HOLDREGE, 2013). Goethe, maravilhado com o talento de Runge, toma-o então por seu protegido na universidade. Não se pode assim claramente, dizer que Goethe foi quem descobriu a cafeína, mas não fosse sua intervenção, sua intenção em testar Runge, ela talvez tivesse demorado mais algumas décadas para ser revelada.

No campo da anatomia comparada, entre outras descobertas, Goethe é também reconhecido por ter descoberto o osso intermaxilar. Muito embora sendo bastante destacado nos mamíferos, no ser humano esse osso é de tal forma soldado no maxilar que diferenciá-lo era tarefa impossível até então. Goethe no entanto, acreditava em uma diferenciação entre o ser humano e os animais superiores, mas ela consistia de ordem anímica e espiritual sendo que a arquitetura do corpo físico carrega apenas pequenas diferenças evolutivas (SEAMON, 1998). Quando Goethe pôde finalmente verificar a partir do crânio de um indivíduo doente, que o osso maxilar estava separado do próprio maxilar, ele finalmente comprovou sua teoria.

Goethe também formulou sua própria teoria da formação do crânio. Para ele o crânio é o ponto final de evolução das vértebras e o cérebro o termo de evolução da medula, como foi por ele esclarecido:

o cérebro representa somente uma massa da medula espinal aperfeiçoada ao máximo grau. Na medula terminam e começam os nervos que estão a serviço das funções orgânicas, ao passo que no cérebro terminam e começam os nervos que servem às funções superiores, principalmente os nervos dos sentidos. No cérebro surge desenvolvido aquilo que está indicado como possibilidade na medula espinal. O cérebro é uma medula perfeitamente desenvolvida, ao passo que a

medula espinhal é um cérebro que ainda não chegou ao pleno desenvolvimento. Ora, as vértebras da coluna contornam, como um molde, as várias partes da medula, servindo-lhe como órgãos envoltórios. Parece então altamente provável que, se o cérebro é uma medula espinhal elevada ao máximo grau, também os ossos que o envolvem sejam vértebras altamente desenvolvidas (STEINER, 1984, p. 142).

A teoria goetheana da formação do crânio e da relação entre a medula e o cérebro é até hoje estudada, assim como outra teoria sua, em outro campo diverso, a teoria goetheana das cores.

O interesse de Goethe pelas cores foi instigado pela natureza ótica do fenômeno e pela tradição colorística das pinturas da Renascença, com as quais teve contato durante sua viagem à Itália entre 1786 e 1788. Goethe formulou um tratado de 1400 páginas sobre as cores no qual confrontou as ideias de Isaac Newton sobre luz e cor. Para Newton as cores constituem um fenômeno puramente físico que envolve a luz que penetra os olhos, já para Goethe as sensações das cores que surgem na mente são moldadas pela percepção do observador. Newton considerava as cores do espectro como fundamentais, ao passo que Goethe baseava seus experimentos nas cores não espectrais como o magenta, determinando seu importante papel no círculo das cores, o que é sustentado até hoje nos sistemas de cores (STEINER, 1984).

Goethe criou seu próprio círculo cromático pelo qual fez a descoberta das cores complementares. Ele aprofundou sua pesquisa para explicar os efeitos sensórios das cores sobre os olhos, a moral e a alma humana. Esta teoria cromática foi a base para a criação da psicologia das cores e após, a própria cromoterapia (STEINER, 1984). Em sua época, Goethe levantou grandes divergências no meio acadêmico com sua teoria. Hoje no entanto, muito embora os conceitos físicos da constituição das cores sejam discutidos, já se comprovou o efeito que as cores criam na psique humana, ainda que a teoria goethena fosse muito além de

uma inferência mental pois para ele as cores são manifestações arquetípicas de manifestações superiores.

Cabe ressaltar que as teorias anatômicas ou das cores não eram propriamente o foco das pesquisas do poeta cientista. Muito embora elas tenham todas um mesmo princípio para ele ou seja, do arquétipo, sendo a medula e as vértebras assim como o cérebro e o crânio uma metamorfose de um princípio anímico ou espiritual, ou das cores sendo um produto extra-físico, é em seus estudos botânicos que esta concepção se mostra mais presente (STEINER, 1984).

Diferente de Kant, para o qual a natureza está no espírito humano, para Goethe o espírito humano está na natureza. Assim sendo, todas as formas de existência, incluindo-se o próprio ser humano, manifestam-se neste mundo a partir de um arquétipo primordial, não visível. Dizer que essa sua percepção teve influência de suas iniciações rosacruzes, maçônicas ou de seus estudos cabalístico-cristãos, é proposição incerta, fato é que ele soube delimitar muito bem seus conceitos sem se apoiar em fatos inflexíveis. Assim para ele por exemplo, todas as plantas da natureza provinham, assim como o próprio ser humano, de um arquétipo, uma planta princípio, não existente no mundo físico, da qual todas as outras tomaram forma, a *Urpflanze*, a Planta Primordial, já explicada neste trabalho.

O pensamento de Goethe era assim essencialmente fenomenológico e tudo o que aprendia e realizava pautava-se neste conceito. Para ele tudo partia de um princípio não visível, um arquétipo espiritual ou fenomenológico que dava forma a tudo, fossem os ossos, a medula e o cérebro, as cores, as plantas e suas substâncias, ou o próprio ser humano. Ao adentrar o fenômeno, aprendê-lo, conhecê-lo, conhecia também o que se estudava. Ao se observar o arquétipo de uma semente, pode-se observar o que ela foi e a planta que virá a ser. Para buscar tal planta em sua forma mais pura e próxima desse espécime invisível, Goethe precisava partir, mas a *Urpflanze* não era o único fator primordial que ele precisava encontrar. Assim como em tudo o que via e sentia, ele precisa-

va encontrar também seu próprio ser espiritual, aquele Goethe de antes, durante e após sua viagem à Itália.

5.2 ANTROPOSOFIA E A PEDAGOGIA WALDORF

A Antroposofia é o principal legado do método goetheano, tendo ela lançado as raízes da ALV. Assim como ela, também a Pedagogia Waldorf, a agricultura biodinâmica, a medicina antroposófica e a Eurytmia devem sua criação ao filósofo, artista, educador e esoterista austríaco Rudolf Steiner. Durante sua vida perpassou por diversos caminhos do conhecimento e produziu obras importantes nos campos da arquitetura, arte, agricultura, literatura, medicina, filosofia, ciência, religião, entre outros (LANZ, 1988). Rudolf Steiner doutorou-se na Universidade de Rostock, Alemanha, sendo sua tese sobre a teoria do conhecimento de Fichte. Steiner foi quem reuniu e editou as obras científicas de Goethe, escrevendo inúmeras obras sobre o pensamento científico e espiritual do autor alemão, sendo considerado seu legatário. Seus estudos culminaram na criação da Ciência Antroposófica ou Antroposofia, que tem por sede o edifício Goetheanum, nomeado em homenagem a Goethe, localizado na cidade de Dornach, Suíça, sendo também oficialmente chamado de Escola Superior Livre de Ciência Espiritual (EDMUNDS, 2005). Mas enfim, o que vêm a ser a Antroposofia?

A Antroposofia é um método científico baseado no pensamento goetheano, que estuda e busca as respostas que a ciência cartesiana não pode trazer, pois é limitada assim como a religião. A partir do Renascimento e pelos séculos próximos, houve uma tendência da religião em se separar da espiritualidade e essas, por conseguinte, se separaram da ciência. O universo no entanto, não é sectário e está muito além de nossas meras concepções de espiritualidade ou cálculos. Cabe ressaltar que o que chama-se hoje de ciência tornou-se um modelo prosélito, observe-se assim que qualquer método que busque respostas para os fenômenos humanos, naturais ou universais, pode ser considerado científico,

desde que tenha métodos próprios. A Antroposofia assim une a espiritualidade e a ciência, não o modelo racionalista de ciência, mas um modelo que compreende o homem como um microcosmo, é uma ciência que vai além da física, é uma ciência extra-física (EDMUNDS, 2005).

A Antroposofia é um “método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana” (SETZER, 1999, p. 01). Neste princípio reside também o cerne do conceito da ALV, pois ela abrange todo o conhecimento do ser humano fenomênico, em todas as áreas e todos os períodos de sua vida. Para Lanz (1988) as antigas religiões não conseguiram resistir ao racionalismo científico. O homem não mais queria a fé cega, mas fatos e certezas. A Ciência racional no entanto, reduzindo tudo a números, prendeu a si mesma na lei da física e colocou-se em um caminho sem saída. Para mostrar como a ciência cartesiana está vazia em essência, Lanz utiliza o exemplo de um homem que busca nas mais altas catedráticas cadeiras, respostas para o existir.

O antropólogo ou sociólogo lhe explicará que se trata de manifestações da psique, de projeções e sublimações de caráter anímico. Consultando em seguida o psicólogo sobre o que seria essa psique, essa alma do homem, o nosso estudioso aprenderá que a alma, se é que existe, é condicionada por fatores fisiológicos como a libido, ou por substâncias biológicas como os hormônios, etc. Depressa o nosso curioso correrá ao catedrático de biologia para saber algo mais sobre a vida e suas manifestações. Este, conhecendo as últimas descobertas da bioquímica, responderá: A vida é um conjunto de estados e funções de certos agrupamentos moleculares, de forma e estrutura definidas (ácido desoxiribonucléico, etc). A vida e suas manifestações? Uma série de reações químicas de substâncias simples, conhecidíssimas! Próximo ao desespero, o nosso homem irá ver o professor de química, se for

honesto, lhe dirá: Meu caro amigo, eu lhe posso descrever as propriedades dos elementos, mas na realidade não sei o que é a matéria. Vá ver o meu colega do departamento de física atômica. E, se não perdeu todas as esperanças, o nosso amigo as perderá desta vez. Com efeito, sua pergunta o que é a matéria, merecerá apenas um sorriso irônico: A matéria não existe. Ela é uma hipótese de trabalho. Tudo se reduz a partículas que podem ter características de massa, ou de carga elétrica, e de velocidade; mas na realidade não se trata bem de corpúsculos - nós inventamos essa imagem para maior comodidade, mas na realidade, não sabemos nada. Tudo se passa de acordo com certas fórmulas matemáticas, que contém até elementos sem significado para nossos sentidos. Mas esse tudo é nada. E se essa pessoa insistir, aprenderá ainda que o tempo é relativo, que o espaço (que ele imaginava como uma espécie de meio vazio no qual se encontram os objetos) é curvo e finito, embora ilimitado, e que a lei do determinismo (casualidade), base de todos os seus raciocínios anteriores, não é válida no reino de fenômenos muito pequenos (fótons, por ex.), constituindo no mundo tangível apenas uma lei estatística. Finalmente, ele saberá que no domínio do infinitamente pequeno a observação objetiva é impossível, porque o observador, pelo próprio fato de observar com os instrumentos apropriados, falseia os resultados observados. E daí? (LANZ, 1988, p. 03).

Como mostrado pelo autor, a ciência racionalista-positivista alcançou um grande vazio reduzindo tudo ao nada. A grande confusão no campo da ciência contemporânea levou ela mesma a procurar outras saídas, alguns princípios que postulam e começam a aceitar determinados princípios extra físicos como por exemplo a física quântica, que assume que a existência universal é impossível sem um princípio desconhecido e que chegou-se a um limite que a ciência tradicional não pode transpor, tendo que assim confessar a sua incapacidade, a não ser

que assuma componentes que não possam ser captados pela observação racional, barreira esta no entanto, difícil de ser ultrapassada.

Qual é o caminho então para o ser humano desnorteadado que busca respostas? Retornar à religião da fé cega ou aceitar o grande vazio do nada existencial científico racionalista apontado pela corrente antroposófica? Nenhuma das alternativas parece muito satisfatória pois ambas já se mostraram insuficientes. Volta-se ao dilema, existe o mundo físico dos sentidos e da ciência observável, mas há também o extra físico, invisível, impalpável e não observável pelos métodos da ciência dita comum, aquilo que habita nos planos dos arquétipos de Goethe e que faz-se observável no entanto, por outros métodos científicos.

Pois bem, a Ciência Espiritual Antroposófica ou Antroposofia, afirma seguir essa via. Ela não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica, pelo seu fundamento em fatos concretos e verificáveis. E distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo, pelo fato de o pesquisador, que se conserva dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial. A Antroposofia é ciência. Mas uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência comum. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. E é mais que uma teoria, um edifício de afirmações. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais, embora as complemente e interprete pelas suas descobertas (LANZ, 1988, p. 04).

Em suma, a Antroposofia é uma ciência do Cosmo que tem por centro e ponto de apoio o ser humano, o micro cosmo e que considera toda sua existência um ensejo de aprendizado e evolução, sendo este também, o ponto de vista da ALV. Seu método é a continuação do mé-

todo cognitivo de Goethe. Seus fundamentos espalham-se por diversas áreas como a agricultura, economia, literatura, educação, psicologia, geografia, história, medicina, farmacologia, ciências naturais, entre outras. Para todos esses campos existe vasta literatura, vastos estudos publicados e uma grande gama de pesquisadores envolvidos.

Lanz (1988) ressalta que os campos nos quais a Antroposofia mais aparece são os da agricultura, medicina, farmacologia e educação. Segundo o autor existem fazendas de agricultura biodinâmica espalhadas pelo mundo e inclusive no Brasil. No campo medicinal existem hospitais antroposóficos na Europa especializados unicamente nos princípios da Antroposofia. No Brasil é considerado pelo Conselho Federal de Medicina como prática médica legal e está em fase de construção o Hospital Antroposófico Matias Barbosa, o primeiro das Américas. No campo farmacológico existem laboratórios especializados na produção de medicamentos criados através de princípios antroposóficos, como o laboratório Antroposófico Weleda, há mais de 90 anos atuando no Brasil, além de várias farmácias especializadas. O campo da educação no entanto, presumivelmente é o mais disseminado no Brasil e no mundo.

A Pedagogia Waldorf é o grande marco do sistema pedagógico criado por Steiner, baseado inteiramente no método de Goethe ver e aprender o mundo e em sua concepção de Província Pedagógica, que originou a obra *Os anos de viagem de Wilhelm Maister*, na qual Goethe clarifica o papel das viagens e da fenomenologia no aprendizado humano, o que também mais tarde influenciou na criação do conceito de ALV. No mundo a Pedagogia Waldorf é atuante em escolas e universidades. As escolas e universidades Waldorf trabalham baseadas inteiramente nos conceitos de Steiner, utilizando e ampliando o conhecimento científico antroposófico, no Brasil existem diversas escolas e jardins de infância Waldorf. Houve na Universidade de São Paulo - USP, um grupo de estudos e pesquisa antroposóficos criado pelo doutor em Matemática Aplicada do departamento de Matemática e Estatística da USP, Valdemar Setzer. Entre tantos diversos campos, é justamente o da Pedagogia

Waldorf que interessa a este trabalho, devido ser este um modelo de aprendizagem, uma forma de assimilação de conhecimento que compartilha da mesma essência da ALV ou seja, a percepção de ensino goetheana.

A Pedagogia Waldorf foi desenvolvida no ano de 1919 pelo filósofo Rudolf Steiner, com objetivos modestos. Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf Astoria em Stuttgart, comprometido antroposofista colaborador do Movimento de Trimembração do Organismo Social¹, desenvolvido por Rudolf Steiner a partir dos padrões da Antroposofia, solicitou a este que desenvolvesse um modelo pedagógico baseado nos princípios antroposóficos para ensinar aos trabalhadores de suas fábricas e seus filhos. Surge assim a primeira escola Waldorf na Alemanha, com 12 docentes antropósofos e 256 alunos (CARLGREN; KLINGBORG, 2014). Observe-se que então a educação era privilégio das classes burguesas e o modelo pedagógico inflexível. Dessa forma, além de um modelo pedagógico claramente oposto ao *status quo* educacional então estabelecido, a escola nasceu em um momento de extrema instabilidade social, política e econômica, o pós Primeira Guerra Mundial.

A Pedagogia Waldorf é uma pedagogia humanista e holística que busca o desenvolvimento físico, espiritual e artístico dos alunos. Desenvolvida nos princípios antroposóficos e nos conceitos da ALV, de valorização do aprendizado informal, a Pedagogia Waldorf tem por epistemologia raiz o pensamento científico de Goethe, que transcende a simples observação da essência do mundo e dos fenômenos universais. Concebe ela assim, o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual, considerando que o ser humano não é unicamente determinado pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que seu interior é capaz de gerir, de forma unicamente pessoal, sobre as impressões que recebe (STEINER, 2003). Assim considerado, cada pessoa é também única na sua forma de aprender e, por conseguinte, aprende com

1 Modelo de organização social criado por Rudolf Steiner que propõe a integração espiritual, jurídica e econômica da sociedade (LANZ, 1990).

as experiências em todos os momentos de sua vida.

A estrutura organizacional e didática das escolas Waldorf segue a primazia antropológica da Liberdade, Igualdade e Fraternidade², sendo assim, todas as escolas são livres para se organizarem da maneira como decidirem mais conveniente, tendo apenas por base o pensamento antropológico. A ordem hierárquica nas escolas Waldorf foi substituída pela condução colegiada, na qual todos os docentes têm iguais direitos de decisão e obrigações. Nas conferências internas de igual maneira os pais têm papel fundamental na tomada de decisões estruturais. O ideal é que um único professor acompanhe os alunos durante as disciplinas da formação básica, divididas nesta pedagogia em setênios, ciclos de desenvolvimento espiritual e anímico do ser humano (LANZ, 2006).

Didaticamente no modelo waldorfiano considera-se que todos os alunos são livres e diferentes, assim por exemplo um mesmo assunto é abordado de diversas formas durante o período escolar para que cada um aprenda da forma sensorial da qual é capaz. Também não existem avaliações, no modelo tradicional do termo. A aprendizagem é avaliada individualmente sendo apenas aplicadas provas tradicionais ao final dos períodos para que se cumpram no Brasil as diretrizes educacionais e como forma de ensaio para que os alunos estejam preparados para quando forem por exemplo, prestar um vestibular. No *hall* de disciplinas são ensinadas todas as exigidas por lei, porém baseando-se nos princípios antropológicos e além destas, outras disciplinas são trabalhadas e enfatizadas como a música, as artes e a Euritmia³ (CARLGREN; KLINGBORG, 2014).

A Pedagogia Waldorf assim, não é apenas uma diretriz metodológica, mas um conceito de aprendizado que se estende ao longo de toda a vida, muito próximo ao sentido da ALV, e que estima antes de tudo o ser aprendente e todos os seus aspectos constituintes. É um modelo que

2 Dístico da Revolução Francesa, reestruturado por Rudolf Steiner.

3 Uma forma de arte criada por Rudolf Steiner. Executada por solistas e grupos como parte de teatro, cujo objetivo é tornar visíveis as expressões da fala ou música. É também aplicada no campo terapêutico.

nasceu pioneiro e ainda está muito à frente de seu tempo, pois encontra a resistência de modelos científicos e sociais deveras ultrapassados. No entanto, considerando o empirismo da atual sociedade, os resultados positivos não só da Pedagogia Waldorf mas como da própria Antroposofia vêm sendo observados e analisados, comprovando-se a eficácia de seus métodos. O pensamento de Goethe assim, mostra-se continuado e a forma com a qual o poeta a si mesmo educou serve de base para educar a tantos outros na contemporaneidade.

Demonstrou-se dessa forma, como o método fenomenológico de aprendizado de Goethe veio a culminar na Antroposofia e em ato contínuo pelas mãos de Rudolph Steiner, na própria Pedagogia Waldorf. Observa-se que o princípio *sui generis* que permeia a Pedagogia Waldorf e a ALV é a abordagem humanista da aprendizagem. Com base no modelo steineriano, a ALV preconiza que todo conhecimento adquirido por um indivíduo ao longo de sua vida, em todas as suas experiências, é base na sua formação ontológica e como tal deve ser considerado, pois cada um desenvolverá uma forma muito particular de aprendizado. Essa é em síntese, uma partícula do método goetheano.

Na ALV o sujeito está aprendendo a cada instante, em cada situação de sua existência, ciente disto ou não, tudo o que assimila o compõe ontologicamente. Então a partir do que aprende é possível identificar o que ele foi, o que é e o que tornar-se-á como ser, o fenômeno arquetípico de sua existência. Na Antroposofia busca-se aprender e compreender aquilo que não se vê, para dar sentido àquilo que se vê. Na Pedagogia Waldorf considera-se o grupo como um ser único, um arquétipo buscado, mas nem por isso desconsidera-se a individualidade de cada estudante que deve ser sobremaneira respeitada. Ter a percepção para enxergar além do que pode ser visto, além de um osso que todos afirmavam não estar lá, para além das cores tidas então como únicas, para além de uma sala fechada que nada mais podia revelar. O que Goethe via além de tudo isso, embora muitos discordassem pois a princípio somente ele via, era um mundo extra físico e para vê-lo era preciso, não

encontrando palavras melhores, ser Goethe ou ser como ele, e mesmo como tal era preciso partir, viajar, experienciar e vivenciar aquilo que somente Goethe poderia transmutar de seu mundo fenomênico, onde tudo tinha uma forma pré-estabelecida, para o mundo dito real, uma mera consequência de algo intrigantemente superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta obra realizou, não necessariamente em razão de seu título, mas em função de sua essência, uma viagem. Deslocou-se aqui por específicos períodos da história que fizeram alusão à relação existente entre o partir, o deslocar-se, o viajar, e o conhecimento, mais propriamente dito, o aprendizado. Uma vez tendo brevemente elucidado o elo entre as viagens e o aprendizado, aprofundou-se no *Grand Tour* e seus audaciosos caminhos para que então pudesse ser compreendida a localização temporal da viagem de Goethe, obra que deu luz a esta pesquisa. Deslindou-se neste texto alguns aspectos da ideologia goetheana, como a estrutura de seu pensamento científico, as desavenças com Kant e seu método de pesquisa, sua própria fenomenologia, bem como apontou-se alguns de seus legados filosófico-intelectuais, como a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf.

Foi também aqui apresentada a Aprendizagem ao Longo da Vida, ALV, seus conceitos base e sua ligação e influência sofrida pelo pensamento do Goethe. Tendo como parâmetro a ALV, foram traçados paralelos entre seus conceitos e trechos selecionados da obra em estudo, Viagem à Itália, nos quais Goethe relata tacitamente ou evidentemente ter assimilado aprendizado durante o percurso. Através da própria fenomenologia goetheana foi possível analisar qual a importância de tais aprendizados para ele, levando para tal em consideração o aprendizado como um fenômeno.

Como guisa conclusiva, no que concerne à relação estabelecida entre o conhecimento e o deslocamento ao longo da história, mostrou-se aqui que desde a infância de seus dias o ser humano se desloca no espaço geográfico, independente de seus objetivos tal prática era geradora de conhecimento, ora pois aprendiam-se os locais nos quais havia mais alimentos e menos perigos. Ao alcançar a Antiguidade essa relação, conhecimento e deslocamento, se estreitou, dando margem à uma necessidade mais específica, a de se deslocar com vistas à alcançar o próprio conhecimento ou seja, viajar para aprender. Descobrir novos povos, polir-se sobre seus costumes, letrar-se em suas línguas, instruir-se geograficamente, tais motivos levaram os gregos, entre outros povos aqui não citados, a viajar. Muitos mitos foram quebrados, criados ou reinventados nesse momento da história em que a filosofia esgueirava-se das escolas iniciáticas e perdia-se no horizonte de lugares distantes e desconhecidos.

Na trilha dos antigos gregos seguiram os romanos. Graças aos longos períodos de paz e ócio que o império latino proporcionou devido a seu poderio militar, os romanos viajavam não apenas para conhecer mas também por lazer. Não discutiu-se aqui a tênue relação existente entre o lazer e o conhecimento, mas entende-se que não há motivos que impeçam alguém que viaje por lazer, de aprender. Após a queda do império contudo, o medo instalou-se na Europa e uma nova era iniciava-se, a Idade Média.

As nuances desse período da história humana são antagônicas, de um lado há aqueles que o caracterizam como Idade das Trevas, afirmando que foi um período que todo conhecimento adquirido durante a Antiguidade foi obscurecido por invasões bárbaras, dominação e guerras religiosas, um verdadeiro retrocesso intelectual e cultural. Por outro lado existem aqueles que usam de outros silogismos, reconhecendo na Idade Média o nascimento de novos conceitos artísticos, como o Gótico, e também outros científicos. Não cabe a este autor posicionar-se em relação a este tema dado considerar-se sua opinião irrelevante nes-

se tópico, o que considera-se aqui pertinente é observar o fato de que, muito embora as viagens tenham mudado seu perfil, não mais sendo realizadas motivadas pelo ócio ou busca pelo aprendizado em si, elas não deixaram de existir em função da busca pelo conhecimento, mas agora o conhecimento religioso através das peregrinações. Como foi demonstrado ao longo do texto, evidentemente realizaram-se viagens com diversos propósitos além das peregrinações durante a Idade Média, tome-se como exemplo as viagens de Marco Polo, contudo seu perfil de maneira geral havia sido transformado o que perdurou até o século XVI quando o *Grand Tour* despontou, oriundo de profundas mudanças no ambiente social.

Entre os séculos XIV e XVI a Europa Renasce e no XVIII ela se Ilumina. Bem, ao menos assim é defendido por alguns escoliastas, fato é que as transformações ocasionadas na Europa pelo Renascimento e a *posteriori* pelo Iluminismo, deram vida a um fenômeno que acompanhou as mudanças desses períodos, o *Grand Tour*. O *Grand Tour* europeu caracterizou-se, de forma geral, por uma viagem complementar aos estudos acadêmicos, nas quais o aluno após ter completado seus estudos formais percorreria a Europa com um mentor a fim de complementar sua educação, o que durava de seis meses a cinco anos não tendo regra fixada. As viagens tinham diversos itinerários mas assumiam por situação *sine qua non*, chegar à Itália. Os caminhos eram perigosos e repletos de peripécias, não diferindo muito dos caminhos da Idade Média.

Ora, ficou definido nas linhas dessa obra que esse conceito, exageradamente genérico, não corresponde necessariamente ao que foi o *Tour*. Evidenciou-se que as viagens de então resgataram o conceito de viajar para aprender, mas essas características preenchem apenas algumas lacunas explicativas e lapsos específicos de tempo, pois em muitas situações as viagens eram realizadas com outros intentos. O *Grand Tour* teve um início, marcado pela busca ávida pelo conhecer e presenciar o conhecimento empírico. Teve também seu auge e seu fim, marcado pela ascensão da classe média européia, que começava a realizar viagens

mais curtas com predisposições ao ócio. Muitos foram os grandturistas que se aventuraram pelos caminhos do *Grand Tour*, muitos anônimos e também muitos conhecidos, como é o caso de Goethe.

Johann Wolfgang von Goethe cresceu em um ambiente que lhe proporcionou alto nível de erudição, cursou faculdade de Direito, não por vontade própria mas para agradar seu pai, adoeceu de causas misteriosas e foi curado da mesma forma. Percorreu hermeticamente caminhos Iniciáticos, interessou-se pela ciência como um todo, especialmente por botânica e geologia, fez descobertas na área da medicina, criou sua própria teoria das cores e também escreveu sobre tudo isso como também sobre a ontologia de seu ser, abscondita nas páginas de seus muitos romances e poesias, o que findaram por tornar-lhe conhecido mundo afora. Goethe é, e qualquer referência assim o afirmará, uma das maiores personagens da literatura alemã, quiçá do mundo. Pois este mesmo Goethe que tão eruditamente consagrou-se, mostrou-se sequioso de ver aquilo que não cabia nos livros, queria pôr a prova suas teorias, queria ver o mundo e ser parte de seu fenômeno sincrético pois para ele só era possível realmente aprender algo através da experiência, por isso partiu ele em seu *Grand Tour* para a Itália.

Aprender através da experiência, eis a gênese desse trabalho. Goethe acreditava que a experiência era tudo, fazendo analogia ao adágio de Cícero '*Historia Magistra Vitae*⁴', para Goethe volveria-se *Experientia Magistra Vitae*⁵. Ele acreditava que somente através da experiência empírica e ontológica, durante toda sua vida, criaria-se um fenômeno capaz de gerar um aprendizado axiomático ao sujeito, razão esta pela qual foi escolhida a Aprendizagem ao Longo da Vida, ALV, para fazer a análise de seu relato de viagens.

Os conceitos da ALV aqui foram apresentados de maneira sucinta. Em síntese explicou-se que para a ALV o sujeito aprende durante toda a sua vida, dando ênfase ao aprendizado informal, pela experiên-

4 História Mestra da Vida.

5 Experiência Mestra da Vida.

cia, tornando-o muitas vezes mais importante que o ensino formal. Dois aspectos são definidos dentro deste contexto, os processos de ensino e os processos de aprendizado, sendo os primeiros provenientes de situações formais de educação, como escolas e universidades. Já os processos de aprendizado são aqueles provenientes da experiência, algo que o sujeito aprende mesmo que muitas vezes de forma inconsciente. Uma vez tendo esses conceitos elaborados foi possível examinar o relato de viagens de Goethe sob seu prisma.

Tendo como fundamento os processos de aprendizado da ALV, buscou-se aqui descobrir no relato de viagens de Goethe, *Viagem à Itália*, quais conceitos caracterizariam processos de aprendizagem, sendo este o objetivo principal desta pesquisa. Para cumprir tal propósito dirigi-me primeiramente ao cumprimento dos objetivos específicos, que efetivaram-se como segue.

Delimitar as especificidades que demarcam contextos educativos e contextos de aprendizado. Com intuito de suprir esta idiossincrasia foram selecionados cinquenta trechos do livro *Viagem à Itália*. A escolha não seguiu uma metodologia específica, os trechos foram escolhidos por seu caráter semântico nos quais entende-se ou subentende-se que Goethe expressa a ideia de ter aprendido algo ou deixa isso pressuposto no texto. Todos os excertos acabaram por caracterizar processos de aprendizado e não de ensino, pois em todos os casos o que ele aprendeu foi graças à experiência, de maneira informal. Esta parte da pesquisa foi apresentada juntamente à descrição conceitual da ALV, para que ficasse assim clara a similaridade epistemológica que os interliga.

Relacionar os contextos encontrados ao cenário de deslocamento, considerando-os como fenômenos e inquirir se poderiam ser experienciados fora de um cenário de deslocamento. Dando continuidade ao primeiro, este foi o segundo objetivo específico da pesquisa. Uma vez tendo descoberto que todas as passagens caracterizam processos de aprendizado, foram elas analisadas como fenômenos ontológicos para Goethe e dessa forma constatou-se que, caso ele não tivesse viajado,

não teria-lhe sido possível tomar parte nestes fenômenos pois são intrínsecos ao deslocamento, ou assim então seja, não poderia Goethe ter vivido esses fenômenos sem a viagem, ainda em outras palavras, não teria aprendido o que aprendeu se não tivesse partido. Estas conclusões foram em muitos dos casos observadas nas palavras do próprio poeta.

Refletir através da análise fenomenológica a importância dos contextos encontrados para o autor da obra. Para suprir este último objetivo específico utilizou-se da própria fenomenologia de Goethe, pois do contrário como poderia alguém julgar o que foi ou não importante para ele? Salvo as vezes em que Goethe deixa clara no texto a importância de algo para si, nas outras foi preciso entender o fenômeno pelo qual ele passava para então proferir uma resposta.

Uma vez consumados estes objetivos específicos, considera-se assim alcançado o objetivo geral deste trabalho. Todas as passagens referem-se à processos de aprendizagem, a própria viagem em si motivou-se por uma necessidade de aprender aquilo que não era possível saber através dos livros. Responde-se assim também a questão modular neste trabalho: qual a relação entre deslocamento e conhecimento? Bem, aqui conclui-se que o deslocamento é o conhecimento. É uma relação intrínseca, por toda a história da humanidade o ato de deslocar-se caminha inerente ao de aprender, mesmo que nem sempre seja o objetivo primário do deslocamento. Do momento em que o ser humano deslocava-se para aprender novos locais de caça e proteção, até o instante em que viajava com intuito de aprender novas culturas e vivenciar novas experiências muito se passou, mas o *genius loci* permanece o mesmo ou seja, viajar é aprender.

Todas as formas de ensino e aprendizado são importantes, contudo este trabalho se propôs a mostrar que o aprendizado é deveras costumariamente mais informal do que formal, ele pauta-se nas experiências e dessa forma é intimamente ligado às emoções, sensações e sentimentos. É muito provável que muito do que tentaram nos ensinar nas escolas ou universidades não foi apreendido, enquanto quem nunca aprendeu algu-

ma lição de uma experiência singular, algo que lhe auxilia no caminhar da existência, algo que atribuímos valores inestimáveis? Em uma grande viagem de aprendizado como o *Grand Tour*, é muito provável e no caso de Goethe atribuo o senso etimológico estrito da palavra ou seja, prova-se por fatos, que o que reteve-se de aprendizado ultrapassou em muito a barreira da intencionalidade pedagógica. Há nuances que somente a experiência, única para cada indivíduo, pode propiciar.

Assim como o *Grand Tour*, que alvoreceu ante aos prelúdios de uma nova era e desvaneceu em consequência de tempos hodiernos, esse trabalho caminha para seu termo. Trilhou-se até este ponto um itinerário audaz, repleto de incertezas, hipóteses, opiniões, caminhos e descaminhos, precisamente à moda do *Grand Tour*. E assim como o viajante grand turista que retornava ao lar já não era mais o mesmo, também este autor alcança o epílogo de sua obra com sua percepção de mundo desdobrada. Heráclito de Éfeso certa vez proferiu que nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não seria mais o mesmo, nem tão pouco o homem, pois que tudo flui e nada permanece. Assim também é com a pessoa que viaja, uma vez que jamais retorna a mesma. O mundo abre-se-lhe e suas experiências marcam sua existência de maneira tão singular que transforma-se, nas palavras de Goethe, da medula à alma.

À você que viajou pelas linhas deste trabalho até este derradeiro parágrafo, peço-lhe que não tome-o por plenamente concluído. Tudo aqui é sobre experiência, instigo-te assim a abster-se de súbitos juízos e a provar deste fenômeno por si. Permita-se vivenciar esta experiência e sonde a si mesmo(a) antes e depois, perceba então o que descobre. A resposta será apenas por ti compreendida. Caso caiba a este autor deixar, além de minha gratidão, uma breve sugestão a você leitor(a), seria a de que, ao menos uma vez em sua vida caso não o tenha ainda feito, desvencilhe-se da formalidade de sua intelectualidade e assim como Goethe, com espírito pleno e mente aberta, parta, viaje, deleite e sobretudo, aprenda.

REFERÊNCIAS

ADAMS, P. **Travelers and travel liars 1660–1800**. Berkley: Routledge, 1962.

ADLER, J. Origins of Sightseeing. **Annals of Tourism Research**, London, v. 16, n. 3, p. 7-29, jan. 1989.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p.177-197, jan. 2006.

ALLEN, E. J. B. **Post and courier service in the diplomacy of Early Modern Europe**. The Hague: Martinus Nijhoff, 1972.

ALVES, M. G.; VICÊNCIO, A. M. **Relatório de Análise de Documentos da União Europeia sobre Competências-chave da Aprendizagem ao Longo da Vida**. Lisboa: FCT/UNL, 2008.

ALVES, M. G. (Ed.). **Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Públicas Europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos**. Lisboa: UIED, 2010.

ALVES, M. G.; CRAVEIRO, D. M. **Relatório de Análise de Entrevistas sobre Competências-Chave da Aprendizagem ao Longo da Vida**. Lisboa: FCT/UNL, 2009.

ANTUNES, F. **Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições**. Subsídios para Debate. Coimbra: Almedina, 2008.

BAKER, P. R. **The fortunate pilgrims: Americans in Italy, 1800 - 1860**. Cambridge: Harvard University Press, 1964.

BÉLANGER, P. **Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning**. Montréal: Les Presses de L 'université de Montréal, 2016.

BLOCH, M. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BIESTA, G. What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point?: On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. **European Educational Research Journal**, E.U, v. 5, n. 4, p.169-180, jan. 2006.

BLACK, J. **The British and The Grand Tour**. London: Routledge Revivals, 2011.

BORG, C; MAYO, P. The EU memorandum on lifelong learning: Old wine in new bottles?. **Globalisation, Societies And Education**, UK, v. 3, n. 2, p.203-225, jan. 2005.

BRAND, C. P. **Italy and the English Romantics: The Italianate Fashion in Early Nineteenth Century England**. Cambridge: Cambridge University Press, 1957.

BRODSKY-PORGES, E. The grand tour: travel as an educational device 1600–1800. **Annals Of Tourism Research**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.171-186, jan. 1981.

BURDON, G. **Sir Thomas Isham**: an English collector in Rome in 1677. London: Italian Studies, 1960.

BURKART, A. J. **Tourism**: past, present and future. London: Heinemann, 1974.

BURKE, J. **The Grand Tour and the rule of taste**. Canberra: Australian National University, 1968.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. **Educação para a liberdade: A PEDAGOGIA DE RUDOLF STEINER**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

CANÁRIO, R. **Aprendizagem ao Longo da Vida**: Análise crítica de um conceito e de uma política. Porto: Porto Editora, 2003.

COELHO, H. S. A epistemologia e o método científico de Goethe. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p.85-102, jan. 2009.

COEN, E. S; MEYEROWITZ, E. M. The war of the worlds: genetic interactions controlling flower development. **Nature**, New York, v. 353, n. 1, p.31-37, jan. 1991.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas: UE, 2000.

COX, R. Interview with Robert W. Cox. **Globalisation, Societies And Education**, UK, v. 1, n. 1, p.13-23, jan. 2003.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

DULLES, F. R. **Americans abroad: two centuries of European travel**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1964.

EDMUNDS, F. **An Introduction to Anthroposophy: Rudolf Steiner's World View**. United Kingdom: Rudolf Steiner Press, 2005.

EDWARDS, R. **Introduction: Life as a learning context?** New York: Routledge, 2009.

FIELD, J. **Lifelong learning and the new educational order**. UK: Stoke On Trent, 2000.

FLEMMING, A. **Urpflanze**. Disponível em: <<http://www.susanasoares.com/urpflanze/intro-and-credits/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

FORD, B. **Thomas Jenkins: banker, dealer and unofficial English agent**. London: Apollo, 1974.

GERWITZ, S. Give Us a Break!: A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. **European Educational Research Journal**, E.U, v. 7, n. 4, p.414-424, jan. 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GLOCKNER, H. **Die Europäische Philosophie: Von den Anfängen bis zur Gegenwart**. Stuttgart: Reclam, 1968.

GOETHE, J. W. V. **Maximen und Reflexionen**. Leipzig: Insel, 1976.

_____, J. W. V. **Metamorfose das plantas**. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____, J. W. V. **Viagem a Itália**. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

_____, J. W. V. **Schriften zur Naturwissenschaft**. Stuttgart: Reclam, 2003.

HAKE, B. Late modernity and the learning society: problematic articulations between social arenas, organizations and individuals. In: CASTRO, R. V.; SANCHO, A. V.; GUIMARÃES, P. **Adult Education: New Routes in a New Landscap**. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 31-56.

HALDON, J. **The Byzantine and Early Islamic near East VI: elites Old and New in the Byzantine and Early Islamic Near East**. Nova Jérsei: Darwin Press, 2004.

HALE, J. R. **England and the Italian Renaissance: the growth of interest in its History and Art**. London: Faber and Faber, 1954.

HOLDREGE, C. Goethe and the Evolution of Science. **Lyceum Society**, New York, v. 1, n. 31, p.10-23, out. 2013.

HOWARD, C. **English travelers of the Renaissance**. London: Lane, 1914.

HOWELL, M.; PREVENIER, W. **From Reliable Sources: An Introduction to Historical Methods**. Ithaca: Cornell University Press, 2001.

HUTTON, E. M. **The Grand Tour in Italy in the Sixteenth, Seventeenth and Eighteenth Centuries**. Cambridge: University of Cambridge, 1937.

IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE AGRICULTURA BIODINÂMICA, 2000, São Paulo. **A DISSOCIAÇÃO ENTRE HOMEM E NATUREZA: Reflexos no desenvolvimento humano.** São Paulo: Antroposófica, 2000. p. 260-271.

JARVIS, P. **Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning.** Braga: University Of Minho, 2006.

JARVIS, P. **Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives.** London & New York: Routledge, 2007.

LAMBERT, R. S. **Grand Tour: a journey in the tracks of the age of the aristocracy.** London: Faber and Faber, 1935.

LANZ, R. **Noções Básicas de Antroposofia.** São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____, R. **Nem Capitalismo nem Socialismo: a organização social segundo Rudolf Steiner.** São Paulo: Antroposófica, 1990.

_____, R. **A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano.** São Paulo: Antroposófica, 2006.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas: Unicamp, 1994.

LOPES, P. **Os Livros de Viagens Medievais.** Lisboa: Instituto de Estudos Medievais/fcsh-unl, 2006.

PIRES, A. L. O. **Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

MAINS, J. A. **British travelers in Switzerland, with special reference to some women travelers between 1750 and 1850**. Edinburgh: University of Edinburgh press, 1966.

MÉSZÁROS, I. **Beyond Capital: Towards a theory of transition**. London: Merlin Press, 1995.

MEYER, A. **An Educational History of the Western World**. New York: Routledge, 1972.

OGILVIE, F.W. **The Tourist Movement**. New York: MacMillan, 1939.

OXFORD, English Dictionary. **Grand Tour**. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/grand_tour>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PARKS, G. B. **Travel as Education in the Seventeenth century**. London: Oxford University Press, 1951.

PARACELSUS, P. **Selected writings**. London: Routledge, 1951

PIMLOTT, J.A.R. **The Englishman's holiday: a social history**. London: Faber and Faber, 1947.

POPKEWITZ, T; OLSSON, U; PETERSSON, K. The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. **Educational Philosophy And Theory**, London, v. 38, n. 4, p.431-439, jan. 2006.

REJOWSKI, M. et al (Org.). **Turismo no percurso do tempo**. São Paulo: Aleph, 2002.

RHODES, C. **Tourism:** statistics and policy. London: Commons Library, 2016.

ROBERTSON, R. **Goethe:** A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHULLER, T.; WATSON, D. **Learning Through Life:** Inquiry into the Future for Lifelong Learning. UK: NIACE, 2009.

SEAMON, D. **Goethe's Way of Science.** Manhattan: Janushead, 1998.

SETZER, V. **O que é Antroposofia.** 1999. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/antrop/>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SIGAUX, G. **History of tourism.** Londres: Leisure Arts, 1965.

SIMMS, E. M. Goethe, Husserl and the Crisis of European Sciences. **Janus Head**, London, v. 8, n. 1, p.23-42, jan. 2005.

SHAFFER, R. J. **A Guide to Historical Method.** Illinois: The Dorsey Press, 1974.

STEINER, R. **Goethe's Secret Revelation.** Ferndale: Trismegistus Press, 1980.

_____, R. **A Obra Científica de Goethe.** São Paulo: Antroposófica, 1984.

_____, R. **Metodologia e Didática.** São Paulo: Antroposófica, 2003.

TOWNER, J. The Grand Tour: Sources and a methodology for an historical study of tourism. **Tourism Management**, London, v. 5, n. 3, p.215-222, set. 1984.

_____, J. The Grand Tour: a key phase in the history of tourism. **Annals Of Tourism Research**, London, v. 12, n. 3, p.297-333, abr. 1985.

_____, J. Literature, Tourism and the Grand Tour. In: ROBINSON, Mike; ANDERSEN, Hans-christian. **Literature and Tourism: essays in the reading and writing of tourism**. London: Thomson, 2002. p. 226-238.

TREASE, G. **The Grand Tour**. London: Heinemann, 1967.

TUSCHLUNG, A; ENGEMANN, C. From Education to Lifelong Learning: the emerging regime of learning in the European Union. **Educational Philosophy And Theory**, London, v. 38, n. 4, p.451-469, jan. 2006.

USHER, R; EDWARDS, R. **Lifelong Learning and the new educational order: Signs, Discourses, Practices**. London: Springer, 2007.

WENGST, K. **Pax Romana: Pretensão e Realidade**. São Paulo: Paulinas, 1991.

WILLIAMS, J. R.. **The Life of Goethe: A Critical Biography**. Oxford: Wiley Blackwell, 2001.

YOUNG, M. **Currículo e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2010.

