

JARDIM COMO METÁFORA: PRINCÍPIOS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

THE GARDEN AS A METAPHOR: PRINCIPLES OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Ângela Zamora Cilento¹
José Benedito de Almeida Júnior²

Resumo: Este artigo tem por objetivo, em primeiro lugar, realizar algumas considerações sobre a metáfora do jardim, entendido como uma construção humana e histórica, determinada culturalmente. Na introdução, expusemos os vários tipos de jardim com a finalidade de percebermos as suas diversas modalidades, para concebê-los como uma arte que se assemelha a de educar. Posteriormente, em segundo lugar, apresentamos as ideias de Montaigne, Rousseau e de Nietzsche para tecer as analogias pertinentes a esta metáfora, cientes de que este tema está longe de ser esgotado. Por fim, concluímos que se o jardim não é uma mata, portanto, o processo de educação para a inserção no mundo da cultura é necessário, por outro lado, não se deve forçar uma artificialidade mórbida, um universo de aparência de ordem que não reflete a liberdade, a criatividade e a espontaneidade humana.

Palavras-chave: Filosofia; Educação; Cultura; Jardim; Natureza.

Abstract: This article aims, firstly, to make some considerations about the metaphor of the garden, understood as a human and historical construction, culturally determined. In the introduction, we exposed the various types of gardens with the aim of understanding their different modalities, to conceive them as an art that resembles that of educating. Subsequently, secondly, we present the ideas of Montaigne, Rousseau and Nietzsche to draw relevant analogies to this metaphor, aware that this topic is far from being exhausted. Finally, we conclude that if the garden is not a forest, therefore the process of education for insertion in the world of culture is necessary, on the other hand, a morbid artificiality should not be forced, a universe with the appearance of order that does not reflect the freedom, creativity, and human spontaneity.

Keywords: Philosophy; Education; Culture; Garden; Nature.

Introdução

¹ Professora do Curso de Filosofia na Universidade. Presbiteriana Mackenzie. Graduação e mestrado em Filosofia pela PUC-SP. Doutora pelo Programa de Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordenadora do Pibid Interd. Filosofia e História.

² Professor do Instituto e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia.

Não são poucos os pensadores na modernidade que se valem da metáfora do jardim – de seus processos, instrumentos e adereços para tratar do homem; da natureza e da educação. Exemplos que também encontraremos nos clássicos da literatura da época. Este elemento: o jardim tem algo a nos ensinar, principalmente quando é tomado como metáfora para as relações que pretendem estabelecer.

Primeiramente, podemos pensar no jardim, antes de tudo como uma **construção** humana, rigorosamente idealizada pelos seus arquitetos: inclui o desenho, a simetria e a forma e tamanho das plantas, onde serão dispostas para criarem um ambiente harmônico e encantador, alterando a paisagem natural. Desde os ‘jardins suspensos da Babilônia’, e mesmo em períodos anteriores, como no Egito, encontraremos registros sobre os jardins que eram construídos a partir de uma rigorosa simetria, tendo por base os quatro pontos cardeais. Os persas contribuíram para a elaboração dos jardins com a adição de várias espécies de flores contribuindo, portanto, para o deslumbre dos jardins.

Assim, podemos inferir que esta construção é **historicamente** constituída, em segundo lugar. Diferentemente, na Grécia, devido ao relevo acidentado, possuíam características mais naturais, com a inserção de plantas frutíferas e esculturas de animais e humanas. Modelo que foi adotado pelos romanos com a ampliação de sua extensão e pompa.

Contudo, no medievo, os jardins refletem outros processos de subjetivação – a simplicidade, por exemplo, dos jardins monacais que eram compostos por hortas, pomares, plantas medicinais e flores. Do mesmo modo, os jardins mouriscos, de pequenas proporções que se caracterizavam pela água, cor e perfume. Estes eram chamados de ‘jardins da sensibilidade’.

O período do renascimento abriga novos paradigmas – a passagem do mundo geocêntrico para o heliocêntrico, a economia deixa de ser autossustentável como nos feudos para se tornar mercantil com o surgimento das primeiras cidades – os burgos e a retomada dos padrões greco-romanos. Decorre que os jardins também sofrerão alterações significativas, posto que há uma redescoberta da natureza e da natureza orgânica do homem. Neste momento, há a criação de jardins botânicos.

A artificialidade e a organização marcaram os jardins renascentistas. Sua composição era de simetria rígida, com árvores podadas geometricamente e alinhadas. Na Itália, houve influência dos jardins romanos, com estátuas e fontes monumentais, sendo a vegetação secundária. Já os jardins franceses eram inspirados nos jardins medievais, com muitos canteiros de flores e ervas medicinais. A axialidade, a simetria e a perspectiva eram características presentes nos jardins da França, cujo principal representante é o jardim do Palácio de Versalhes. Com a decadência do estilo francês,

que buscava forma e simetria de maneira exagerada, os jardins passaram a apresentar características mais informais e próximas à natureza. O traçado livre, irregular e sinuoso aparece com grande expressão nos jardins ingleses. (GALINATTI, GRABASCK, SCOPEL, 2019, p.16)

Os jardins, certamente, receberão as características de clima e solo de cada país europeu. Porém, não devemos esquecer as suas marcas constitutivas: as formas geométricas e a composição simétrica. Enquanto os jardins ingleses procuram ser mais naturalistas e almejam por um retorno à natureza, os franceses que são inspirados nos italianos primam pela manipulação formal da vegetação e pelo uso de espécies mais baixas. É a partir deste modelo que Le Nôtre planejou o palácio de Versalhes, adicionando “extensas perspectivas, jardins organizados em terraços e o uso de vegetação baixa, que toma partido das vistas organizadas horizontalmente.” (GALINATTI, GRABASCK, SCOPEL, 2019, p.19)

Para nossos objetivos, esta pequena síntese sobre o histórico dos jardins muito contribuirá para as nossas próximas analogias: Montaigne, Rousseau e mesmo Nietzsche ao se valerem da metáfora do jardim supõem: em primeiro lugar, a educação como construção humana, cuidadosamente elaborada. Em seguida, as relações entre homem e natureza, e do homem como um ser de natureza podem ser evidenciadas pela metáfora do jardim. Em terceiro lugar, o jardim pode ser ‘subjativado’ como processo interior – há que se ter, em medida particular, o cultivo de pomares, de hortas e ervas medicinais, como fatores de autoconhecimento e cuidado de si.

Em outros termos, tal metáfora nos induz a pensarmos a educação como construção permanente: construção esta que implica nos fundamentos da filosofia da educação – que tipo de homem queremos formar – autônomo ou resignado? Um homem que valoriza ou deprecia a vida? Esta formulação incide na concepção de diferentes tipos de educação: que elementos devem ser adicionados e em que momento? São princípios relevantes, pois englobam não apenas o currículo formal, mas uma educação para a vida.

Ao nos depararmos com estes pensadores, encontramos em sua produção, direta ou indiretamente, a alusão da educação à agricultura e à jardinagem, bem como as tessituras das relações entre homem e natureza e sobre a natureza orgânica do homem. Estas produções culminam nos princípios da filosofia da educação, ou seja, no tipo de homem que querem formar e nos elementos necessários para que esta construção se efetive.

1. Plantar e jardinar: Montaigne e Rousseau

Montaigne

Montaigne, em seu capítulo “Da educação das crianças” em *Ensaaios*, cria uma estreita relação entre a agricultura e educação. Vejamos:

o mesmo acontece com a agricultura: o que precede à sementeira é certo e fácil; e também plantar. Mas depois de brotar o que se plantou, difíceis e variadas são as maneiras de tratá-lo. Assim os homens: pouco custa semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível. O que se revela de suas tendências é tão tênue e obscuro nos primeiros anos, e as promessas tão incertas e enganosas que se faz difícil assentar um juízo seguro. (MONTAIGNE, 1984, p.74)

Podemos notar que o pensador francês nesta passagem não fala em jardim – antes, infere o nascimento de uma criança como um dos frutos da própria natureza que, em sua profusão e abundância, faz brotar todos os outros entes. No entanto, esta mesma natureza não pode, em uma criança, permanecer intocada. Para se tornar um homem, entendido também como um ser de natureza – ‘a sua natureza’ precisa ser tratada: nutrida em suas potencialidades, podada quando necessário, ornada para lhe dar a melhor forma possível.

O papel de uma boa educação, para o pensador francês, cumpre uma tarefa complexa e incerta – a de tornar seres da natureza em homens de valor. Incerta, pois às vezes, todos os elementos necessários que permitiriam uma árvore florescer estão dados, mas não há como se prever os resultados, pois muitas variáveis são decisivas para que a criança feito homem, vingue ou feneça: não há garantias. No caso, a educação das crianças do século XXI sofre de tantas novas influências ainda não conhecidas no século XVI que o perigo de fenecimento se faz iminente em maior grau.

Deste modo, há uma indissociabilidade entre os elementos da natureza – a árvore, a agricultura, as plantas, as ervas – como entes emergentes desta natureza com os entes humanos, pois ambos derivam da mesma fonte. Contudo, os entes humanos se moldam à luz de uma construção histórica.

Um segundo ponto: Montaigne ainda realça que depois de nascida, há várias maneiras de se educar uma criança, com o objetivo principal de formar um homem.

Para tanto:

quem quiser fazer do menino um homem não o deve o poupar na juventude, nem deixar de infringir amiúde os preceitos dos médicos: 'que viva ao ar livre e no meio dos perigos. Não basta fortalecer-lhe a alma, é preciso também desenvolver-lhe os músculos. Terá de se esforçar demasiado se, sozinha, lhe couber dupla tarefa. (MONTAIGNE, 1984, p. 76).

Para que esta árvore cresça e dê bons frutos, o pensador francês emite vários conselhos ao longo do seu texto. O primeiro é o fortalecimento da alma que envolve a ideia de que a criança não deve ser superprotegida, que aprenda a lidar com as vicissitudes da vida, que não se contente apenas com a ciência livresca afastada da vida, mas que tome o 'livro do mundo' como matéria-prima de aprendizado e de reflexão, que não despreze o cuidado com o corpo por meio de exercícios constantes. Um homem deve se apropriar das leituras dos clássicos. Civilidade e delicadeza nos modos devem modelar o seu espírito. Estes e outros tantos apontamentos realizados por Montaigne nos ensinam que toda árvore deve ser modelada à altura de um ideal de homem.

Rousseau: cultura e educação

Quando se trata da obra de Jean-Jacques Rousseau, termos como natureza, cultura, sociedade e educação estão profundamente imbricados. Encontrar a natureza das coisas, quando possível; diferenciá-las da cultura, se possível, são tarefas que não devem ser consideradas certas, matemáticas. O que nos alude à mesma concepção de Montaigne.

A metáfora da educação com as plantas é absolutamente válida no pensamento de Rousseau, porque os dois temas foram dominantes em sua obra. Mesmo no *Do contrato social* que não aborda diretamente este assunto, o tema da educação aparece de modo decisivo no capítulo sobre as Leis, pois Rousseau destaca que num primeiro momento as pessoas fazem as leis, mas depois, as leis fazem as pessoas, isto é, elas possuem um caráter educativo inegável. As plantas aparecem em várias ocasiões no *Emílio* tal como vimos no início pela metáfora com a educação e o caso do exercício da agricultura pelo jovem educando, plantando um pequeno jardim com seu instrutor, algo que se tornará, em nossos tempos, as hortas plantadas em escolas.

Vimos que a questão do cultivo de plantas fazia parte do cotidiano de Rousseau quando ele escreveu o *Emílio*, segundo narra em suas *Confissões*, pode trabalhar num quarto,

de frente para um bosque onde fazia suas caminhadas, observando as plantas e pensando em seu livro.

Alguns anos antes, quando ainda morava na casa de Madame de Warens, Rousseau teve a oportunidade de ir estudar medicina. Ali teve contato com os laboratórios de química e física tendo conhecido experiências com o trato de plantas, minerais, ácidos etc. Ora, tal experiência o impactará profundamente, de modo negativo, mas também de modos positivos. Como ele nos recorda em sua obra *Devaneios do caminhante solitário* o ambiente dos laboratórios era ruim para sua saúde, física e psicológica. Salas fechadas, entre fornos, ácidos, álcoois, matérias em decomposição não estimulavam seu espírito para a curiosidade científica. Não demorou mais do que seis meses nestes estudos e decidiu por abandonar esta pretensão: Levou consigo, porém conhecimentos valiosíssimos de medicina que usará nos primeiros livros do *Emílio*.

O outro aspecto que é positivo desta história é que, Rousseau, decide conviver com a natureza, mas ao ar livre, ao comparar com o trabalho nos laboratórios afirma: “Dou minha palavra que não é lá que J.J. irá procurar seus divertimentos. Brilhantes flores, coloridos prados, sombras frescas, regatos, bosquezinhos, verdura, vinde purificar minha imaginação maculada por todos esses hediondos objetos.” (ROUSSEAU, 1995, p.97). Assim, quando pôde, dedicou-se dedicar-se à observação, desenho e catalogação das plantas, suas amígdalas vegetais. Foi residir na Ilha de São Pedro e ali, catalogando as plantas da ilha escreveu sua *Flora Petrinsularis* e tinha o plano de escrever um dicionário de botânica.

Há muito para deslindar em cada caso; se há elementos ausentes ou estranhos na estátua de Glauco, é mesmo uma tarefa sempre incerta diferenciar, exatamente, o que há ou não de natural e, na vida em sociedade, não se deve considerar que a natureza tem a primazia sobre a educação.

A metáfora desta estátua de Glauco se encontra no livro X da *República*, de Platão – livro lido e admirado por Rousseau - serve como referência para o início do *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* e diz muito do que ele pensa sobre natureza e sociedade. Se a natureza nos fez diferentes, isto nada tem a ver com a desigualdade que encontramos na sociedade, produzida por mecanismos políticos e econômicos que, para serem enfrentados, não basta a natureza, mas outras formas de educação.

Seguir a natureza e desnaturar. Este paradoxo percorrerá toda obra de Rousseau e, especialmente, a questão da educação. Não se trata de uma contradição, mas um verdadeiro

paradoxo, cuja solução dependerá sempre das circunstâncias, dos usos e costumes de cada nação. Seguir a natureza é importante, tal como vemos em sua famosa expressão:

Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. [...] Essa a regra da natureza. Por que a contrariaríeis? Não vedes que, pensando corrigi-la, destruísteis sua obra, impedis o efeito de seus cuidados? Fazer por fora o que ela faz por dentro é, a vosso ver, aumentar o perigo; e, ao contrário, é provocar uma diversão, é atenuá-lo. (ROUSSEAU, 1992, p. 24-25)

Como seguir se ela foi modificada pela ação da sociedade, tal como a estátua de Glauco foi pelas intempéries do mar? Os sentimentos naturais ora foram extirpados, ora camuflados, sentimentos externos se agregaram à alma, como as algas à estátua. Como decidir o que seguir ou não. De certa forma, como um arqueólogo, Rousseau se colocará no delicado trabalho de restauração da estátua, retirando o que não faz parte de sua constituição original e especulando como seriam, originalmente, as partes ausentes. Como saber o que foi criação da natureza e o que é efeito da sociedade?

O termo que usamos hoje, cultura, era, no século XVIII mais comumente chamado de usos e costumes, sendo que cultura, via de regra, era utilizado para se referir à agricultura, o cuidado com as plantas e é desta forma que Rousseau a utiliza no início do *Emílio ou da educação*: “Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação”. (ROUSSEAU, 1992, p.10). A questão de diferenciar a natureza dos usos e costumes ou dos hábitos foi uma constante na filosofia moderna europeia, Rousseau não foi o primeiro a abordar este tema.

A natureza, dizem-nos, é apenas o hábito. Que significa isso? Não há hábitos que só se adquirem pela força e não sufocam nunca a natureza? É o caso, por exemplo, do hábito das plantas cuja direção vertical se perturba. Em se lhe devolvendo a liberdade, a planta conserva a inclinação que a obrigaram a tomar; mas a seiva não muda, com isso, sua direção primitiva; e se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser natural. (ROUSSEAU, 1992, p. 11-12)

Sua abordagem, no entanto, nos parece interessante por sua perspectiva para com a educação, especialmente, para com o conceito de educação negativa. Em sua obra *Considerações sobre o governo da Polônia*, que é posterior ao *Emílio*, afirma: “Não direi nunca o bastante que a boa educação deve ser negativa. Impeçam os vícios de nascer e tereis feito o suficiente pela virtude.” (ROUSSEAU, 1982, p. 38).

Em linhas gerais, trata-se do método de, em muitos casos, nada fazer a não ser deixar com que a natureza se manifeste livremente. Por exemplo, no impulso da criança começar a andar, sendo um absurdo, para ele, o uso de andadores que foram criados para dar uma ilusão

de que a criança já pode andar, quando ainda a natureza não a preparou. Outro caso, é o despertar do amor romântico que, na época de Rousseau, era muito estimulado para os jovens da corte, antecipando um interesse que a natureza só iria despertar mais tarde. O método da educação negativa, portanto, será importante em algumas ocasiões e não em outras. Na citação acima o que vemos é o impulso da natureza levar a planta para a direção vertical, então a educação negativa é não ter a audácia de ensinar a planta a subir, isso ela faz por natureza; mas se se pretende um efeito na direção da planta, o obstáculo a faz, por geotropismo, buscar seu sentido original, então, ela retomará o sentido vertical, porém, aquele desvio artificialmente provocado será mantido: isto é a educação.

Não somente no *Emílio*, mas em outras obras de Rousseau, as instituições sociais devem saber desnaturar o ser humano, ou seja, evitar que o amor-próprio domine não somente os indivíduos, mas também grupos de pessoas que acabem considerando seus interesses próprios acima da sociedade ou, simplesmente, dos que sofrem. A educação negativa insiste na ideia de que devemos deixar a natureza se manifestar, a educação positiva, de algum modo, por meio dos artifícios modifica a tendência natural. O amor de si é-nos dados pela natureza; a comiseração é igualmente natural, porém, para viver em sociedade estes sentimentos naturais podem ser o início, mas não bastam.

É preciso uma educação que desnature quando necessário, que deixe a natureza se manifestar, em outras ocasiões, mas há um caminho intermediário a ampliação da natureza na sociedade: da piedade natural à empatia social existe um processo educativo.

Rousseau observará que a educação da sociedade, os colégios, levavam as pessoas a desenvolverem um sentimento de egoísmo o qual ele chama de amor-próprio, um sentimento que não vem da natureza. Os cuidados de si são importantes e não podem ser confundidos com egoísmo. A piedade natural se associará à cultura e às instituições para que possa ser efetiva e que tenhamos uma sociedade mais solidária.

Passamos, agora, à análise da questão dos jardins em seu paralelo com o fenômeno das escolas ou os “ridículos estabelecimentos” como definiu no *Emílio*. Ora, qual é a questão? A questão é como culturas diferentes concebem o que chamarão de jardins.

Em primeiro lugar, observamos que por jardim devemos entender grandes bosques particulares, típicos de famílias muito ricas e não o que entendemos hoje por jardim. Havia uma arte paisagística para desenhar estes jardins e, nesta arte, muita coisa se revelava. Tal tema é discutido em seu romance *Júlia ou a Nova Heloísa*, publicado um ano antes do *Emílio*, quando ele critica esta forma de esconder a natureza com a arte:

O erro das pretensas pessoas de gosto é o de querer arte por toda parte e o de nunca estar contentes enquanto a arte não se mostrar, enquanto o verdadeiro gosto consiste em escondê-la, sobretudo quando se trata das artes da natureza. Que significam essas alamedas tão retas, tão areadas que se encontram continuamente e essas encruzilhadas através das quais, bem longe de estender diante dos olhos a dimensão de um parque, como se imaginaria, mostram-se apenas, desajeitadamente, seus limites? [...] (ROUSSEAU, 1994, p. 419)

Todo jardim é, sem dúvida, uma arte. Porém, segundo seu ponto de vista o ideal é que a arte não esconda a natureza, ao contrário, é esta quem deve aparecer, sendo que o maior mérito da arte seria não se revelar, senão a olhos muito bem treinados, deixando com que a natureza seja o principal espetáculo. Que os admiradores sejam, de certa forma, iludidos, pensando que contemplam a natureza tal como ela é, quando, na verdade, sem saber, admiram a obra de arte. É o que deduzimos do parágrafo abaixo:

Que fará, portanto, o homem de gosto que vive por viver, que sabe gozar de si mesmo, que procura os prazeres verdadeiros e simples e que deseja criar uma avenida à porta de sua casa? Ele a fará tão cômoda e tão agradável que nela possa comprazer-se em todas as horas do dia e, contudo, tão simples e tão natural que pareça nada ter feito. Reunirá a água, a verdura, a sombra e o frescor, pois a natureza também reúne todas estas coisas. A nada dará simetria, ela é inimiga da natureza e da variedade e todas as alamedas de um jardim comum se assemelham tanto que temos a impressão de estar sempre na mesma. (ROUSSEAU, 1994, p. 419).

Esta mesma relação se estabelece no que se refere a outros temas em Rousseau, tal como a arte de escrever e a educação. Quanto à arte de escrever, faremos apenas a breve observação de que quando o autor compõe sua obra, deve dar tal vivacidade aos seus personagens que o leitor ou a leitora tenham a impressão de que se trata de pessoas reais e não de personagens. O mero retrato de pessoas reais não teria a mesma força para impressionar, nem muito menos, personagens construídos artificialmente, sem estarem diretamente inspirados em pessoais reais.

Sabemos que no *Emílio* há inúmeras passagens autobiográficas em seus escritos, assim como na *Nova Heloísa*. Enfim, a arte de escrever romances se assemelha a da jardinagem onde pensamos estar diante apenas da natureza, sendo que o verdadeiro artista estará oculto por estas vivas impressões.

No que se refere à educação trata-se de uma questão que podemos vislumbrar desde o início desta parte: a educação artificial, livresca, mnemônica que se praticava nos colégios se assemelham aos jardins artificialmente elaborados nos quais o artista ofusca a natureza. Nas

escolas, os professores ofuscam a natureza e sufocam os alunos, sua motivação, sua espontaneidade. É inclusive muito interessante observar que uma das suas críticas é aos jardins com traços retilíneos que não são encontrados na natureza e, por outro lado, as salas de aula com suas carteiras perfeitamente enfileiradas, voltadas para a lousa e o professor enfatizando que a autoridade é mais importante que o saber ou a curiosidade pelo saber. Se no caso dos jardins a arte oculta a natureza, nas escolas a autoridade oculta o verdadeiro gosto pelo saber.

Na época de Rousseau os pais verificavam o aprendizado de seus filhos por meio de apresentações em que as crianças recitavam de cor trechos inteiros de obras clássicas. Sem saber o significado de nenhuma palavra do que falavam, segundo Rousseau. Externamente, portanto, a aparência é de que tais crianças haviam estudado e aprendido, quando apenas repetiam mnemonicamente as lições que eram forçadas da decorar, inclusive com o uso de violência físicas e castigos.

Tais são os efeitos inevitáveis de uma sociedade que valoriza o luxo e não uma vida frugal. Rousseau terá um grande debate com Voltaire a respeito do luxo e apresentam posições antagônicas. Para o filósofo francês, o luxo é vaidade, porém seus efeitos na sociedade seriam benéficos uma vez que por meio dele muitas artes seriam desenvolvidas, como a tapeçaria, a ourivesaria, a marcenaria de móveis de luxo, a culinária etc. Assim, o luxo seria um excelente motor para a economia.

Para Rousseau, tal opinião é vã, pois na verdade, a indústria do luxo só é vantajosa para os grandes comerciantes e em nada contribui para os pobres agricultores ou trabalhadores que fazem o trabalho braçal, ora, se o ourives ganha bem, as pessoas que fazem o transporte ou trabalham nas minas nada ganham com isso. A indústria do luxo pode enriquecer alguns, mas empobrece milhares. Fazendo um paralelo com nossos dias, diríamos que é algo semelhante ao que ocorre em África ou América Latina quando se descobre uma nova jazida de pedras preciosas, minas ou veios de ouro. A população nesta região empobrece, é levada à miséria e submetida à toda sorte de violência. São diamantes de sangue, como bem retratou o filme. Todos nós assistimos, horrorizados, o genocídio praticado contra os yanomamis por ganância, pelo lucro, pelo luxo das peças de ouro.

Das reflexões de Rousseau sobre a educação presentes no *Emílio* e em outras passagens de suas obras, muitos desdobramentos ocorreram. A preocupação com a infância e seu desenvolvimento encontrarão novas diretrizes nas obras e no método de Maria Montessori mais de 100 anos depois, bem como novas teorias da educação. Libâneo classificará em dois

grupos: as pedagogias liberais que irão, ao fim e ao cabo, reproduzirem os papéis socialmente pré-definidos socialmente e as pedagogias progressistas que se caracterizam por entenderem a educação como uma construção sociopolítica, assim como Rousseau. São elas: a teoria da aprendizagem de Skinner, a teoria construtivista elaborada por Bruner, Ausubel com a teoria da aprendizagem significativa, o construtivismo de Piaget e Paulo Freire com a pedagogia da autonomia entre outras que poderiam ser mencionadas³.

Estas novas teorias visam potencializar cada ‘jardim’ – cada criança em desenvolvimento. Em outros termos, retomando nossa metáfora do jardim, se as teorias da educação pretendem desenvolver as habilidades físicas, socioemocionais, intelectuais e sociais da criança, tais teorias não são apenas o adubo, mas se constituem como os verdadeiros instrumentos de jardinagem nas mãos de um bom professor.

2. Jardinar os instintos: Nietzsche

Ora, em Nietzsche, as transposições para a construção da metáfora do jardim se tornam um trabalho complexo. Num primeiro momento, podemos considerar que cada indivíduo pode ser tomado como um jardim e concomitantemente, seu próprio jardineiro. Cada jardim é, por um lado, composto em grande parte por plantas das mais diversas espécies, ervas, árvores e árvores frutíferas, o que nos remete à própria natureza (*physis*) que em sua abundância e profusão faz brotar todos os seres existentes. Na filosofia de Nietzsche, em primeiro lugar, o homem é um ser da natureza, não pode ser apartado dela. Esta compreensão implica tanto no conceito de orgânico e de sua articulação com a teoria da vontade de potência. Para Nietzsche, tudo aquilo que existe não pretende apenas se conservar, mas quer ‘ser-mais’ – expandindo-se o quanto pode. Em outros termos, tudo o que é vivo, desde os indivíduos unicelulares até os mais complexos fazem de tudo não apenas para se conservar, mas procuram se expandir o quanto podem: uma célula cresce emitindo pseudópodes, assimilando outras que encontra pelo caminho que lhe oferecem resistência, de modo que a luta entre elas, torna-se inevitável. Uma luta sem fim ou trégua - tudo o que vive está a todo o momento procurando assimilar, incorporar outros viventes. Estes, por seu turno, opõem-lhe resistência. Tal ideia pode ser concebida em todas as esferas da vida, de modo que a luta, o

³ Devido ao espaço destinado para este trabalho, não vamos detalhar estas teorias neste momento.

apropriar-se do outro⁴ e a própria morte fazem parte da vida, não por escassez, mas por superabundância⁵.

A conservação, portanto, é vista como uma instância secundária. Este querer ‘ser-mais’ se torna para o pensador alemão, o caráter inteligível do mundo que não é outra coisa senão vontade de potência. Encontramos no final do aforismo 36 de *Para Além de Bem e Mal*, sua máxima: “O mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme seu ‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de poder’, e nada mais.”⁶ (NIETZSCHE, 1992, p. 43).

Deste modo, cada célula é imbuída de vontade de potência. Mantendo a ideia de processo, vê no corpo, portanto, o resultado provisório das hierarquias estabelecidas entre as células dominantes e dominadas que se tornam órgãos de outras partes, nada é permanente: o corpo é um vir-a-ser, descartando a ideia de uma identidade pré-estabelecida. Cada indivíduo não passa, portanto de uma multiplicidade de células, onde cada uma pretende dominar e subjugar todas as outras.

Como um ser de natureza, o homem é um ser composto por reflexos e instintos, tanto quanto os outros animais. Neste âmbito, o do orgânico, se encontram presentes as relações entre instintos, afecções e afetos que acontecem no corpo e no encontro com outros corpos. As afecções estão relacionadas ao encadeamento fisiológico do corpo desenvolvendo, por vezes, sintomas e reações psicossomáticas. Os afetos são os sentimentos provocados por estas afecções.

Aos olhos de Nietzsche, cada indivíduo, portanto, abriga uma multidão de vontades que não cessam de lutar em busca por sua expansão. Ao retomarmos a metáfora do jardim como um reflexo da constituição orgânica do homem, cada musgo, planta ou árvore que habita em um indivíduo tende a brotar e crescer o quanto pode e enquanto tiver espaço para tal.

Ora, mas um jardim não floresce a esmo em sua abundância selvagem. Se assim o fosse deixaria de ser jardim e passaria a ser uma mata – do mesmo modo é o homem: um ser de natureza, mas que ao longo do seu trajeto civilizatório, precisou inibir seus instintos. De

⁴ Recorremos a Frezzatti - a ideia de assenhoreamento advém de Rolph: “A insaciabilidade faz com que a vida seja uma tendência de aumentar de tamanho, fortalecer seus órgãos e esbanjar energia. A mais ínfima célula ataca sua vizinha, assenhoreia-se dela, assimila-a, e ao atingir seu tamanho máximo, divide-se para que a voracidade continue.” (FREZZATTI, 2012, p. 182)

⁵ A ideia de superabundância advém dos gregos, mas também de Rolph e se coloca em franca oposição às ideias de Darwin e Malthus. Em sua obra: *Problemas Biológicos* de 1882, as espécies só existem porque há superabundância – “é a opulência da alimentação que produz numerosas variações dos seres vivos e não sua falta.” (FREZZATTI, 2012, p. 182).

⁶ NIETZSCHE, F. BM, 36

modo especial, os de agressividade, crueldade e de sexualidade o foram quando da instituição de leis arbitrárias nos primórdios da humanidade e que foram determinantes para que o homem viesse a se tornar um ser de cultura. Foi preciso que a mata selvagem e sem freios, fosse inibida: para que pudesse viver em sociedade, este animal foi envolto por uma ‘camisa de força social’. Os instintos então, segundo Nietzsche, foram inibidos mas nunca poderão e nem puderam ser extirpados, visto que o homem é natureza. Em outras palavras, para que houvesse um ‘jardim’ chamado ‘cultura’ foi preciso delimitar o território e os terrenos a fim de impor limites às ações e aos instintos de liberdade do ‘bicho-homem’.

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, Nietzsche nos explicita de forma resumida o que desenvolverá mais tarde na *Genealogia da moral*: “mas como o homem, por necessidade e tédio ao mesmo tempo, quer viver social e gregariamente, tem necessidade de estabelecer a paz e procura, em conformidade, fazer com que desapareça de seu mundo ao menos o mais grosseiro *bellum omnium contra omnes*.⁷” (NIETZSCHE, 1987, p. 66)

Para que este processo pudesse ser consolidado, instituíram leis arbitrárias, calcadas nos costumes que servem como proteção e garantia de estabilização de um determinado modo de vida. Sua implantação não se deu de modo pacífico ou gradual – mas como uma fatalidade inevitável, como uma ruptura e violência terríveis, separando o homem de seu passado selvagem, para empreender a grande tarefa de fazer dele um ser dotado de forma. “(...) o sentido de toda cultura é amestrar o animal de presa ‘homem’, reduzi-lo a um animal manso e civilizado, doméstico⁸.” (NIETZSCHE, 1998, p.58) Para tanto, o martírio, o sacrifício e a dureza das leis penais sempre foram empregados: jamais deixou de haver sangue quando o homem precisou criar para si uma memória, a fim de que algumas ideias se tornassem inesquecíveis e presentes quanto às primeiras regras de convívio social. A passagem do ‘bicho-homem’ ao ‘ser-capaz-de-fazer-uma promessa’, da natureza à cultura, como Nietzsche retratada na *Genealogia da moral*, implica em desfazer a narrativa construída pela metafísica e pela religião, algo que desde o início é “início feio e doloroso⁹.” (NIETZSCHE, 1988, p.93).

O processo civilizatório em sua pré-história assevera o pensador, custou um enorme *quantum* de liberdade ao homem diante mais radical mudança que viveu. O processo civilizatório que circunscreveu o homem como ser gregário e que tinha por finalidade promover a paz, recalçou os instintos, tornando-os latentes à força - cerceados em sua manifestação, representam toda a força das forças reativas com a instituição das leis

⁷ NIETZSCHE, F. WL\VM, 1

⁸ NIETZSCHE, F. GM\GM I, 11

⁹ NIETZSCHE, F. GM\GM II, 18

arbitrárias: o homem teve que aprender a obedecer e desenvolveu uma faculdade oposta ao esquecimento, a memória, a fim de que pudesse se lembrar das promessas efetuadas – memória da vontade.

É com o início do processo civilizatório que consistiu em coagir e adestrar esta ‘mata selvagem’ (o homem) que se presentifica as condições de possibilidade para o nascimento do jardim. Por um lado, construído historicamente e configurado a partir dos valores instituídos por cada cultura. A cultura, portanto, é o solo coletivo do qual emergem os jardins individuais.

Mas, há ainda outras implicações que demarcam a complexidade desta transposição. Se cada cultura estabelece seu “a priori de valores” (FINK, 1988, p.131) – éticos e estéticos, seus ritos e costumes são decorrentes da interpretação que cada cultura faz a respeito da vida. É este conjunto de valores que cerceiam desde os primórdios as ‘plantas’ do jardim – são as primeiras ferramentas de ‘poda’ da cultura.

Nietzsche, posteriormente, diagnosticará não apenas o terreno (“as condições de clima e lugar¹⁰”) do qual emergiu certo a priori de valores de uma dada cultura que passa a ser avaliada por meio do método genealógico, a fisio-psicologia. Este conceito articula a indissociabilidade entre corpo e alma, fisiologia e psicologia. Acima de tudo, verifica quais são as “condições de preservação de determinada espécie, ou seja, a certa exigência fisiológica de quem as faz.” (OLIVEIRA, 2007, p.27).

Portanto, a psicofisiologia investiga a estreita relação entre a constituição fisiológica de um povo ou de um indivíduo com seus valores específicos, permitindo um estabelecimento contíguo entre moral e a fisiologia. Investiga a estrutura psíquica de um ‘tipo¹¹’ (homem) deixando entrever a hierarquia dos valores no qual está disposto. A psicofisiologia ao se deter na análise dos corpos empreende um diagnóstico, pois o corpo deixa entrever a filosofia de sua fisiologia¹², isto é, a filosofia que comanda um certo corpo: sintoma de saúde ou de

¹⁰ NIETZSCHE, F. EH\EH, Por que sou tão sagaz, 3.

¹¹ Nietzsche ao tratar da dupla gênese dos valores na origem, estabelece os perfis psicológicos do Senhor e do Escravo.

¹² Podemos inferir que a psicofisiologia pode ter sido o resultado das experimentações que o próprio Nietzsche fazia consigo próprio em busca da melhoria de seu estado de saúde, da ao próprio Nietzsche, bem antes do nascimento do termo que se dá em *Para Além de Bem e Mal*. No Prefácio da *Gaia Ciência*, encontramos a exposição de que as forças vitais de um homem estão em relação direta com seu modo de ser e de encarar a vida. Se a enxerga como opulência, permite que sua energia flua pelo corpo, promovendo a saúde: “O psicólogo sabe pouco de questões mais atraentes que as das relações existentes entre a saúde e a filosofia, e quando ele próprio adoece, dedica ao seu mal toda a sua curiosidade científica. Porque cada um de nós possui necessariamente a filosofia de sua pessoa – supondo que exista alguma – mas os casos são muito diferentes, num caso são as faltas que vemos filosofar, no outro as riquezas e as forças. O primeiro precisa da sua filosofia como apoio, sedativo, remédio, ou ainda para se libertar, para se construir, para se esquecer; no segundo não passa de um luxo, no

doença; de abundância ou miséria. Em outros termos, a psicofisiologia revela a arquitetura de um jardim específico, dado que os homens não são iguais em sua constituição física, fisiológica e cultural - dependem da interpretação que cada povo e indivíduo em certo momento histórico tece diante da vida e daquilo que considera ‘bom’ – o que é salutar e valioso para uma cultura pode não ser para a outra, por exemplo; o que é bom para o homem homérico é completamente antagônico para o utilitarista:

Numa perambulação pelas muitas morais, as mais finas e as mais grosseiras, que até agora dominaram e continuam dominando na terra, encontrei traços que regularmente retornam juntos e ligados entre si: até que finalmente se revelaram dois tipos básicos e uma diferença fundamental sobressaiu. Há uma moral dos senhores e uma moral de escravos; acrescento de imediato que em todas as culturas superiores e mais misturadas aparecem também tentativas de mediação entre as duas morais, e, com maior frequência, confusão das mesmas e incompreensão mútua, por vezes, inclusive dura coexistência – até mesmo num homem, no interior de uma só alma.¹³ (NIETZSCHE, 1992, p.96)

Encontraremos na *Genealogia da moral*, um levantamento dos traços característicos do Senhor, tomando a vida como o cerne de apreciação dos valores. O Senhor, em sua exuberante fisiologia, apresenta um excedente de forças, é poderoso o bastante para suportar o dever e o caos sem ter que se ressentir para com a vida, mascarar-la ou acusá-la por ser o que ela é. Considera a vida como um presente e por isso procura fazer de sua existência objeto de gozo e de afirmação, vivendo-a com alegria apesar de seus horrores. Nietzsche toma os gregos homéricos como um dos maiores exemplos do perfil psicológico do Senhor. Este é nobre e em suas ações busca realizar a autoglorificação, tomando e criando para si uma escala própria de valores. Ao criar valores para si próprio, comanda e obedece simultaneamente, numa verdadeira guerra a si mesmo. O Senhor entende sua existência enquanto atividade – ser e agir são indissociáveis – o “bom” da moral nobre nunca esteve ligado à conveniência ou suscitou sentimentos altruístas. Sua saúde é diagnosticada pela faculdade do esquecimento – ele esquece, porque age, esquece porque se permite dissolver o passado para vivenciar o presente. Enquanto a saúde impera na constituição fisiológica do Senhor, o mesmo não se dá com o perfil psicológico do escravo que se encontra em uma posição hierárquica em relação à vida, abaixo da do senhor, denotando uma outra condição fisiológica.

melhor caso a volúpia de um reconhecimento triunfal que acaba por sentir a necessidade irresistível de se inscrever em maiúsculas cómicas no céu das ideias. Mas no outro caso, mais corrente, quando são as misérias que filosofam, como em todos os pensadores doentes – e são eles que formam talvez uma maioria da história da filosofia – em que é que se transforma o próprio pensamento sob a pressão da doença?” (NIETZSCHE, GC, Prefácio, 2)(p.9)

¹³ NIETZSCHE, F. JGB/BM, 260

O escravo é fraco, pois entende que a vida é cruel e ingrata, tão dolorosa que ele pretende camuflá-la astuciosamente. Para ele, a existência é encarada como expiação, criando uma concepção de um devir culpado. Diferentemente do Senhor, ele não vivencia a felicidade, pois é impedido de agir no exterior. A concepção de felicidade está vinculada ao repouso, como “narcose, entorpecimento, sossego, paz, ‘sabbat’, distensão de ânimo e relaxamento dos membros.¹⁴” (NIETZSCHE, 1988, p.36) Por não conseguir partir de si para criar os valores, ele só pode fazê-lo por uma derivação, posteriormente. Sua identidade só pode ser dada a partir de um ‘não-eu’. Ele pensa assim: “Tu és mau, logo eu sou bom”. O escravo imagina uma força separada do que ela pode, uma ficção, como se a própria força pudesse se abster de agir. O outro é ‘mau’, justamente porque age e como ele que não se parece de modo algum com ele, acredita então que é ‘bom’. Para o escravo, ‘bom’ é aquele que não se manifesta, que é resignado, que se contém. Deste modo, o escravo cria a ideia causa separada de seus efeitos: o sujeito seria livre para agir ou para renunciar à ação, numa tentativa de neutralizar a força. O escravo leva a questão para um domínio moral, pois a força agora “é culpada” por agir e a abstenção da ação, um mérito.

Os tipos ou perfis psicológicos – Senhor e Escravo – denotam a sua fisiologia. Estes valores são como as plantas de um jardim: aquelas que cresceram naturalmente, as que foram habilidosamente assentadas pelas mãos do jardineiro, a maneira como são dispostas, organizadas e arrançadas em um certo terreno, revelam o que deve ser podado constantemente, o que deve ser suprimido, o que precisa ser cultivado.

A força ou a fraqueza, a vida entendida como gratuidade ou expiação, decorre, necessariamente da cultura, do momento histórico e da constituição orgânica de cada indivíduo e de como ele cultiva e lida com seus próprios instintos. Vejamos em *Aurora* no aforismo 558:

Podemos usar os instintos como um jardineiro e, o que poucas pessoas sabem, cultivar as sementes da cólera, da piedade, da sutileza, da vaidade, de maneira a torná-las tão fecundas e produtivas como os belos frutos de uma latada; podemos fazê-lo com o bom ou mau gosto de um jardineiro e, por assim dizer, no estilo francês, inglês, holandês, ou chinês; podemos também deixar a natureza trabalhar e cuidar somente de pôr aqui e acolá um pouco de limpeza e de asseio; podemos, enfim, sem qualquer saber nem razão diretriz, deixar crescer as plantas com suas vantagens e seus obstáculos naturais e abandoná-las à luta que travam entre elas — podemos mesmo encontrar prazer num tal caos e procurar precisamente esse prazer, apesar do aborrecimento que se possa ter. Tudo isso nos é permitido: mas quantos somos aqueles que o sabem? Quase todos os homens não acreditam neles mesmos, como em fatos realizados,

¹⁴ NIETZSCHE, F. GM\GM I, 10

Poiesis - Revista de Filosofia

Montes Claros, v. 27, n. 02, 2023

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis>

ISSN: 2448-3095

chegados à sua maturidade! Grandes filósofos não puseram sua marca nesse preconceito com sua doutrina da imutabilidade do caráter?¹⁵ (NIETZSCHE, 1983, p.248)

Os diferentes instintos e afetos serão cultivados pelo bom ou mau gosto do jardineiro em diferentes estilos de jardim – em alguns indivíduos estes florescerão praticamente sem medida, em estado praticamente selvagem, podados em pequena medida com a finalidade de que o indivíduo se torne alguém ‘apresentável’ socialmente. Algumas destas plantas do jardim, crescidas a esmo, podem provocar tanto dano quanto prazer. Em qualquer uma das opções, há um preço a se pagar. A grande crítica que Nietzsche realiza neste aforismo diz respeito à ideia de que o caráter, ou seja, as plantas constitutivas deste jardim não podem ser alteradas, são imutáveis, segundo a tradição filosófica. Contudo, se esquecem da multiplicidade das relações de força existentes em cada célula, em cada corpo, retomando a ideia de que não há uma identidade pré-estabelecida, que o sujeito e o mundo estão em constante vir-a-ser.

Em segundo lugar, o homem deve tomar as rédeas de sua própria existência, ele não pode ser apenas o terreno, antes deve se tornar o seu próprio jardineiro: “Infeliz o pensador que não é o jardineiro, mas somente o terreno de suas plantas!¹⁶” (NIETZSCHE, 1983, p.189)

Neste esteio, o autoconhecimento é não apenas uma virtude, mas empenha uma grande tarefa. Cada um deve saber, de acordo com sua fisiologia, o que suporta ou não, o que deve esquecer e lembrar, o que o faz brilhar ou fenecer. O autoconhecimento permite que sejamos nosso próprio jardineiro em busca de uma ‘estética da existência’ que envolve uma grande disciplina para consigo mesmo, num exercício contínuo e de atenção redobrada. Jardim que deve conter as ervas, plantas medicinais, regatos e rotas de fuga em uma medida singular. Cuidados que permitirão afinal dizer ‘Sim’ à vida: *amor-fati*, o amor à vida, sem ressentimentos, sem julgamentos morais pelo fato da vida ser o que é. A alegria advém deste amor. Resultado de uma transformação alquímica: daquele que sofreu as mazelas, a crueza, a crueldade e nem por isso deixou de amar a vida.

Destarte, cada um deve formar um jardim tal de sua existência para que possa se orgulhar de si mesmo, a ponto de enunciar a frase: ‘Sim! Faria tudo de novo’. Em outras palavras: “fazendo de si mesmo algo que o próximo vê com prazer, por exemplo, um belo

¹⁵ NIETZSCHE, F. M\A, 558

¹⁶ NIETZSCHE, F. M\A, 381

jardim tranquilo e fechado que possua altas muralhas contra as tempestades e a poeira das grandes estradas, mas também uma porta acolhedora¹⁷”. (NIETZSCHE, 1983, p.118)

Considerações finais

“Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação” afirma Rousseau logo no início de seu *Emílio*. Tal frase sintetiza esta relação entre natureza e cultura, cultura e educação. O jardim, os jardins, expressam a imbricada relação entre natureza e cultura; os jardins não são matas, porém, mesmo com a intervenção humana, não deixam de ser natureza. Se, por um lado, são expressão da cultura, são, também, expressão da natureza. Se a cultura determina o desenho, a relação entre as plantas planeja cores e formatos, por outro, a natureza também determina e inspira as ideias para a criação do jardim. Há uma interação necessária entre as duas vontades, a da cultura e a da natureza, e o resultado é que nos encanta. Por mais que o jardineiro planeje e se esforce, as plantas mantêm sua autonomia e nos surpreendem o tempo todo com suas originalidades.

As várias analogias entre a educação e o jardim, como vimos, foram destacadas em Montaigne, Rousseau e Nietzsche. Se, por um lado, o homem é natureza, repleto de reflexos e instintos, o que configura um terreno único e particular, por outro, é a educação da criança que vai ensiná-la a cultivar o seu próprio jardim até que venha a se tornar seu próprio jardineiro, por meio das mãos habilidosas dos professores.

Este jardim, que é também o ‘jardim da infância’, será também o grande alvo das reflexões e práticas posteriores, como a de Montessori que se pauta na ideia de que a criança é um ser pensante e de que é capaz de interagir com o mundo ao seu redor, aprimorando e inovando as ideias dos pensadores da educação até então.

A boa jardinagem, portanto, não é aquela do exercício de domínio ou domesticação, mas a valorização da autonomia das plantas; ela não almeja uma beleza artificial, mas a interação entre o natural e a criação. O mesmo se dá em relação à educação, não se deve esperar que as crianças e jovens façam exatamente o que nós educadores e educadoras planejamos - o maior encantamento é a autonomia.

É preciso diferenciar disciplina de educação. Também, não nos iludamos com belezas artificiais que valorizam mais o *parecer* do que o *ser*; a beleza de uma escola não está em

¹⁷ NIETZSCHE, F. M\A, 174.

uma aparência higienicamente burguesa, mas na criação e espontaneidade que a todo o momento, para encerrar nossa metáfora, brota.

Referências

COSTA, Magda Suely Pereira. *Maria Montessori e seu método*. Revista Linhas Críticas. Brasília vol.07 n. 13. Jul\dez 2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2914/2618>

FINK, E. *A filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Ed. Presença, Lisboa, 1988.

FONSECA, Juliana de Castro; GOMES, Carmem Alessandra Rodrigues; SILVA, Cristiane Rodrigues Thiel; MORAIS, Marta Regina Ferreira; CONCEIÇÃO, Nathália Marques da. *A importância do estudo de teorias da educação moderna e contemporânea para a prática educativa*. “Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências”. VOL2., 2022, Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/21420/21399>

FREZZATTI JR, Wilson Antonio. “Nietzsche e a biologia: uma proposta de investigação”. In: *Nietzsche e a interpretação*. São Paulo: Humanitas, 2012. Coleção Nietzsche em Perspectiva. Vol.1. acesso nov.\2020.

GIACÓIA, JR. “O grande experimento sobre a oposição entre eticidade e autonomia em Nietzsche”. In Revista transformação, UNESP, vol. 12 , São Paulo, 1988.

GALINATTI, Anna Carolina M; GRABASCK, Jaqueline Ramos; SCOPEL, Vanessa Guerini. *Projeto de Paisagismo I*. Porto Alegre: Sagah, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Editora Loyola, 1987.

MONTAIGNE, Michel. “Da educação das crianças. In: *Ensaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção Os Pensadores.

MONTESSORI, Maria. *A Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Nórdica, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Porto: Editora Rés, 1983.

_____. *Gaia ciência*. Lisboa: Guimarães Editores, 1987

_____. *Genealogia da moral*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

_____. *Para além de bem e mal*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, Márcia Rezende. *Ecce homo: a fisio-psicologia de um tipo*. Dissertação de Mestrado em Filosofia, USP, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. Tradução: Fulvia Moretto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

_____. *Do contrato social*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

_____. *Emile e Sophie ou os solitários*. Tradução de Françoise Galler. Florianópolis: Ed. Paraula, 1994.

_____. *Emílio: ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. *Júlia ou a nova Heloísa*. Tradução de Fúlvia Monteiro. São Paulo-Campinas: Hucitec – Ed. da Unicamp, 1994.

Data de submissão: 03/11/2023

Data de aprovação: 06/03/2024