



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAR EM SOCIEDADE:
CRÍTICA À CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MORAL EM ROUSSEAU**

LIDIANE BRITO FREITAS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAR EM SOCIEDADE:
CRÍTICA À CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MORAL EM ROUSSEAU**

LIDIANE BRITO FREITAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Edmilson Menezes.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

F866e Freitas, Lidiane Brito
Educar em sociedade: crítica à civilização e
educação moral em Rousseau / Lidiane Brito Freitas;
orientador Edmilson Menezes. – São Cristóvão, 2012.
143 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Federal de Sergipe, 2012.

1. Educação e Estado. 2. Educação - Filosofia. 3.
Pedagogia crítica. 4. Iluminismo. I. Menezes, Edmilson,
orient. II. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778. III. Título.

CDU 37.035

"EDUCAR EM SOCIEDADE: CRÍTICA À CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO
MORAL EM ROUSSEAU"


APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
28 DE FEVEREIRO DE 2012



PROF. DR. EDMILSON MENEZES



PROF.ª DR.ª SUSANA SOUTO SILVA



PROF.ª DR.ª RONALDA BARRETO SILVA



PROF.ª DR.ª EVA MARIA SIQUEIRA ALVES



PROF.ª DR.ª SÔNIA BARRETO FREIRE

SUPLENTE

Ao meu querido e saudoso Tio Rubem (in
memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por realizar tantas maravilhas em minha vida.

A minha mãe, presente de Deus, que esteve sempre ao meu lado e não permitiu que eu desanimasse nos momentos mais difíceis.

Aos meus queridos irmãos, Evandro e Sandra, por serem meus exemplos de vida.

A minha enorme família, pela torcida.

Sei que muitas são as pessoas que me ajudaram com os mais diferentes gestos de carinho e de apoio, mas quero expressar a minha gratidão a alguém em especial: minha tia e madrinha Sônia.

Aos meus amigos, por demonstrarem o verdadeiro sentido da philia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edmilson Menezes, pelas lições de vida.

As minhas queridas colegas de Doutorado, Andréa, Vera e Simone, que compartilharam comigo momentos valiosos ao longo dessa caminhada.

Aos meus companheiros da Faculdade Amadeus, que acompanharam descobertas, obstáculos, dificuldades, conquistas, enfim, elementos decisivos para o meu processo de formação.

RESUMO

A presente tese tem o objetivo de analisar como Rousseau propõe uma educação moral a partir da crítica à civilização. Quando o filósofo faz essa crítica e, conseqüentemente, denuncia a educação da sua época, ele reivindica uma reformulação dos métodos e princípios sob os quais estavam alicerçados as instituições. A crítica apresentar-se-ia como a forma de desmascarar a situação de corrupção desencadeada por uma educação insensata que conduz de modo pernicioso a formação da juventude. O fato de questionar uma forma de ensino pautado unicamente na instrução não quer dizer que a pedagogia rousseauiana descarte a sua importância, pelo contrário, o objeto de discussão é a ênfase nessa instrução, negligenciando a dimensão moral no processo de formação do homem. Como preparar o homem para a vida em sociedade mediante uma educação da natureza? Compreender como é possível educar na corrupção apresenta-se como o problema que norteia esse estudo. Faremos a exegese de algumas de suas obras como, por exemplo, Emílio ou da Educação, Júlia ou a Nova Heloïsa, Contrato Social, Carta a Beaumont, para encontrar uma coerência no tocante à proposta de uma educação moral capaz de formar o homem para lidar com os elementos corruptores próprios da vida civilizada. Uma educação que aproxime o homem da natureza, permitindo que o mesmo atue de forma efetiva na sociedade, revela-se como mais um dos paradoxos de Rousseau: o da educação. Diante dessas considerações, a educação sensata é a possibilidade de formação de um ser capaz de bem conduzir-se em sociedade, orientando-se através dos preceitos da natureza.

Palavras-chave: Educação. Moral. Natureza. Civilização.

ABSTRACT

This thesis aims to analyse how Rousseau proposes a moral education from the critique of civilization. When the philosopher makes this critique and thus denounces the education of his time, he claims a reformulation of the methods and principles upon which the institutions were grounded. The critique would be present as the way to expose the corruption situation triggered by a senseless education so pernicious that leads to formation of youth. That question a form of teaching based only on the institution does not mean that pedagogy Rousseau discard its importance, however, the subject of discussion is the emphasis in this statement, neglecting the moral dimension in the process of formation of man. How to prepare man for life in society through an education of nature? Understanding how can educate in the corruption is presented as the problem that guides our study. We will do exegesis of some of his works, for example, *Emile or on Education*, *Julie or the New Heloïsa*, *Social Contract*, *Letter a Beaumont*, to find consistency on the proposal of a moral education that can form the man to deal with the elements of civilizaed life corrupters own. An education that brings man to nature, allowing human being acts effectively in society, it is revealed as another of the paradoxes of Rousseau: the education. Given these considerations, education is a sensible possibility formation of a being able to behave well in society, guided by the precepts of nature.

Keywords: Education. Moral. Nature. Civilization.

RÉSUMÉ

La présente thèse a l'objectif de analyser comment Rousseau propose une éducation morale à partir de la critique à la civilisation. Quand le philosophe fait cette critique et, par conséquent, dénonce l'éducation de sa époque, il revendique une reformulation des méthodes et principes sous lesquels ont été fondées les institutions. La critique présente comme la forme de déguiser la situation de corruption déclenchée par une éducation insensée qui conduit de la manière préjudiciale à la formation de la jeunesse. Le fait de demander une forme d'enseignement fondée uniquement sur l'instruction sonne seulement dire que la pédagogie de Rousseau déborde de son importance, au contraire, l'objet de la discussion est l'emphase sur l'instruction, négligemment la dimension morale dans le processus de formation de l'homme. Comment préparer l'homme pour la vie en société moyennant une éducation de la nature? Comprendre comment est possible éduquer en corruption se présente comme le problème qui oriente cette étude. Fera l'analyse de quelques œuvres comme, par exemple, *Emile* ou de *l'éducation*, *Julie* ou la nouvelle *Héloïse*, *Du contrat social*, *Lettre à Christophe de Beaumont*, pour trouver une cohérence sur la proposition d'une éducation morale capable de former l'homme pour avoir à faire avec les éléments corrompus propres de la vie civilisée. Une éducation qui rapproche l'homme de la nature, permet que le même joue de la même manière dans la société, se révèle comme le plus paradoxal de Rousseau: le de l'éducation. Devant de telles considérations, l'éducation sensée est la possibilité de formation d'un être capable de bien conduire en société, suivra par les orientations de la nature.

Mots-clés: Éducation. Morale. Nature. Civilisation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CIVILIZAÇÃO E CORRUPÇÃO.....	26
2.1 O AMOR-PRÓPRIO: O NASCIMENTO DA SOCIEDADE.....	25
2.2 SER X PARECER: TRANSPARÊNCIA E OBSTÁCULO NAS RELAÇÕES EM SOCIEDADE	34
2.3 A CRÍTICA À CIVILIZAÇÃO	38
2.4. A CRÍTICA À EDUCAÇÃO INSENSATA.....	48
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO ROUSSEAUNIANO.....	58
3.1 O PROJETO ILUMINISTA E A EDUCAÇÃO.....	58
3.2 A INFLUÊNCIA DE LOCKE NA PEDAGOGIA DE ROUSSEAU.....	68
3.3 O “NOVO” OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA.....	73
3.4 A CRÍTICA AOS MÉTODOS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS.....	90
4 O PARADOXO DA EDUCAÇÃO.....	96
4.1 SENTIMENTOS NATURAIS X SENTIMENTOS SOCIAIS: A FORMAÇÃO MORAL DO INDIVÍDUO	96
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POLÍTICA	108
4.3 EDUCAR PARA A LIBERDADE: O ELEMENTO CHAVE DA PEDAGOGIA ROUSSEAUNIANA.....	115
4.4 A EDUCAÇÃO COMO O REENCONTRO COM A NATUREZA.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

Preparar o homem para a vida em sociedade é a finalidade de uma educação que se propõe a desenvolver as suas potencialidades, a fim de auxiliá-lo na condução dos seus atos. Com efeito, é indiscutível o caráter peculiar da proposta de Rousseau; enquanto os iluministas tentam vincular, eminentemente, a educação a um problema de Estado, ou seja, a um problema de ordem republicana, o referido filósofo volta-se para o vínculo entre ética e política, propondo, desse modo, uma educação política visando à moral. No entanto, restou espaço para a investigação da compatibilidade entre a ordem individual e a instância coletiva: é possível educar na corrupção social?

Como é possível educar o homem em meio à corrupção constitutiva da sociedade? A partir deste questionamento, apresenta-se como proposta da tese o argumento de que na crítica à civilização se encontra a parte integrante da sua filosofia da educação.

A fim de reconstruir o estatuto da crítica rousseauiana à civilização e à educação, a pesquisa possui os seguintes objetivos: analisar como nasce, da crítica de Rousseau à civilização, um projeto educativo; identificar a solução proposta pelo filósofo ao paradoxo de educar na corrupção e demonstrar aspectos importantes da sua filosofia da educação.

Entre nós, quase não se põe em pauta uma discussão sobre os vínculos entre moral e educação (discussão, aliás, que bem caberia à Filosofia da Educação). Falar em moral, atrelando-a ao processo educativo, lembra uma fórmula ultrapassada e sem interesse, pensam alguns. No entanto, esquecemo-nos de que há uma série de valores que permeia a educação e que, por meio deles, os projetos de execução de políticas de ensino se efetivam. Vivemos um modelo educativo que excluiu, porque incorporou outros tantos, o valor moderno por excelência, ou seja, a autonomia.

Pensar a autonomia¹ conduz inexoravelmente ao conceito de liberdade, que é um dos conceitos-chave para a compreensão do pensamento de Rousseau. Formar o homem para a liberdade é o propósito da sua pedagogia. O processo pedagógico deve propiciar os meios para que ele aprenda a exercitar todas as potencialidades inerentes à sua natureza. Aprimorar a capacidade de ser livre possibilita a atuação do homem de forma autônoma e consciente.

¹ Apesar de a autonomia não fazer parte do universo conceitual rousseauiano, a tese tem o objetivo de estabelecer uma conexão entre esse conceito e o de liberdade por entender que o desenvolvimento deste último permitiu uma ampliação do espectro da compreensão do que, mais tarde, será designado por autonomia.

Portanto, educar para a liberdade significa propor uma formação que vise à transformação de princípios naturais em princípios orientadores do agir social. Ser livre para guiar-se pela razão permite a influência da dimensão coletiva no processo pedagógico, uma vez que somente por meio dessa dimensão abre-se a possibilidade de desenvolvimento da liberdade a fim de garantir o agir autônomo de um indivíduo.

O único que faz sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela. (ROUSSEAU, 1969a, p. 322).²

A tese busca a articulação do conceito de liberdade – conceito rousseauiano por excelência – com o de autonomia, uma vez que a educação formulada por Rousseau pretende a formação de um ser livre e, conseqüentemente, apto a agir de modo independente e autônomo em sociedade. Dessa forma, ao próprio homem caberia a responsabilidade sobre as suas escolhas, uma vez que a providência forneceu-lhe a capacidade de decidir o seu próprio destino.

Se o homem é ativo e livre, age por si mesmo. Tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da providência e não lhe pode ser imputado. Ela não quer o mal que o homem faz abusando da liberdade que ela lhe dá, mas não o impede de fazê-lo, quer porque da parte de um ser tão fraco esse mal seja nulo a seus olhos, quer porque não o poderia impedir sem perturbar a sua liberdade e causar um mal maior degradando a sua natureza. Ela o fez livre para que ele fizesse não o mal, mas o bem por escolha. Colocou-o em condições de fazer essa escolha empregando bem as faculdades de que o dotou; mas limitou de tal modo suas forças que o abuso da liberdade que ela lhe deixa não pode perturbar a ordem geral. (ROUSSEAU, 1969a, p. 587).

² Acerca da capacidade de dar a si mesmo as próprias leis, exercendo plenamente a sua liberdade mediante a influência da vontade geral, assinala Schneewind: “Como cidadãos, não deixamos de ter vontades privadas movidas por nossos desejos pessoais, mas não precisamos continuar a ser escravizados por nossas paixões corruptas. Vivendo de acordo com a vontade geral, não somos simplesmente induzidos a agir segundo nossos desejos; escolhemos quais deles satisfazer. Rousseau admite que a vontade privada em cada um de nós sempre ameaça esmagar a vontade geral; mas as sanções sociais apóiam essa última. Se elas nos obrigam a agir a partir da vontade geral e, desse modo, a agir virtuosamente, estamos apenas sendo obrigados a ser livres. Como isso sugere, Rousseau acha que a experiência nos mostra uma dualidade em nossa natureza. “O homem não é uno”, declara ele; nós somos divididos dentro de nós mesmos. A razão nos mostra um tipo de bem; os sentidos e nossas paixões nos atraem com outro. Nós não somos passivos diante das alternativas. Possuímos vontade; e embora não possamos evitar querer o que consideramos ser o nosso próprio bem, queremos livremente quando nossa vontade reage ao nosso próprio julgamento do bem, e não é movida por nada externo a nós mesmos”. (SCHNEEWIND, 2001. p. 517.).

Logo, o exercício da liberdade é condição sine qua non para uma melhor condução dos nossos atos como partes indivisíveis do todo social. Mas como exercitar essa faculdade decisiva para a existência moral quando somos aprisionados por elementos que nos tornam incapazes de agir por nós mesmos? Assim, os semelhantes não se tornam iguais por gozarem dos mesmos direitos e deveres, mas porque se encontram no mesmo estado de incapacidade para tomar as suas próprias decisões sem a necessidade de outrem. A preocupação é ainda mais alarmante porque a massificação, como sinônimo de homogeneidade mental, está na sociedade e chegou até os bancos escolares. Assim se pronuncia Rousseau: “Não se ousa mais parecer tal como se é e, sob tal coerção perpétua, os homens que formam o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desviem”. (ROUSSEAU, 1964a, p. 8).

Poder-se-ia, assim, estabelecer uma relação entre Rousseau e Kant no que concerne ao nexos entre os conceitos de liberdade e de autonomia. A necessidade de que o homem faça um uso correto da sua razão permite que ele possa agir sem a determinação de outra consciência que não seja a sua. Ao proclamar que devemos nos servir do nosso próprio entendimento, Kant caracteriza uma época que denuncia a condição de menoridade em que se encontravam alguns homens pela dificuldade de conduzirem suas ações, seguindo os ditames de uma razão e de uma consciência esclarecidas.

O esclarecimento requer nada além do que liberdade – e o mais puro de tudo isso é a liberdade de fazer uso público da razão em qualquer assunto. Por outro lado, o uso privado da razão freqüentemente pode ser restrito, mas isso não necessariamente retarda o processo de esclarecimento. Atualmente, ouço clamores de todos os lados: “Não questione!”. Os oficiais militares dizem: “Não questione, mexa-se!”. O coletor de impostos: “Não questione, pague!”. O pastor: “Não questione, creia!”. Somente um único soberano em todo mundo pode dizer: “Questiona tanto quanto quiseres, e sobre o que quiseres, mas obedeça!”. Nós encontramos restrições à liberdade em todo lugar. Mas qual restrição é nociva ao esclarecimento? Qual restrição é livre de erros e qual antecede o esclarecimento? Eu respondo: o uso público da razão deve ser livre todo o tempo e somente isso pode levar esclarecimento à humanidade. (KANT, 1975, p. 101)

Assim como Kant, Rousseau prenuncia a importância do estabelecimento de máximas para orientar as nossas relações com os nossos semelhantes. No livro IV do *Emílio*, Rousseau enumera três máximas morais determinadas a partir da influência dos sentimentos no nosso agir. A primeira máxima define: “Não pertence ao coração humano colocar-se no lugar de pessoas mais felizes do que nós, mas apenas no lugar das que estão em situação mais

lastimável”. A segunda anuncia: “Só lamentamos no outro os males de que não nos acreditamos isentos”. A terceira institui: “A piedade que se tem pelo mal de outrem não se mede pela quantidade desse mal, mas pelo sentimento que atribuímos aos que o sofrem”. (KANT, 1975. p. 101)

Se entendermos como moral a capacidade que o indivíduo tem de se fornecer máximas de ação³ por ele, e somente por ele, aprovadas, verificamos que aquela homogeneidade implantou o interesse próprio como máxima de atuação: todos querem o sucesso pessoal. Mas, a que preço? A homogeneidade desvia-se da questão moral e incentiva o amor-próprio.

Não se deve confundir o amor-próprio com o amor de si; são duas paixões muito diferentes tanto pela natureza quanto pelos seus efeitos. O amor de si é um sentimento natural que leva todo animal a velar pela própria conservação e que, no homem conduzido pela razão e transformado pela piedade, gera a humanidade e a virtude. O amor-próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam e que é a verdadeira fonte da honra. (ROUSSEAU, 1964b, p. 113).

Diante desse argumento, a volta a um autor, que estabeleceu uma diferença singular entre amor de si e amor-próprio, traz à tona uma discussão proveitosa: o amor-próprio ficou atrelado à civilização como sentimento artificial fruto da cultura. Rousseau ainda nos eleva a um debate vivo e importante, que gira em torno dos princípios a serem assumidos pelo processo educativo.

O termo civilização não faz parte do extenso repertório conceitual de Rousseau, ao contrário de civil e civilizado. Entretanto, esse termo pode ser entendido como o processo que transforma o homem em um ser civilizado. Os intérpretes da filosofia rousseauiana concebem a civilização como um conjunto de aspectos sociais, econômicos, intelectuais, culturais e políticos que representam a trajetória dos homens ao longo da história. Desenvolveremos o tema da civilização, portanto, como uma chave interpretativa para a

³ O estabelecimento de máximas de ação demonstra o papel da moralidade na formação do indivíduo. Acerca da máxima como um guia para a condução dos nossos atos, assinala Rousseau: “Estabeleçamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por que entrou”. (ROUSSEAU, 1969a, p. 322).

compreensão acerca do percurso que a humanidade trilhou no caminho da degeneração dos costumes.⁴

Quando Rousseau propõe às Luzes e aos seus leitores o problema de como educar o indivíduo imerso na civilização, portanto, propenso a ser corrompido pelos elementos maléficos originados pela vida em sociedade, ele destaca um dos pontos nevrálgicos que acompanha as reflexões pedagógicas até o presente: é tarefa educativa a preparação moral. Ou, dito de outra forma: qual o espaço para a educação individual num processo educativo que visa à sociedade, como é o caso da escola? Esta questão, ao que tudo indica, ainda permanece válida para a investigação, não só para a área específica dos estudiosos da educação, como, da mesma forma, para os estudos que envolvem as ciências humanas.

Isso posto, a presente pesquisa trabalha com o seguinte problema de investigação: Como a filosofia da educação de Rousseau pode evitar a sociedade, sempre presente, visto que a educação moral do homem ultrapassa a educação natural, negativa e exige a entrada do adolescente no estado social? Em Rousseau, o saber cultivado na civilização é dissociado da moral e, precisamente, inimigo da virtude. Na realidade, não é propriamente o saber que é posto em causa, mas as vãs ciências e o estudo da virtude, quando essa é submetida à prática civil.

Resta-nos, então, retrair o estatuto da crítica rousseuniana à civilização e à educação civilizatória. Nesta crítica encontra-se o momento decisivo de sua filosofia da educação: educar moralmente o homem é prepará-lo, pela razão, para exercer a autonomia, cuja tarefa profícua é não somente a renovação contínua de si, como também da sociedade. Ao denunciar que os acréscimos da civilização não conduziram os homens à melhoria de seus atos, Rousseau expressa o modo como ele identifica um progresso que não atingiu a dimensão moral.

Mas, se o progresso das ciências e das artes nada acrescentou à nossa verdadeira felicidade, se corrompeu os costumes e se a corrupção dos costumes chegou a prejudicar a pureza do gosto, que pensaremos dessa multidão de autores secundários que afastaram do templo das musas as dificuldades que lhes barravam o acesso e que a natureza tinha aí espalhado

⁴ Apesar de não se constituir num conceito rousseuniano, a civilização apresenta-se como um tema fundamental para se compreender a trajetória tomada pela humanidade em direção ao progresso. Binoche assim se pronuncia acerca da civilização: “O conceito de Rousseau é o de um devir da humanidade, de um processo, positivo ou negativo, do desenvolvimento das disposições naturais do gênero humano. Se pois o termo civilização não se encontra em Rousseau, o processo se encontra, e este processo corresponde exatamente ao ‘sentido ativo’ do termo civilização; que nós reencontramos definido por Benveniste como o processo coletivo e original que tirou a humanidade da barbárie. (BINOCHÉ, 2005. p. 206).

como uma prova para a força daqueles que seriam tentados a saber? (ROUSSEAU, 1964a, p. 28).

Uma interpretação que reconhece o valor fundamental da crítica na filosofia de Rousseau é a elaborada por Baczko. Para ele, essa crítica reforça a intensidade da investida às bases sob as quais estava alicerçada a filosofia das Luzes. Denunciar a sua época revela a proposta do filósofo de empreender um sério questionamento acerca do progresso alcançado pela humanidade.

A crítica ao progresso é realizada na perspectiva do diagnóstico do século contemporâneo considerado como uma época de crise. (...) Mas a função essencial que assume a crítica do progresso segundo Rousseau é a de diagnosticar a crise moral e social da época contemporânea. (BACZKO, 1974, p. 132-3).

A filosofia da educação tem o objetivo de fundamentar os conceitos e princípios concernentes à problemática educativa. Por ser discursiva e conceitual, esse ramo da filosofia identifica como primordial o retorno aos Clássicos, a fim de empreender uma reflexão rigorosa sobre conceitos que podem nos auxiliar, numa compreensão mais consistente sobre o ato de educar. Educação, civilização, crítica, aprendizagem são noções que nortearão um entendimento acerca do papel da educação no pensamento rousseuiano.

Voltar aos clássicos não significa, como alguns poderiam supor, incorporar idéias já ultrapassadas, mas antes ir às origens do pensamento a fim de ter subsídios teóricos consistentes acerca de como é possível educar. Pensar um processo educativo capaz de orientar a ação humana, mediante o aprimoramento de todas as nossas potencialidades, é entendido como uma das contribuições da filosofia da educação no que se refere à base de uma educação que se propõe a superar os possíveis entraves da vida civil.

Esse estudo faz a análise dos textos que discutem a ligação existente entre a crítica à sociedade e o entendimento sobre qual a educação é capaz de fornecer ao homem as condições necessárias para o seu completo desenvolvimento. Neste sentido, perpassar o conjunto da obra de Rousseau foi necessário, uma vez que a leitura minuciosa sobre a referida problemática tem a finalidade de produzir uma compreensão acerca das idéias concernentes à sua filosofia da educação. Privilegiou-se a leitura dos Discursos, do Contrato Social, do Emílio ou da Educação, da Júlia ou a Nova Heloísa, das Confissões, das Cartas a Beaumont e a Malesherbes, do Sobre a economia política e das Considerações sobre o governo da

Polônia; entretanto, outras obras também se farão necessárias, objetivando fornecer maiores indícios quanto à discussão sobre a educação e os seus efeitos no processo de civilização.

A denúncia contra as ciências e as artes, mais do que um ataque contra o intelectualismo exacerbado da época, é, antes, uma nova forma de se pensar como devem ser conduzidas as ações humanas. À educação cabe o papel de orientar as disposições do homem, a fim de prepará-lo para a vida. Portanto, compreender o processo educativo como um meio de guiar as ações humanas – priorizando o desenvolvimento moral - constitui-se no fio condutor da análise acerca de princípios que fundamentam a Filosofia da Educação rousseauiana.

Analisar a filosofia da educação de Rousseau é buscar a compreensão sobre um processo de formação do indivíduo, capaz de proporcionar-lhe as condições primordiais para uma efetiva participação na sociedade. Pensar a educação permite, ao filósofo, estabelecer um novo parâmetro para o entendimento acerca das especificidades concernentes à infância e ao ato de educar. Aliada a uma crítica à civilização, poder-se-á vislumbrar a crítica a uma educação que supervaloriza a forma intelectual livresca e culta, em detrimento aos outros aspectos da educação, como é o caso do aspecto moral.

Concebendo a educação como a via de acesso para um estado diferenciado de sociedade, torna-se fundamental refletir como Rousseau pensa um novo modo de compreender as relações entre as pessoas, uma vez que é importante resgatar costumes abafados pela vida civil, que são os responsáveis pela melhor condução de nossas ações, pelo fato de fazerem parte da nossa constituição original.

Entender a educação como a possibilidade de proporcionar um estado de melhoria da sociedade, revela-se como prerrogativa num ambiente intelectual que exalta a importância da razão como um guia capaz de conduzir o homem a um estágio de progresso em todas as suas dimensões. Eis o Século das Luzes⁵: período em que aquela exaltação determina o modo

⁵ Apesar de termos como Iluminismo, Ilustração e Aufklärung denominarem o movimento de idéias surgido na Europa no final do século XVII, e que perdurou até o fim do século XVIII, o conceito de Luzes é o que melhor retrata a pretensão, do século XVIII, de banir do conhecimento humano as trevas da ignorância, através da iluminação das idéias, produzindo, assim, uma razão livre de preconceitos e superstições. Mas a iluminação, aqui, não é vista como um dom, como algo miraculoso, mas como um processo fundamentalmente educativo. Acerca da importância da metáfora das Luzes para uma denominação do século XVIII, pronuncia-se Hazard: “A luz; ou melhor ainda, as luzes, pois não se tratava de um único raio mas sim de um feixe, projectava-se [sic] sobre as grandes massas de negrume de que a terra estava ainda coberta; entre outras que adiante veremos, esta foi uma palavra mágica que a época se deleitou em dizer e repetir. Como eram doces aos olhos dos sábios essas luzes que eles próprios haviam acendido; como eram belas, como eram poderosas; e como as temiam os supersticiosos, os falsos, os maus! brilhavam enfim; emanavam das augustas leis da razão; acompanhavam, seguiam a Filosofia que avançava a passos de gigante. Iluminados, eis o que eram os filhos do século: pois a deleitosa metáfora prolongava-se indefinidamente”. (HAZARD, 1974. p. 49). Em função da expressividade da

como os filósofos passam a compreender tudo o que diz respeito à existência humana e aos conhecimentos que lhes são inerentes. Nesse contexto, a educação apresenta-se como um tema caro ao século, pelo fato de ser responsável pela orientação do homem, tendo em vista uma reforma no modo de pensar, mas também, a sua melhor participação nos direcionamentos da vida política.

Torna-se importante destacar que, não obstante a educação das Luzes vise ao aprimoramento moral do indivíduo, o processo formativo possui uma finalidade eminentemente política. Educar para a sociedade é o objetivo final de uma educação que tem o propósito de fornecer as condições para a inserção do homem no meio social. A partir deste argumento, pode-se vislumbrar a formulação de uma proposta de educação política.⁶

A grande maioria dos iluministas discute a problemática da educação por compreender o papel dessa problemática na organização da sociedade; por conseguinte, a preocupação com o destino do homem é uma constante no cenário filosófico das Luzes. Como pensar o ato de educar? Que princípios devem reger a educação dos novos tempos? Estas são indagações recorrentes nos escritos daqueles que vêem a educação como o instrumento de progresso.

A refutação de Diderot a propósito da obra de Helvétius intitulada *L'Homme* pode elucidar algumas das matrizes do pensamento iluminista francês a respeito do potencial transformador contido no ato de educar. Século de Ilustração, as novas ideias produzidas nos diferentes domínios do conhecimento seriam filtradas, reelaboradas e apropriadas mediante múltiplas vertentes pelo contingente de leitores que a esses autores recorreriam, Ocorrerá, a partir de meados do século XVIII, uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa. (BOTO, 1996, p. 21).

Ao considerar o Século das Luzes como o Século da Razão e da Filosofia, os pensadores do período entendem situá-lo em vista de transformações e de aprendizagem; por isso, não seria demasiado afirmar o Século das Luzes também como o Século da Pedagogia⁷; contudo, não se quer, com isso, declarar que os pensadores anteriores a este período – Comenius e Locke apresentam-se como autores significativos no que concerne à formulação de teorias pedagógicas – não tenham empreendido discussões fundamentais acerca da

fórmula, priorizamos os termos Luzes, para designar o movimento e seus membros. As derivações seguem o mesmo princípio.

⁶ Aliada a dimensão moral, é imprescindível destacar o caráter político do projeto pedagógico rousseauiano. Essa preocupação, inclusive, foi discutida na minha dissertação de mestrado. Cf. (FREITAS, 2004).

⁷ O termo é de autoria de Gusdorf, (1973, p. 155).

educação; no entanto, torna-se importante assinalar que o século XVIII lança um novo olhar sobre o processo de formação do homem.

Os filósofos pedem contas aos pedagogos e, considerando-as erradas, refazem-nas; servem-se de Montaigne, de Fénelon e de Locke, cuja influência é particularmente forte, caso particular de uma acção [sic] geral. Todos quererão examinar se as idéias do Sábio – a educação destinada não já a formar homens honestos, ornamento da Sociedade, mas cidadãos activos [sic]; a educação destinada a produzir corpos vigorosos ao mesmo tempo que almas rectas [sic]; a educação destinada a favorecer as potencialidades espontâneas do ser, ao invés de as constringer – devem ser rejeitadas ou mantidas em função de um futuro próximo. (HAZARD, 1974, p. 253-4).

Entre os iluministas que assumem essa postura, que se preocupa em dar destaque à análise sobre a educação, está Rousseau. Ele, considerado um representante singular do movimento das Luzes, apresenta-se como o intransigente fustigador de um dos princípios que fundamentam algumas perspectivas da filosofia iluminista: a confiança irrestrita nos poderes da razão.

Diante dessa consideração, o caso de Rousseau é, no mínimo, surpreendente. Como entender alguém que iniciou sua carreira como escritor, produzindo verbetes para a Enciclopédia, comungando do espírito do século, e termina por desferir um dos mais severos ataques às bases de um movimento ao qual, paradoxalmente, ainda se vê atrelado? Ao afirmar que antes da razão o sentimento é o princípio que nos conduz ao conhecimento, Rousseau demarca, de certa forma, os limites do conhecer e da existência humana.⁸

Quando ganha o prêmio da Academia de Dijon, respondendo negativamente à questão proposta: “O restabelecimento das Ciências e das Artes terá contribuído para aprimorar os costumes?”, o filósofo genebrino começa a escrever a sua trajetória, no mundo literário, como um teórico que tece duras críticas à civilização.

Considerada a sua primeira grande obra, o Discurso sobre as Ciências e as Artes inscreve-se como uma denúncia ao argumento de que a razão, por si só, conduziria a humanidade ao pleno desenvolvimento de todas as dimensões da existência humana. Todavia,

⁸ Acerca da proposta das Luzes de “iluminar” os conhecimentos e estabelecer o que é possível ao homem conhecer, assinala Todorov: “Tendo rejeitado o antigo jugo, os homens fixarão suas novas leis e normas com a ajuda de meios puramente humanos; já não há lugar, aqui, para a magia nem para a revelação. À certeza da Luz descida do alto substituir-se-á a pluralidade de luzes que se difundem de pessoa para pessoa. A primeira autonomia conquistada é a do conhecimento. Este parte do princípio de que nenhuma autoridade, por mais bem estabelecida que seja, está livre de crítica. O conhecimento só tem duas fontes, a razão e a experiência, e ambas são acessíveis a todos. A razão é valorizada como ferramenta de conhecimento, não como motor das condutas humanas; opõe-se à fé, não às paixões. Estas, por sua vez, são emancipadas das imposições”. (TODOROV, 2008, p. 16).

esse projeto desobriga-se da análise dos impactos morais, advindos da estrutura intelectual capaz de guiar a construção do progresso. Esses impactos que são, segundo Rousseau, os verdadeiros responsáveis pela melhoria dos homens, passam a ser relegados a segundo, ou talvez, a último plano. Diz Rousseau:

Como ousar censurar as ciências perante uma das mais sábias companhias da Europa, louvar a ignorância numa Academia célebre e conciliar o desprezo pelo estudo com o respeito pelos verdadeiros sábios? Reconheci estes obstáculos e eles de modo algum me demoveram. Não é em absoluto a ciência que maltrato, disse a mim mesmo, é a virtude que defendo perante homens virtuosos. É mais cara a probidade às pessoas de bem do que a erudição aos doutos. (ROUSSEAU, 1964a, p. 5).

Questionar o curso da civilização revela a perspicácia com que Rousseau formulou o Primeiro Discurso, uma vez que nesta obra ele faz importantes reflexões sobre o modo como o progresso nem sempre vem acompanhado de um desenvolvimento moral.⁹

Rousseau não censura as ciências e as artes nelas mesmas, mas como são utilizadas, a saber, em proveito de uma minoria que só almeja fama e honrarias. Por esse motivo, ele se torna o filósofo do desprezo à hipocrisia gerada pelos meios cultos e civilizados e o proponente de um estudo do homem sob as bases da natureza. Retornar à natureza significa que ao homem é necessário a volta si mesmo para se autoconhecer, conhecer seus deveres e os fins a que eles conduzem.

Não é possível falar, ou definir a natureza, baseando-se em uma noção estipulada pela ótica da sociedade, a qual a corrompe e a suprime. São os filósofos os baluartes desse raciocínio; no fundo, eles abandonaram o verdadeiro amor pela sabedoria e o substituíram pelo desejo de honraria e glória. Tal crítica ao saber, empregue apenas em proveito próprio, está eminentemente vinculada à moral. O saber poderia, então, de acordo com a proposta rousseuniana, desvincular-se das peias da civilização sem deixar de ser social.

O mal de que Rousseau acusava as ciências e as artes era o de dissolver a verdade das relações humanas. Que uma sociedade, em compensação, reunindo indivíduos iguais e virtuosos, se consagre em círculo fechado à “cultura das ciências”; que, sobretudo, cada um dos membros dessa sociedade seja um verdadeiro sábio: eis aí o que reconstitui, no seio da corrupção geral, uma ilhota de transparência. (STAROBINSKI, 2001, p. 165).

⁹ Apesar de ser um tema analisado por seus predecessores, é Rousseau que, na modernidade, discute o problema da civilização a partir do conflito estabelecido entre o homem e o cidadão. Cf. (GOLDSCHMIDT, 1984, p. 82).

Ao desferir um golpe contra as ciências, ou seja, ao uso que delas fazem os responsáveis pela direção espiritual dos homens, Rousseau empreende um sério questionamento à função educativa numa sociedade civilizada. De uma só vez, são atingidos os valores civis e o meio de transmissão dos mesmos. É evidenciado, portanto, o prejuízo que uma educação mal orientada pode causar no processo de formação do indivíduo.

Semelhante à crítica da educação civilizada empreendida no Primeiro Discurso, Rousseau faz um severo julgamento acerca da educação da sua época no Emílio. Uma leitura que faça uma aproximação entre essas duas obras pode proporcionar um entendimento acerca da proposta rousseauiana de denunciar um tipo de educação incapaz de preparar o aluno para participar efetivamente da sociedade.

Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada senão a si mesmos. (ROUSSEAU, 1969a, p. 8).

Tal aproximação indica um paralelo entre a crítica à civilização e a formulação de uma educação que supera os entraves resultantes do convívio. Esta tese tem a intenção de demonstrar o aspecto coletivo dessa educação, argumento que se contrapõe às interpretações vigentes, pelo fato de grande parte delas vislumbrarem apenas o aspecto individual da educação do Emílio, subestimando a dimensão coletiva do processo formativo, responsável pela preparação do homem para a convivência com os outros.

Tomar um caminho diferente daquele que segue a maioria de seus intérpretes apresenta-se como tarefa imprescindível, uma vez que possibilitará a incursão em outras obras de Rousseau, nas quais se pode identificar o seu interesse em conceber uma reformulação na maneira de se pensar o mundo a partir de novos princípios filosóficos, políticos, sociais, religiosos e educacionais.

A partir desse caminho metodológico, tornou-se importante também abordar como o nexos entre a crítica à civilização e a educação moral aparece em outros textos de Rousseau como, por exemplo, a Júlia ou a Nova Helóisa, as Confissões e outros textos de caráter autobiográfico. Neste sentido, a hipótese de trabalho da pesquisa é a existência de uma coerência no conjunto do pensamento rousseauiano no que se refere ao tema da educação moral.

A fim de constatar essa coerência, identificamos num escrito autobiográfico uma passagem na qual o filósofo tece consideráveis críticas à educação da época. Na Carta a Beaumont¹⁰, Rousseau se pronuncia acerca do modo como a juventude é desvirtuada através de um ensino mal orientado, que, aparentando cultivar a virtude, nada mais faz do que conduzir os jovens ao caminho da corrupção dos costumes.

Além disso, embora, como diz o senhor [Arcebispo de Beaumont] os desatinos da juventude sejam ainda demasiado frequentes, demasiado difundidos, por causa da inclinação do homem para o mal, levando-se tudo em conta, parece que o senhor não está tão descontente com a juventude, que se compraz o bastante com a educação sã e virtuosa que lhe ministram atualmente seus mestres cheios de virtudes, sabedoria e vigilância, de tal modo que, como o senhor diz, ela perderia muito se fosse educada de outra maneira. (ROUSSEAU, 1969b, p. 943).

A partir da constatação acerca do prejuízo de uma educação que, ao invés de promover a formação moral dos alunos, insere um grande número de vícios no coração do jovem, poder-se-á compreender a extensão da denúncia rousseauiana contra as ciências e as artes, que conduzem a humanidade à gradual corrupção dos costumes.

A astronomia nasceu da superstição; a eloquência, da ambição, do ódio, da adulação, da mentira; a geometria, da avareza; a física, de uma curiosidade infantil; todas elas, e a própria moral, do orgulho humano. As ciências e as artes devem, portanto, seu nascimento a nossos vícios: teríamos menor dúvida quanto às suas vantagens, se o devessem a nossas virtudes. (...). O pecado de sua origem marcou-se fartamente em seus objetos. Que faríamos das artes sem o luxo que as nutre? Sem as injustiças dos homens, que seria da jurisprudência? Que seria da história, se não houvesse nem tiranos, nem guerras ou conspiradores? (ROUSSEAU, 1964a, p. 17).

Eis estabelecido o paradoxo da civilização: chegou-se a um alto nível de aperfeiçoamento técnico, intelectual e cultural; contudo, a dimensão que seria primordial, para se considerar uma época iluminada, foi seriamente sacrificada em prol da tarefa da desnaturalização: a dimensão moral. A riqueza do vestuário e o bom gosto, por exemplo, podem dizer do brilho que destaca um homem na sociedade; assim como a contenção exterior

¹⁰ Carta de Rousseau ao Arcebispo de Paris em resposta à Carta Pastoral, que condenava veementemente a leitura do Emílio por este ser um livro que contém “uma doutrina abominável, própria a derrubar a lei natural e a destruir os fundamentos da religião cristã; estabelecendo máximas contrárias à moral evangélica; tendendo a perturbar a paz dos Estados, a revoltar os súditos contra a autoridade de seu soberano, contendo um grande número de proposições respectivamente falsas, escandalosas, plenas de ódio contra a Igreja e seus ministros, transgressoras do respeito devido à santa Escritura e à tradição da Igreja, errôneas, ímpias, blasfematórias e heréticas. Em consequência, proibimos expressamente todas as pessoas de nossa diocese de ler ou possuir o referido livro, sob as penas da lei”. (ROUSSEAU, 2005. p. 235-6).

pode ser índice da boa convivência. Entretanto, nenhum desses traços pode, realmente, dizer dos estados do coração, do bem, ou da regra moral. O homem civilizado é, moralmente, um ícone do desvio corrupto e perdido.

A riqueza do vestuário pode denunciar um homem opulento, e a elegância, um homem de gosto; conhece-se o homem são e robusto por outros sinais – é sob o traje rústico de um trabalhador e não sob os dourados de um cortesão, que se encontrarão a força e o vigor do corpo. A aparência não é menos estranha à virtude, que constitui a força e o vigor da alma. (ROUSSEAU, 1964a, p. 7-8).

O ataque à civilização, aliás, evidencia a preocupação de Rousseau em estabelecer limites para a atuação da faculdade racional. Inverter o argumento iluminista, mais do que desconstruir este cenário filosófico, é propor um exame rigoroso da nossa razão. Isso demonstra que não é simplesmente pôr abaixo os alicerces da filosofia das Luzes, mas fornecer meios para se buscar um fundamento que possa se apoiar em bases verdadeiramente sólidas. “A literatura e o saber de nosso século tendem muito mais a destruir do que a edificar. Censura-se com um tom de mestre; para propor, é preciso assumir uma outra postura com a qual a altivez filosófica se compraz menos”. (ROUSSEAU, 1969a, p. 241).

Questionar as ciências e as artes demonstra a importância que a crítica – mesmo que esta seja direcionada às instituições que representam a racionalidade – assume no interior do Século das Luzes. Essa atitude reflexiva revela-se como um traço característico da época em que a mentalidade precisa ser aclarada, no intuito de produzir conhecimentos seguros que conduzam à melhoria das ações humanas. Assim, os iluministas identificam a necessidade de uma nova postura frente à realidade, em oposição às trevas da ignorância, que permeiam as instituições responsáveis pela formação dos indivíduos.

Antes deles, os homens tinham errado porque viviam mergulhados na escuridão, porque tinham sido obrigados a permanecer no meio das trevas, das névoas da ignorância, das nuvens que escondiam a estrada direita; haviam tido uma venda a cobrir-lhes os olhos. Os pais tinham sido cegos, mas os seus descendentes seriam os filhos da luz. (HAZARD, 1974, p. 50).

Quando Rousseau promove uma investida contra a razão, é interessante ressaltar que esse ataque é empreendido não à faculdade em si mesma, mas ao mau uso que dela fizeram aqueles que são responsáveis pela organização da sociedade. Afirmando ser o sentimento o princípio do conhecimento, Rousseau dá à razão o lugar que melhor convém à sua condição.

Isso não quer dizer que o seu papel seja minimizado, mas, antes, ordenado de acordo com os preceitos da natureza humana.

Do mesmo modo, ao criticar o modo como a civilização conduziu a humanidade, denunciando elementos corruptores – a desigualdade, o egoísmo etc. –, ele ataca ferozmente não as ciências e as artes em si mesmas, mas a forma como elas são transmitidas e a maneira dos homens as utilizarem como instrumentos de submissão e de desigualdade radical entre os semelhantes.

É claro que, se perguntarmos se as ciências e as artes em si mesmas, são boas, a resposta será positiva. Ocorre que, historicamente, não há ciências e artes “em si mesmas”. Elas nasceram, e só podiam ter nascido em sociedades nas quais uma certa desigualdade já permitia que alguns se dedicassem ao estudo e à contemplação da natureza. (SOUZA, 2001, p. 78).

Na sociedade, as disposições originárias da natureza perdem fortemente a influência no modo de viver do homem. Ele passa a valorizar mais as necessidades surgidas com o convívio do que aquelas que lhe proporcionavam um estilo simples de vida, como é o caso da luta pela conservação. Portanto, abre-se o caminho para a corrupção dos costumes: o homem passa a desejar coisas que vão além da satisfação das suas necessidades básicas.

Por produzir um cenário no qual os homens se distinguem radicalmente dos seus semelhantes, afastando-os da condição natural, a sociedade recebe uma severa crítica pelo fato de ser, para Rousseau, a responsável por muitos males que assolam o gênero humano. Contudo, ele ressalta a importância de se aprender a conviver em sociedade, já que a passagem para esse estado é um acontecimento inevitável.

O combate à maneira como os homens se comportam no ambiente social, priorizando as relações alicerçadas na polidez dos costumes e não na virtude, evidencia a preocupação de Rousseau com o curso do processo civilizatório. Apesar de ter conduzido a humanidade a um estágio de desenvolvimento sob muitos aspectos, a civilização negligenciou a dimensão moral na condução dos atos em sociedade. Denunciar os males da civilização significa empreender uma crítica contundente à forma como os homens estabelecem as suas relações, questionando, inclusive, o papel da educação na preparação do homem para agir na vida civil.

A distância entre os homens aumenta o seu desprezo pela autenticidade e diminui seu interesse pela virtude. Ora, como sentimento, a virtude tem o seu nascedouro no íntimo do homem por meio de um desejo do bem. O mundo da cultura inibe essa tendência e o inclina ao mal pelo culto ao exterior, ao aparente. O anseio universal de reputação, de honrarias e de preferências,

que marca o homem civilizado, a todos doma, devora e põe em confronto os talentos e as forças, excita e multiplica as paixões. (MENEZES, 2005, p. 58).

Diante desse argumento, é fundamental estabelecer a relação entre natureza e sociedade, no intuito de demonstrar a mudança porque passou homem no decorrer dos tempos. Ele, que anteriormente se contentava com a realização de suas simples finalidades, passa a desenvolver faculdades antes adormecidas que lhe proporcionarão uma nova maneira de conduzir suas ações.

Embora nesse estado se prive de muitas vantagens que frui da natureza, ganha outras de igual monta: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas idéias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem freqüentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem. (ROUSSEAU, 1964c, p. 364).

Voltar ao estado de natureza – mesmo que fosse possível – não teria fundamento pelo fato de que, não tendo o homem necessidade de se servir de suas potencialidades, não possuiria a moralidade própria a fazer dele um ser com consciência, razão e liberdade para agir e melhor conduzir seus atos.

Não podemos resistir ao “progresso”, mas, por outro lado, não podemos nos entregar a ele assim sem mais. Trata-se de guiá-lo e determinar autonomamente o seu objetivo. Em sua marcha evolutiva até o presente momento, a “perfectibilidade” enredou o homem em todos os males da sociedade e levou-o à desigualdade e à servidão. Mas ela, e apenas ela, é capaz de tornar-se para ele um guia no labirinto no qual ele se perdeu e deve abrir-lhe novamente o caminho para a liberdade. Pois a liberdade não é um presente que a bondosa natureza deve ao homem desde o berço. Ela só existe na medida em que próprio a conquistar, e a posse dela tornar-se inseparável desta conquista constante. Por isso o que Rousseau exige da comunidade humana e o que ela espera de sua estruturação futura não é que ela aumente a felicidade do homem, mas assegure-lhe a liberdade devolvendo-o assim à sua verdadeira determinação. (CASSIRER, 1996, p. 101).

No primeiro capítulo, faremos uma análise sobre o modo como são estabelecidas as relações em sociedade, a partir da implicação existente entre o curso da civilização e a corrupção dos costumes. Demonstraremos também o impacto dessa crítica no tocante à educação, pelo fato de Rousseau reivindicar uma nova maneira de se pensar a formação da juventude através de uma reforma dos métodos de ensino que, segundo ele, eram incapazes de

preparar o aluno para a vida. No segundo capítulo, realizaremos uma investigação sobre o projeto iluminista de educação, destacando o projeto pedagógico rousseauiano. Buscaremos enfatizar a singularidade da proposta de Rousseau sobre a infância e o modo de se conduzir o desenvolvimento de todas as capacidades inerentes à natureza. Por fim, no terceiro capítulo, trataremos do paradoxo da educação, a partir da análise sobre a educação moral do homem como preparação para o exercício da liberdade, permitindo a sua aproximação com a natureza. Desse modo, identificaremos a importância do desenvolvimento da moralidade, apontando a relação entre os sentimentos naturais e aqueles adquiridos com o convívio. Educar para a liberdade apresenta-se, portanto, como a possibilidade de reencontrar a natureza através do aprimoramento de todas as nossas disposições. O fio condutor que liga os três momentos da tese é a formulação de uma educação moral capaz de preparar o indivíduo para lidar com as adversidades da vida civilizada, mantendo-o sob a orientação da natureza.

2 CIVILIZAÇÃO E CORRUPÇÃO

A vida em sociedade é o cenário no qual o homem passa a depender dos seus semelhantes, uma vez que nesse estado são formados os primeiros laços de sociabilidade necessários à entrada dos homens numa existência moralmente efetiva. Diferentemente do homem da natureza, que se bastava a si mesmo, o homem social precisa estabelecer as mais diferentes relações a fim de se constituir como parte integrante do todo social.

Quando o homem abdica da sua condição natural, ele começa a sentir necessidades ignoradas por completo num estágio em que os seus objetivos de vida eram imediatamente satisfeitos porque bastava a ele mesmo procurar os meios para garantir a sua sobrevivência. Em contrapartida, ao adentrar na civilização, o indivíduo se depara com necessidades e sentimentos não antes conhecidos, ou adormecidos pela sua forma simples de viver no estado de natureza.

2.1 O AMOR-PRÓPRIO: O NASCIMENTO DA SOCIEDADE

A passagem do estado de natureza para o estado social opera uma transformação na forma como os homens passam a conduzir as suas ações. Eles, que antes se satisfaziam com a realização de suas necessidades básicas, com a entrada na sociedade começam a sentir vontade de saciar outras necessidades desconhecidas pelo homem saído das mãos da natureza. Pensar como se deu essa transformação permite um entendimento sobre a dicotomia natureza / sociedade, elemento fundamental da filosofia rousseauiana no tocante ao afastamento do homem social da sua constituição original.

A diferença entre o homem natural e o homem social formulada por Rousseau proporciona um comparativo entre os dois estilos de vida e, conseqüentemente, sobre o modo como eles conduzem seus atos. Essa diferença revela uma possibilidade de conhecer aspectos inerentes à natureza¹¹, que foram progressivamente substituídos por elementos próprios da condição social.

¹¹ É importante assinalar os vários usos que Rousseau faz de um dos conceitos mais significativos do seu pensamento: o de natureza. No primeiro momento, utilizamos a noção de natureza como uma fase na qual os homens se encontravam antes do estabelecimento da sociedade, nesse caso, a natureza é descrita como o cenário onde eles aproveitavam os bens oferecidos por ela para a satisfação de suas necessidades básicas. Já no

Em uma palavra, explicará como a alma e as paixões humanas, alternando-se insensivelmente, mudam, por assim dizer, de natureza; por que nossas necessidades e nossos prazeres mudam de objeto com o decorrer dos tempos; por que, desaparecendo gradativamente o homem natural, a sociedade só oferece aos olhos do sábio uma reunião de homens artificiais e de paixões factícias que são obra de todas essas relações novas e não têm nenhum fundamento na natureza. O que a reflexão nos ensina a esse propósito, a observação o confirma perfeitamente: o homem selvagem e o homem policiado diferem de tal modo, tanto no fundo do coração quanto nas suas inclinações, que aquilo que determinaria a felicidade de um reduziria o outro ao desespero. (ROUSSEAU, 1964b, p. 192).

A famosa reivindicação de que os filósofos não misturem elementos concernentes ao homem natural na constituição do ser social revela o método de Rousseau para determinar as possibilidades de se refletir sobre as mudanças drásticas no comportamento dos homens com a natureza e com os seus semelhantes. A “volta” metodológica ao estado de natureza proporciona uma análise rigorosa acerca de uma época que talvez nunca tenha existido, mas que se apresenta como a hipótese fundamental para a reconstituição da essência do homem.

Outros poderão, desembaraçadamente, ir mais longe na mesma direção, sem que para ninguém seja fácil chegar ao término pois não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente. (ROUSSEAU, 1964b, p. 123).

Assumindo uma nova atitude, o homem segue um caminho de distanciamento do modo de vida próprio do estado natural. Assim como a maneira de viver passa por uma transformação, os sentimentos também se tornam totalmente diferentes no estado civil. A influência desses sentimentos revela que, em sociedade, os homens são movidos por outras disposições, bem diferentes daquelas que os guiavam na busca da satisfação de suas simples, mas primordiais necessidades de vida.

Essas necessidades expressam a tranquilidade oriunda de um estilo de vida simples, no qual os homens eram livres, iguais e independentes seguindo os preceitos oriundos das leis da natureza. A conservação, o repouso e a perpetuação apresentavam-se como os “bens” imprescindíveis à garantia das condições de vida de um indivíduo unicamente guiado pela natureza.

segundo momento, a natureza foi concebida como a constituição original do homem, na qual estão inscritos os caracteres próprios de sua espécie.

Essa foi a condição do homem nascente; essa foi a vida de um animal limitado inicialmente às sensações puras que, tão-só se aproveitando dos dons que a natureza lhe oferecia, longe estava de pensar em arrancar-lhes alguma coisa. Mas logo surgiram dificuldades e impôs-se aprender a vencê-las; a altura das árvores, que o impedia de alcançar os frutos, a concorrência dos animais que procurava nutrir-se deles, a ferocidade daqueles que lhe ameaçavam a própria vida, tudo o obrigou a entregar-se aos exercícios do corpo; foi preciso tornar-se ágil, rápido na carreira, vigoroso no combate. As armas naturais, que são os galhos de árvore e as pedras, logo se encontraram em sua mão. Aprendeu a dominar os obstáculos da natureza, a combater, quando necessário, os outros animais, a disputar sua subsistência com os próprios homens ou a compensar-se daquilo que era preciso ceder ao mais forte. (ROUSSEAU, 1964b, p. 164).

Com o convívio, os homens passam a se preocupar com a realização de objetivos bem diferentes daqueles que se constituíam na garantia da sua conservação. Com a entrada na vida social, outros objetivos se fazem urgentes porque revelam que essa preocupação tem o intuito de conduzir os atos e as relações entre os semelhantes.

Aquele homem que se bastava a si mesmo agora precisa do seu semelhante para conseguir viver. O fato de os homens precisarem uns dos outros poderia conduzir a humanidade a um estado de melhoria? Para Rousseau, essa dependência consiste, única e exclusivamente, na submissão dos mais fracos pelos mais fortes, por exemplo. Quando os homens buscam o auxílio dos demais, o faz pela intenção de obter proveito próprio e não de ajudar os seus semelhantes. A independência natural é substituída por uma dependência que acaba por afastar ainda mais os homens, colocando-os em lugares opostos.

(...) Enquanto só se dedicaram a obras que um único homem podia criar; e a artes que não solicitavam o concurso de várias mãos, viveram tão livres, sadios, bons e felizes quanto o poderiam ser por sua natureza, e continuaram a gozar entre si das doçuras de um comércio independente; mas, desde o instante em que um homem sentiu necessidade do socorro de outro, desde que se percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas. (ROUSSEAU, 1964b, p. 171).

Diante desse afastamento entre os homens, poder-se-ia compreender porque a condição civil desperta no homem o desejo de conseguir a posse de inúmeros bens, dentre eles aqueles que pertencem a seus semelhantes. A riqueza, a estima, a opinião apresentam-se como coisas que levam os homens a se distanciarem uns dos outros, uma vez que pode colocar um na posição de superioridade frente aos demais.

Ao se sentir superior, o homem busca ser diferente dos seus semelhantes; assim, o estado de desigualdade tem início quando ele sente a necessidade de subjugar os outros para satisfazer os seus interesses particulares. A desigualdade se instala a partir do momento em que ele, para conseguir os mais diferentes bens, começa a lutar com os seus semelhantes a fim de disputar a posse dos bens que passam a ser a única finalidade de sua existência.

O homem passa a ter necessidade de coisas que, no estado anterior à sociedade, não faziam o menor sentido para ele. Ao tornar-se social, ele busca adquirir bens originados com o convívio, uma vez que estabelece relações nas quais esses bens ganham um valor inestimável na sua nova condição. Entre tantos bens, pode-se identificar um que marcou a profunda transformação do homem social: a propriedade.

A propriedade revela-se, portanto, como uma necessidade a ser satisfeita, abrindo-se um horizonte amplo no tocante à busca e à realização dos interesses próprios ao homem civil. Além da propriedade, outros bens como o luxo e poder são identificados como signos de diferenciação.

Os homens entendem a importância de se distinguirem uns dos outros para, dessa forma, conseguirem uma posição de destaque no meio social. Eles passam a submeter os mais fracos, ou os mais pobres, à sua vontade, desencadeando, assim, um estado de desigualdade e de luta de todos contra todos.

Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria. (ROUSSEAU, 1964b, p. 178).

À medida que as necessidades aumentam, na mesma proporção, há uma maior dificuldade de satisfazê-las. Logo, a condição de um ser social desencadeia a possibilidade do conflito. Os homens entram numa situação de completo afastamento uns dos outros, visto que estão em lados opostos; começa, assim, o processo de corrupção dos costumes. O homem livre e independente da natureza dá lugar a um ser totalmente dependente dos outros e que, ao utilizar as mais diferentes estratégias, busca saciar seus novos desejos, muitas vezes, prejudicando a outrem.

Assim, os mais poderosos ou os mais miseráveis, fazendo de suas forças ou de suas necessidades uma espécie de direito ao bem alheio, equivalente, segundo eles, ao de propriedade, seguiu-se à rompida igualdade a pior ordem; assim as usurpações dos ricos, as extorções dos pobres, as paixões desenfreadas de todos, abafando a piedade natural e a voz ainda fraca da justiça, tornaram os homens avaros, ambiciosos e maus. Ergueu-se entre o direito do mais forte e o do primeiro ocupante um conflito perpétuo que terminava em combates e assassinatos. (ROUSSEAU, 1964b, p. 176).

O homem social não é mais aquele ser que se bastava a si mesmo, ele agora precisa necessariamente do outro. A independência natural transforma-se numa estranha dependência, que diminui as forças e a capacidade de agir livremente satisfazendo seus reais objetivos. Comunga-se, portanto, do argumento desenvolvido por Starobinski no que concerne à constituição desse novo ser: “O homem social, cuja existência não é mais autônoma, mas relativa, inventa sem cessar novos desejos que não pode satisfazer por si mesmo”. (STAROBINSKI, 1996, p. 40).

Os homens começam a utilizar os mais diferentes meios para alcançar os seus objetivos na vida em sociedade. O grande problema é que esses meios vão de encontro aos preceitos inerentes à natureza. Quando, para obter proveito, os homens passam a dissimular os seus atos e as suas reais intenções a questão moral assume toda a importância. Neste ponto, esses sentimentos sociais podem transformar o homem num ser totalmente diferente, o qual pode seguir o caminho contrário àquele determinado pela natureza: o da corrupção.

Ao distanciar-se da sua condição natural, torna-se mais provável que seja instalado um estado de completo desajustamento moral. Os homens começam a agir orientados pelo amor-próprio, tendo o afã de realizar essas novas necessidades e guiar-se por novos sentimentos que progressivamente os afastam da sua natureza.

O indivíduo em si, tal como saiu das mãos da natureza, encontra-se ainda fora da oposição entre o bem e o mal. Ele se abandona ao seu instinto natural de autoconservação; é guiado pelo “amour de soi”, mas esse amor por si mesmo jamais degenera em amor-próprio (“amour propre”) que se compraz em oprimir os outros e que só assim pode se satisfazer. O amor-próprio, que contém a causa de toda a perversão futura e cria no homem a sede de poder e vaidade, torna-se um peso exclusivamente para a sociedade. É ele que faz os homens se tornarem tiranos contra a natureza e tiranos contra si próprios. Desperta neles necessidades e paixões que o homem natural não conheceu e, ao mesmo tempo, coloca em suas mãos meios sempre novos para satisfazê-los sem nenhum limite e consideração. (CASSIRER, 1999, p. 73-4.)

Segundo Rousseau, o primeiro passo para a corrupção dos costumes foi a transformação gradual do comportamento do homem em relação aos demais. Essa

transformação desencadeou um processo de desnaturação que, aliado ao desenvolvimento desenfreado das paixões, das capacidades e das potencialidades próprias da vida civilizada, produziu um ser totalmente distinto daquele que se bastava a si mesmo.

Ainda sobre a corrupção moral, Rousseau aponta para o fato de que a maldade é um sentimento oriundo das relações em sociedade. Para o filósofo, enquanto no estado de natureza, o homem possuía uma amoralidade própria de sua condição, na sociedade, o mal faz parte das relações entre os semelhantes. A partir do entendimento de que o mal se constitui numa forma de afastar os homens dos demais, levando a uns prejudicarem os outros em prol da realização de seus objetivos, Rousseau aponta para a possibilidade de que está nas mãos do próprio homem o remédio para o mal.

Depois de haver acusado os poderes separadores desenvolvidos no homem no curso de sua história – reflexão, amor-próprio, faculdade de abstração, imaginação, dependência e alienação das consciências -, Rousseau desencoraja expressamente qualquer tentativa de retroceder. É preciso levar mais longe ainda o desenvolvimento que nos tornou infelizes: aperfeiçoar a reflexão, mobilizar o amor-próprio, dirigir a imaginação, tornar a alienação recíproca e completa. É a única possibilidade de redescobrir, sob uma nova forma (política, moral), a plenitude primeira (natural, animal) que a intrusão do mal decomposera. (STAROBINSKI, 2001, p. 175.)

Apesar de assinalar a influência nefasta do amor-próprio como um elemento corruptor das relações humanas, tornar-se-á imperioso compreender que Rousseau abre uma possibilidade para que esse sentimento, que aflora e desencadeia outras impetuosas paixões, possa ser reorientado a fim de conduzir o homem na vida em sociedade.

Tendo Emílio até o presente olhado apenas para si mesmo, o primeiro olhar que lança a seus semelhantes leva-o a comparar-se a eles e o primeiro sentimento que excita nele esta comparação é desejar o primeiro lugar. Eis o ponto em que o amor de si transforma-se em amor-próprio e onde começam a nascer todas as paixões que dele dependem. Mas, para saber se as paixões que prevalecerão em seu caráter serão humanas e doces ou cruéis e malélicas, se serão paixões de benevolência e de comiseração ou de inveja e cobiça, é preciso saber que lugar ele julgará ser o seu em meio aos homens, e que tipo de obstáculos acreditará ter de vencer para chegar ao lugar que pretende ocupar. (ROUSSEAU, 1969a, p. 523).

O amor de si e a piedade – sentimentos que guiavam os homens no estado de natureza - são substituídos por outros que passam a fazer sentido num ambiente no qual os homens são dependentes uns dos outros. Outras paixões que são frutos das relações em sociedade, como é

o caso do amor-próprio, substituem o amor de si, estímulo natural que nos faz lutar pela nossa conservação.

Nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação; portanto, é uma tentativa tão vã quanto ridícula querer destruí-las; é governar a natureza, é reformar a obra de Deus. Se Deus dissesse ao homem para destruir as paixões que lhe dá, Deus quererá e não quererá; estaria se contradizendo. Ele nunca deu essa ordem insensata, nada de semelhante está escrito no coração do homem, e o que Deus quer que um homem faça ele não manda outro homem dizer, ele próprio o diz e o escreve no fundo de seu coração. (ROUSSEAU, 1969a, p. 490-1).

O amor de si é um sentimento que nos incita a buscar a realização de nossas necessidades tendo em vista o nosso bem-estar. A atuação desse princípio inato abre a possibilidade de se vislumbrar o alcance da genealogia da moral rousseauiana, no sentido de que esse amor incondicional pela nossa conservação apresenta-se como a origem da existência moral do homem.

É preciso, portanto, que nos amemos para nos conservarmos, é preciso que nos amemos mais do que qualquer outra coisa, e, por uma consequência imediata do mesmo sentimento, amamos o que nos conserva. Toda criança apega-se à sua ama; Rômulo deve ter-se apegado à loba que o havia amamentado. No começo esse apego é meramente mecânico. O que favorece o bem-estar de um indivíduo atraí-o; o que lhe é nocivo repugna-o; isso não passa de um instinto cego. O que transforma esse instinto em sentimento, o apego em amor, a aversão ao ódio é a intenção manifesta de prejudicar-nos ou de ser-nos útil. (...). O que nos serve, nós procuramos; mas o que nos quer servir, nós amamos. O que nos prejudica, nos evitamos; mas o que nos quer prejudicar, nós odiamos. (ROUSSEAU, 1969a, p. 492).

No tocante à piedade, este se apresenta como um princípio que nos transporta para o lugar do ser que sofre. Ao ver um semelhante numa situação de dor ou de sofrimento, esse sentimento permite ao homem se colocar no lugar do outro. Assim, a piedade pode-se ser definido como um sentimento que, em sociedade, auxiliará o aluno a fazer julgamento das relações sociais.

Assim nasce a piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano conforme a ordem da natureza. Para tornar-se sensível e piedosa, é preciso que a criança saiba que existem seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que ela sentiu e outras que deve ter ideia de que também poderá sofrer. (...). Para excitar e nutrir essa sensibilidade nascente, para guiá-la ou segui-la em sua inclinação natural, que temos então de fazer, a não ser oferecer ao jovem objetos sobre os quais possa agir a força expansiva de seu coração, que o dilatam, que o estendam sobre os outros seres, que o façam por toda parte achar-se fora de si; afastar com

cuidado aqueles que o enclausuram, o concentram e estiram a mola do eu humano? (ROUSSEAU, 1969a, p. 506).

Quando Rousseau proclama que se deve estimular as “paixões atraentes e doces” e impedir o surgimento das “paixões repugnantes e cruéis”, ele vislumbra inicialmente o instinto pela nossa conservação, que é a fonte de todas as nossas paixões. A transformação do amor de si pode resultar na constituição de um sentimento danoso para o ser humano: o amor-próprio. O amor próprio ganha sentido e um valor inestimável na vida civil. É na sociedade que esse sentimento encontra um ambiente fértil para se desenvolver e afastar o homem da sua condição natural. Neste sentido, o amor-próprio se constitui no ponto de partida de um processo de corrupção dos costumes, haja vista que o seu efeito pode desencadear um estado de completa degeneração moral.

Esse “perigoso amor-próprio, que quer sempre elevar o homem acima da sua esfera”, resulta de uma comparação com o outro e implica uma preferência por si mesmo. Desejo o primeiro lugar, coloco-me no centro, pretendo o lugar do protagonista e é sob o signo desse sentimento relativo que se dá o movimento de constituição do “ego” ou da “pessoa”. Despertado pela fixação das relações sociais, o amor-próprio acaba assim por dirigir todas as paixões, seguindo como a pitié, mas contra ela uma trajetória de refinamento e intensificação. (...). O amor-próprio exige o outro e que o outro “estime”, reconheça a mim mesmo, e, por conseguinte, a vida sob o domínio do amor-próprio é necessariamente alienação, predomínio da dimensão para-outrem e impossibilidade de coincidência como simples existir. (FORTES, 1997, p. 66-7.)

Assim como o amor de si - definido em sociedade como amor-próprio -, a piedade também pode ser desenvolvida no ambiente social. Esses dois princípios morais são combinados e guiados pela razão, uma vez que se mostram insuficientes nas relações estabelecidas em sociedade. Não obstante os referidos princípios fazerem parte da natureza humana, eles perdem sua influência, uma vez que outras paixões, nascidas no seio social, passam a interferir radicalmente na vida do homem civil.

Assim, o homem não pode adaptar-se à vida social sem mudar os princípios de sua conduta, sem apelar para sua razão no lugar de se deixar guiar unicamente pelo instinto, sem obrigar-se a seguir as máximas da “justiça raciocinada” no lugar de apoiar-se nas máximas da bondade natural. Mas a formação da sociedade exige mais ainda, “a alienação total de cada associado com todos os seus direitos à toda a comunidade”. É somente sob essa condição que a união pode ser “perfeita”. Tudo se passa como se o contrato social não deixasse subsistir nada do estado de natureza, e tivesse como efeito anular todos os seus direitos. (DERATHÉ, 2009, p. 255.)

Apesar de assinalar a influência nefasta do amor-próprio como um elemento corruptor das relações humanas, tornar-se-á imperioso compreender que Rousseau abre uma possibilidade para que esse sentimento, que aflora e desencadeia outras impetuosas paixões, possa ser reorientado a fim de conduzir o homem na vida em sociedade.

Poder-se-ia admitir, então, que essa transformação dos princípios morais conduz à substituição do direito natural por um outro tipo de direito, aquele que será constituído pela razão?¹² É possível, portanto, compreender que a destituição de algumas capacidades naturais, ou melhor, a reorientação dessas capacidades dá lugar ao surgimento de outras, que farão sentido para homens reunidos e submetidos à obediência das leis constituídas através do pacto estabelecido pela sociedade civil.

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição do homem para fortificá-la; substituir a existência física e independente, que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral. Em uma palavra, é preciso que destitua o homem de suas próprias forças para lhe dar outras que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem socorro alheio. Na medida em que tais forças naturais estiverem mortas e aniquiladas, mais as adquiridas serão grandes e duradouras, e mais sólida e perfeita a instituição, de modo que, se cada cidadão nada for, nada poderá senão graças a todos os outros, e se a força adquirida pelo todo for igual ou superior à soma das forças naturais de todos os indivíduos, poderemos então dizer que a legislação está no mais alto grau de perfeição que possa atingir. (ROUSSEAU, 1964c, p. 381).

Ao propor a possibilidade de reorientação do amor-próprio para que o homem aprenda a conviver com elementos contrários à sua natureza, Rousseau identifica a necessidade de que, na condição civil, ele assuma a postura de um ser social e moral. Contudo, poder-se-ia orientar, ou melhor, reorientar um sentimento como esse sem um entendimento acerca de como são estabelecidas as relações sociais, fundadas essencialmente na oposição entre ser e parecer?

¹² Acerca da existência de duas formas de direito no pensamento político de Rousseau, afirma Derathé: “Rousseau não renunciou, portanto, ao direito natural. Ao contrário, todos os esforços tendem mostrar que o direito natural existe no estado de natureza e subsiste na sociedade civil. Mas enquanto seus predecessores têm uma noção única do direito natural e admitem que o direito da natureza e o da razão são um único direito, Rousseau é levado a fazer uma distinção entre o direito natural primitivo, anterior à razão, e o direito natural restabelecido pela razão. Ao passar do estado de natureza ao estado civil, o direito natural sofre a mesma metamorfose que o homem ao qual ele se aplica. No estado de natureza, ele era apenas instinto e bondade, no estado civil, ele torna-se justiça e razão”. (DERATHÉ, 2009, p. 253).

2.2 SER X PARECER: TRANSPARÊNCIA E APARÊNCIA NAS RELAÇÕES EM SOCIEDADE

A dicotomia ser x parecer assume um papel fundamental na argumentação rousseuniana acerca do modo como o homem passa a se comportar no ambiente social. A nova postura diante dos seus semelhantes revela a modificação pela qual ele passou com a entrada na vida social.

Sentimentos e disposições que antes não faziam qualquer sentido para um ser guiado, única e exclusivamente, pela natureza, nesse novo estado adquirem uma significação e passam a determinar as suas ações. A partir do entendimento de que na vida civil outros sentimentos se fazem necessários, poder-se-á destacar o amor-próprio, que assume uma outra fisionomia nas relações sociais.

Eis, pois, todas as nossas faculdades desenvolvidas, a memória e a imaginação em ação, o amor-próprio interessado, a razão em atividade, alcançando o espírito quase que o termo da perfectibilidade de que é suscetível. Aí estão todas as qualidades naturais postas em ação, estabelecidos a posição e o destino de cada homem, não somente quanto à quantidade de bens e o poder de servir ou de ofender, mas também quanto ao espírito, à beleza, à força e à habilidade, quanto aos méritos e aos talentos e, sendo tais qualidades as únicas que poderiam merecer consideração, precisou-se desde logo tê-las ou afetar possuí-las. Para proveito próprio, foi preciso mostrar-se diferente do que na realidade se era. Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes. (ROUSSEAU, 1964b, p. 174).

Ao abandonar a vida simples oriunda da plena satisfação de suas necessidades básicas, os homens também abdicam de um estilo de vida no qual eles revelam exatamente o que são. A transparência das relações no estado de natureza demonstra a radical diferença entre as relações sociais, que são, na sua grande maioria, regidas pela conveniência e polidez e não pela sua verdadeira importância.

Os homens agem de modo a esconder as reais intenções dos seus atos, mostrando aquilo que é conveniente para a realização dos seus próprios interesses. Neste sentido, eles passam a atuar no ambiente social de acordo com as circunstâncias, semelhante aos atores, que representam os mais diferentes e inusitados papéis nos espetáculos.

Para conhecer os homens, é preciso vê-los agir. No mundo, ouvimo-los falar; eles mostram seus discursos e escondem suas ações; na história, porém, elas são reveladas e julgamo-los pelos fatos. Suas próprias palavras ajudam-nos a apreciá-los, pois, comparando o que fazem com o que dizem, vemos ao

mesmo tempo o que são e o que querem parecer; quanto mais se disfarçam, melhor os conhecemos. (ROUSSEAU, 1969a, p. 526).

A partir da oposição ser / parecer torna-se possível compreender como as relações sociais corrompem os princípios da natureza. Esses princípios perdem a influência num estado, no qual outros objetivos muito diferentes daqueles relacionados a uma maneira simples de viver tornam-se imprescindíveis à garantia da sua sobrevivência em sociedade.

Os homens passam a usar máscaras para encobrir os seus atos e, assim, cobrem com um grande véu a transparência própria da sua condição natural. A imagem da máscara faz parte da análise rousseauiana sobre o modo artificial com que o homem passa a se comportar e a conviver em sociedade. A fim de usufruir todos os bens originados pela influência da polidez, os semelhantes agem aparentando aquilo que realmente não são. Para Rousseau, a sociedade é, portanto, o reino das aparências.

Ao fazer referência à metáfora da máscara como a forma de o homem esconder a sua verdadeira atitude em relação aos demais, Rousseau também assinala no Emílio a importância de que os jovens aprendam a enxergar os homens exatamente como são. A fim de não se deixar corromper pelas vicissitudes do mundo, o aluno teria de aprender a distinguir as atitudes verdadeiras daquelas que possuem uma aparência de verdade.

Se se tratasse apenas de mostrar aos jovens o homem por sua máscara, não precisaríamos mostrá-lo, pois eles sempre o veriam. Mas já que a máscara não é o homem e é preciso que seu verniz não os seduza, ao representar-lhes os homens representai-os tais como são, não para que os odeiem, mas para que os lamentem e não queiram parecer-se com eles. Este é, na minha opinião, o sentimento mais inteligente que o homem pode ter sobre a sua espécie. (ROUSSEAU, 1969a, p. 525).

Os malefícios da polidez e do luxo assumem um papel de destaque na denúncia de Rousseau a uma forma de viver na qual o homem perde a sua autenticidade. No ambiente civilizado, os homens utilizam as mais diferentes estratégias para alcançar seus objetivos, não importando, muitas vezes, os meios usados para atingir os seus fins. Desta forma, o homem social orienta as suas ações guiado por princípios e disposições radicalmente diferentes daqueles próprios da sua natureza. Uma das disposições que caracterizam as relações sociais é a polidez, cuja influência determina o comportamento do homem ao entrar na vida civil.

Para Rousseau, os efeitos maléficos da polidez conduzem os homens a um estágio de corrupção dos costumes, uma vez que, sob a aparência da virtude e das boas maneiras, eles passam a dissimular e a esconder aquilo que pensam, sentem e desejam. Para conseguir o maior número de riquezas, honra, estima - bens que revelam o grau de interferência da polidez

nas relações – os semelhantes mostram-se diferente do que realmente são no intuito de satisfazer seus interesses próprios.

Uma unanimidade nos escritos de Rousseau é a denúncia a um estado de completa dissimulação, que é gradualmente estimulada pelos artifícios da polidez. O homem perde, com a vida em sociedade, uma autenticidade, ou melhor, uma simplicidade (atitude verdadeira) que lhe garantiria conduzir seus atos mediante os princípios inerentes à sua natureza.

Atualmente, quando buscas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a arte de agradar, reina em nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde: incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio. Não se ousa mais parecer tal como se é, sob tal coerção perpétua, os homens que formam o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias farão todos as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desviem. Nunca se saberá, pois, com quem se trata: será preciso, portanto, para conhecer o amigo, esperar pelas grandes ocasiões, isto é, esperar que não haja mais tempo para tanto, porquanto para essas ocasiões é que teria sido essencial conhecê-lo. (ROUSSEAU, 1964a, p. 8).

O verniz de polidez que o homem usa na vida civil é um tema recorrente no pensamento de Rousseau. Esse tema revela o desprezo que ele tem por uma ação baseada unicamente na aparência. Na Nova Helóisa, o filósofo, ao retratar o estilo de vida parisiense, chega à conclusão de que o homem social necessita dos costumes polidos e das boas maneiras para atingir os seus verdadeiros objetivos, escondendo a real intenção das suas ações. Logo, a aparência de virtude e da bondade é o que importa, uma vez que o imprescindível é parecer aquilo que não se é.

O honesto interesse da humanidade, a efusão simples e tocante de uma alma sincera têm uma linguagem muito diferente das falsas demonstrações da polidez e das aparências enganadoras que o hábito da sociedade exige. Tenho muito medo de que aquele que desde o primeiro momento me trata como um amigo de vinte anos não me trate, ao final de vinte anos, como um desconhecido se tivesse de pedir-lhe um grande favor; e quando vejo homens tão distraídos ter um tão terno interesse por tantas pessoas, presumiria facilmente que não o têm por ninguém. (ROUSSEAU, 1967, p. 163).

O espetáculo da sociedade permite a atuação dos homens e, conseqüentemente, seu afastamento dos princípios da moralidade que determinavam uma simplicidade, ou melhor, uma transparência no modo como conduzia seus atos e como se relacionava com os seus

semelhantes. Em sociedade não é mais possível conhecer o íntimo dos outros, pois o homem, neste estado, usa um grande número de artifícios para esconder aquilo que realmente sente.

Diante desse espetáculo, no qual o indivíduo não consegue mais revelar a verdade daquilo que faz, diz e sente, como ficaria a moralidade nas suas relações? Elementos contrários à virtude e à justiça passam a fazer parte dessas relações, determinando o modo como as pessoas buscam a realização dos seus objetivos de vida.

Aprende-se a advogar com habilidade a causa da mentira, a abalar, à força de filosofia, todos os princípios da virtude, a colorir com sofismas sutis as próprias paixões e os próprios preconceitos e a dar ao erro uma certa feição que está na moda segundo as máximas do dia. Não é necessário conhecer o caráter das pessoas, mas somente seus interesses, para adivinhar aproximadamente o que dirão de cada coisa. Quando um homem fala é, por assim dizer, seu traje e não ele que possui um sentimento e o mudará com facilidade e com tanta freqüência quanto de condição. (ROUSSEAU, 1967, p. 164).

Ao usar a aparência como a forma de atuar em sociedade, instala-se, assim, o paradoxo da civilização. A crítica rousseuniana incide no fato de que, apesar de a humanidade ter chegado a um progresso técnico, intelectual e cultural; o desenvolvimento moral não acompanhou essa ascensão. A riqueza do vestuário e o bom gosto, por exemplo, podem dizer do brilho que destaca um homem na sociedade; assim como a contenção exterior pode ser índice da boa convivência.

Com efeito, esse homem é criticado por Rousseau porque seus sentimentos não partem do coração, suas luzes não estão no espírito, e suas palavras não representam seus pensamentos. O critério ético é o mais importante de todos os valores, e tal critério só poder ser concretizado através de uma ação espontânea, despojada de qualquer interesse supérfluo. Opaco para si e para os outros, o homem da cultura imita, encena a aparência da virtude, e a crítica rousseuniana a esse homem e ao que ele representa traduz a decepção do filósofo diante do desvio moral. É nesse sentido que a aparência moral é inaceitável. Ela alimenta o paradoxo da máscara social. (MENEZES, 2005, p. 59.)

Longe de promover a autonomia da forma de pensar e agir, a “educação insensata orna nossos espíritos e corrompe o julgamento” (ROUSSEAU, 1964a, p. 48), trancafiando-os no desejo da aparência e no desvio da conduta. Pleiteando vantagem própria, foi necessário mostrar-se distinto do que realmente fora. O dualismo entre o ser e o seu obstáculo acirrou-se, de modo a tornar o que sou e o que pareço ser duas coisas absolutamente diferentes.

Por trás das aparências, os homens, com a meta de elevarem as suas riquezas, mais por desejarem se sentir superiores a outros do que por necessidade real, vêem surgir uma doentia inclinação a se digladiarem reciprocamente. A inveja se insere no seio da humanidade, sob o manto da bondade, como uma verdadeira estratégia para que uns obtenham lucros e sucesso em detrimento de outros.

2.3 A CRÍTICA À CIVILIZAÇÃO

A noção de crítica apresenta-se como um traço característico do século XVIII pelo fato de que nesse período são propostos novos parâmetros para se pensar a organização social. Neste sentido, poder-se-ia entender porque a crítica assume uma importância vital nesse cenário, uma vez que a sociedade passa por uma necessidade urgente de reforma das suas instituições. Assim, ocorreram transformações nos mais variados setores da vida social, uma vez que os princípios que regiam a sociedade da época não conseguiam mais atender aos anseios dos novos tempos. Logo, a arma crítica dos modernos revela o seu poder de influência na formulação de planos de reforma das instituições sociais.

Estamos, sem dúvida, perante a crítica universal; exerce-se em todos os domínios, na literatura, na moral, na política, na filosofia; ela é a alma desta idade controversa; não vejo época alguma em que essa crítica tenha encontrado representantes mais ilustres, em que haja sido mais generalizadamente exercida, em que se tenha mostrado mais mordaz, não obstante a sua aparência jovial. (HAZARD, 1974, p. 20-1).

O século das Luzes procurou se estabelecer como a época na qual os homens têm a possibilidade de alcançar o progresso a partir do uso da razão. Essa época traz consigo a marca da crítica como a possibilidade de definir os limites da atuação humana, estabelecendo uma nova mentalidade radicalmente oposta àquela que, segundo a ótica dos ilustrados, conduzia a humanidade a um estágio de completa estagnação.

O conceito de civilização viria, no declínio mesmo da civilização, anunciar a morte daquilo que nomeia? Responderei afirmando o contrário: se a crítica sabe reconhecer que ela própria é o produto da civilização contra a qual dirige sua polêmica, se consente em admitir que a civilização-valor não pode ser formulada senão na linguagem presente da civilização-fato, somos levados a imaginar um modelo conceitual novo, que escaparia à alternativa

entre a univocidade do absoluto e o relativismo cultural: esse modelo instituiria uma relação complementar entre a razão crítica, a civilização real simultaneamente ameaçada e ameaçadora e a civilização como valor sempre “a ser realizado”, ousaremos dizer que esse modelo tripartido estabelece o quadro esquemático no qual se inscrevem todos os debates que a civilização suscitou desde a época das Luzes. (STAROBINSKI, 2001, p. 53).

Diante desse argumento, torna-se imperioso destacar que o tema da civilização ganha novas cores no cenário das Luzes. Os intelectuais formularam teorias que enfatizavam o processo civilizatório como imprescindível para descrever o clima de euforia de uma época que se auto intitulava Século da Razão ou da Filosofia. Contudo, há um filósofo que, ao invés de elogiar os acréscimos da vida civilizada em busca do progresso, formula uma das mais ferrenhas críticas contra a civilização: Rousseau.

Admite-se que diversas sociedades tenham podido diferir em sua estrutura, sem por isso desmerecer o conceito geral de civilização. Enfim, o termo aplica-se à realidade contemporânea com tudo que ela comporta de irregularidades e de injustiças. Nessa última acepção, a civilização é o alvo visado pela reflexão crítica, ao passo que na primeira acepção evocada seu caráter ideal fazia dela um conceito normativo que permite discriminar e julgar os não-civilizados, os bárbaros, os menos civilizados. A crítica se exerce, então, em duas direções: crítica dirigida contra a civilização; crítica formulada em nome da civilização. (STAROBINSKI, 2001, p. 20.)

Se a crítica pode ser uma arma de denúncia dos males da sociedade, qual a especificidade, ou melhor, a novidade da crítica rousseuniana? Em que momento ela se descola da tendência do século das Luzes no que diz respeito à busca de mudanças na organização social? Ao se contrapor a esse argumento de que a razão seria a mola propulsora para o desenvolvimento da humanidade, Rousseau apresenta-se como o portador de uma mensagem necessária ao aperfeiçoamento do homem: a denúncia contra a civilização que não conduziu a humanidade a um desenvolvimento moral.

A resposta negativa dada à Academia de Dijon reflete a posição de Rousseau frente à atitude dos demais enciclopedistas. O processo de fermentação de idéias que produziu a dissertação na qual Rousseau analisa a questão “Se o restabelecimento das Ciências e das Artes contribui para aprimorar ou corromper os costumes” permitiu que, no próprio movimento das Luzes, surgisse uma filosofia destoante que causou a indignação e a repulsa de muitos filósofos escandalizados com os argumentos rousseunianos acerca do caráter nocivo assumido pelas ciências e pelas artes ao longo da história.

A necessidade levantou os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram. Potências da terra, amais os talentos e protegei aqueles que o cultivam. Povos policiados, cultivai-os; escravos felizes, vós lhes deveis esse gosto delicado e fino com que vos excitais, essa doçura de caráter e essa urbanidade de costumes, que tornam tão afável o comércio entre vós, em uma palavra: a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas. (ROUSSEAU, 1964a, p. 7).

A denúncia erigida contra as ciências e as artes ganha uma força ainda maior pelo fato de estarem cercadas de uma série de elementos oriundos da vida civilizada e que trazem em si o germe da dissolução dos costumes. A polidez e o luxo são exemplos de algumas necessidades que passam a fazer sentido para o homem social, conduzindo as suas ações. Neste sentido, poder-se-á compreender que o ataque à civilização demonstra a trajetória da humanidade rumo à degeneração dos costumes, estabelecendo, assim, uma perspectiva linear da história.

Estamos pois diante de uma concepção linear da história, herdada da tradição cristã, mas que se afasta dela do ponto de vista da direção do curso dos acontecimentos: os homens caminham sim de um ponto de origem a um ponto de chegada. Mas este percurso não é o da salvação, e sim o da perdição. Em outras palavras, o percurso da história dos homens não pode ser entendido como progresso, se progresso for avanço em direção ao melhor. Paradoxalmente, o “progresso das coisas” traz o declínio do homem e das instituições. (SOUZA, 2001, p. 75-6.)

Comungando da interpretação de Derathé – segundo a qual um aspecto fundamental da filosofia da história de Rousseau é a ideia de que uma coisa só se torna possível após ter se tornado necessária – apresentar-se-ia como significativo o seguinte questionamento: o que tornou necessária a sociedade e, conseqüentemente, a civilização?

Em Rousseau, como em Hobbes, o contrato social é obra da razão. Ele só foi possível porque a sociabilidade tem como efeito tornar a razão “ativa” e fornecer assim o remédio ao mal pelo qual ela é responsável. Como admitir, com efeito, que os homens primitivos, “limitados somente ao instinto físico”, não tendo nem o uso da palavra, nem o da razão, fossem capazes de conceber e de concluir um pacto? O contrato social não poderia então ser anterior à invenção da linguagem e ao desenvolvimento da razão. (...). Assim, Rousseau não pode tirar o homem primitivo do isolamento no qual o tinha colocado sem fazer intervir a Providência. O que é preciso reter de tal explicação, a qual, embora engenhosa, não deixa de ser puramente arbitrária, é que os homens viram-se, sob a pressão das circunstâncias, coagidos a viverem juntos. As primeiras sociedades foram “agrupamentos forçados”. Mas cabe ao homem transformar esse estado de fato em ordem jurídica e, por meio do pacto social, engendrar a sociedade civil”. (DERATHÉ, 2009, p. 266.)

A partir dessa constatação, é possível compreender porque Rousseau intensifica a sua crítica aos efeitos que o luxo ocasiona no comportamento do homem social. Este passa a identificar a pompa e todos os artifícios originados pelo luxo como formas de garantir a sua sobrevivência. Portanto, um dos grandes males produzidos pelas ciências e as artes é o fato de estarem sempre acompanhadas por coisas que distanciam, de modo decisivo, o homem dos preceitos oriundos da natureza.

O abuso do tempo constitui grande mal. Outros males, piores ainda, acompanham as letras e as artes. Tal é o luxo, como elas nascido da ociosidade e da vaidade dos homens. O luxo, raramente, apresenta-se sem as ciências e as artes, e estas jamais andam sem ele. Eu se que nossa filosofia, sempre fecunda em máximas singulares, pretende, contra a experiência de todos os séculos, que o luxo seja o esplendor dos Estados; depois, porém, de ter esquecido a necessidade das leis suntuárias, ousaria ela também negar que os bons costumes essenciais à duração dos impérios e o luxo diametralmente oposto aos bons costumes? (ROUSSEAU, 1964a, p. 19).

A tese de que o progresso científico e intelectual não levou os homens a um estágio de aperfeiçoamento moral permite compreender o lugar exercido por Rousseau, que questiona o curso do processo civilizatório, em contraposição aos filósofos ilustrados. A atitude de pôr em discussão o alicerce do pensamento iluminista, denunciando o mal promovido pelas ciências e as artes, evidencia a repercussão que a primeira obra filosófica de Rousseau teve no círculo dos ilustrados e a importância do seu pensamento como um marco no conjunto de idéias do século das Luzes.

O entendimento de que, para Rousseau, da crítica à civilização surge um projeto de educação é a tese central da presente investigação. Ao propor uma reforma em todos os setores da sociedade, o filósofo formula uma teoria que sugere mudanças nas bases sob as quais estavam fundadas as instituições da sua época. Assim, Rousseau opera uma transformação no modo de se conceber a educação. Neste sentido, poder-se-ia afirmar que há um nexo entre a crítica à civilização e a função da educação?

Mediante a compreensão de que a crítica é uma forma de se refletir como os homens chegaram a um alto estágio de progresso, negligenciando a dimensão moral, alguns comentadores da obra de Rousseau identificam o conceito de crítica como imprescindível para uma reflexão sobre a proposta inovadora de Rousseau de pensar uma sociedade fundada sob as bases da verdadeira natureza humana.

Torna-se, portanto, imprescindível assinalar que ignorar a moralidade das ações como um elemento fundamental na constituição de um homem bem formado propicia uma

compreensão mais consistente sobre o alcance da denúncia contra o progresso da humanidade, que, segundo Rousseau, alcançou apenas os aspectos científicos, intelectuais, culturais e artísticos. Uma das faculdades que determinam a entrada do homem no processo de aprimoramento desses aspectos é a perfectibilidade.¹³ Esta capacidade, que é despertada e desenvolvida com a civilização, possui uma relação intrínseca com o progresso atingido pelos homens no curso da história.

É preciso assinalar, em primeiro lugar, que a noção de perfectibilidade, componente inegável da ideia de progresso, tem um papel fundamental na antropologia de Rousseau. ‘Qualidade muito específica’, ‘faculdade quase ilimitada’, ela distingue o homem do animal, e, com a intervenção das circunstâncias, desenvolve sucessivamente as outras faculdades humanas. Este processo de aperfeiçoamento é um processo de desnaturação. Para compreendê-lo, é preciso atentar para o tempo com a sua ‘lenta sucessão das coisas’, na qual a ação de pequenas causas, agindo sem cessar, produzirá as grandes revoluções. Assim, diz Rousseau no Segundo Discurso, para compreender a história dos homens, ‘é preciso seguir o progresso dos tempos e das coisas’, estudar, ‘no progresso das coisas as ligações escondidas que o vulgo não percebe’. É evidente que esta concepção da continuidade do processo histórico, no caso de Rousseau, não serve para afirmar a ideia de progresso, mas para criticá-la. (SOUZA, 2001, p. 77.)

Nesse sentido, intérpretes como Cassirer, Salinas Fortes, Souza, Garcia, Baczko e Starobinski comungam da ideia de que o conceito de crítica à civilização é um elemento fundamental para a análise dos efeitos negativos da vida civil no processo gradual de corrupção dos costumes. Esse conceito faria parte do método do filósofo para investigar como se deu a transformação da natureza humana com o nascimento da sociedade.

Em relação à argumentação de Cassirer - na sua obra *A questão Jean-Jacques Rousseau*-, pode-se identificar o uso da crítica como um instrumento para identificar a sociedade como um mal, mas, sobretudo, como o antídoto para a salvação. Desta forma, a

¹³ Sobre a perfectibilidade como a capacidade que distingue, juntamente com a liberdade, o homem dos demais animais, afirma Rousseau no Segundo Discurso: Mas, ainda quando as dificuldades que cercam todas essas questões deixassem por um instante de causar discussão sobre a diferença entre o homem e o animal, haveria uma outra qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; o animal, pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, e sua espécie no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares. Por que só o homem é suscetível de tornar-se imbecil? Não será porque volta, assim, ao seu estado primitivo e – enquanto a besta, que nada adquiriu e também nada tem de bom a perder, fica sempre com seu instinto – o homem, tornando a perder, pela velhice ou por outros acidentes, tudo o que sua perfectibilidade lhe fizera adquirir, volta a cair, desse modo, mais baixo do que a própria besta? (ROUSSEAU, 1964b, p. 142).

perspectiva crítica dos escritos rousseauianos revela a intenção do filósofo de propor um método para analisar uma sociedade capaz de se livrar dos males desencadeados pela vida civilizada.

Diante do argumento citado anteriormente, tornar-se-ia necessário aceitar que a mesma sociedade que conduziu os homens a um estado de degradação moral, inserindo em suas relações as mais diferentes necessidades, tem a possibilidade de transformar os homens mediante uma formação capaz de reaproximá-la da sua verdadeira natureza. Portanto, seria produzida uma segunda natureza condizente com a nova situação: a moral.

O ‘grande princípio único’ de Rousseau – que o homem é bom, que a sociedade o corrompe, mas que somente a sociedade, o agente da perdição, é capaz de ser o agente da salvação – é uma ferramenta crítica. Ele afirma que a reforma é desejável, mas, mais importante, que ela é possível, e sugere que uma sociedade que só produz vilões e néscios se priva de seu direito de existir. Mas Rousseau é o filósofo do movimento democrático de uma forma ainda mais direta: ao longo de seus escritos ele enumera aquelas características que tornam viciosa a sociedade contemporânea e aqueles traços pelos quais podemos reconhecer o seu oposto, a sociedade virtuosa, na qual a *volonté générale* é suprema. O maior dos males sociais é a desigualdade; a maior das virtudes sociais é a liberdade. (...) Seus enunciados mais marcantes em teoria social são artefatos críticos. (CASSIRER, 1999, p. 31-2.)

No Paradoxo do espetáculo, Salinas reforça o argumento de que o conceito de crítica aparece nas obras rousseauianas como um elemento que proporciona a análise de outros conceitos que organizam o seu universo teórico. Logo, o referido comentador identifica esse conceito como imprescindível para as suas formulações acerca da crítica à civilização.

Nessa mesma obra, Salinas elabora a tese de que a crítica à representação teatral revela a intensidade que tem esse conceito na trama das obras de Rousseau. A crítica à sociedade faz parte, então, do método utilizado pelo filósofo para estabelecer como as fundamentais dicotomias ser x parecer, natureza x sociedade permitem a compreensão e o alcance do seu conceito de crítica.

A “dialética”, assim como a escrita rousseauiana, essa verdadeira máquina de guerra dirigida contra o século, operará dentro de um espaço e de um tempo específicos, cuja constituição está em questão no próprio Discurso. Não é a toa que falamos em “dialética”, pois aqui é possível ver um nítido parentesco com Platão. O método de Rousseau é, com efeito, “dicotômico”. É de um jogo de oposições que o texto, de onde partimos da Carta a Beaumont – que vai além de um simples resumo -, nos dá uma indicação precisa, ao estabelecer a proporção: Natureza/ Sociedade X Ser/ Parecer X Fazer/ Dizer. É mediante a operação dessa rede dicotômica, cujas regras de

funcionamento é preciso desvendar, que se edificará a crítica dos saberes ilusórios e se orientará o exercício do nosso juízo, mantendo-o a uma distância adequada e conveniente em relação aos prestígios da aparência. (FORTES, 1997, p. 42.)

Na concepção de Souza, há uma relação intrínseca entre a crítica proclamada contra o seu tempo e a sua teoria da história. Para a intérprete, torna-se necessária uma real compreensão do caminho tomado pela humanidade no curso civilizatório. A denúncia estabelecida nos Discursos evidencia a importância de se anunciar o estado de barbárie que se desencadeou ao longo da história. Logo, essa estratégia serve para desmascarar a situação de completa degeneração moral instaurada com o surgimento da sociedade. Acerca da crítica à civilização, comenta Souza:

Assim considerando a obra de Rousseau, podemos dizer que nela estão inegavelmente associadas a crítica da modernidade e uma teoria da história. Do primeiro ponto de vista, o da crítica da sociedade de seu tempo, sua radicalidade não deixa nada a dever aos nossos contemporâneos que denunciam a barbárie dos tempos modernos. Do ponto de vista de sua teoria da história, ela não é reconfortante: o Segundo Discurso não parece anunciar uma alteração nas circunstâncias trazidas pelo progresso, e que culminam com o despotismo, figura final da desigualdade. (SOUZA, 2001, p. 91.)

Na obra *Cidades e suas cenas*: a crítica de Rousseau ao teatro, Garcia assinala o papel da crítica às instituições como um meio de denunciar a forma como algumas delas propiciavam a corrupção dos costumes, como é o caso do espetáculo teatral. A crítica ao teatro como uma forma de distanciamento dos homens da verdadeira essência das suas relações faz parte de uma crítica mais geral: a crítica à civilização.

Viu-se que a crítica à representação em geral e ao teatro em especial ganham sentido no contexto amplo da crítica à civilização. Viu-se também que o exame da instituição teatral se presta aos objetivos críticos do autor, pois lhe permite abordar a questão da tendência natural do homem a sair de si mesmo e esclarecer os distintos modos com os quais os povos lidam com suas formas de divertimento e assuntos comuns. Se sua crítica à representação em geral e ao teatro em particular pode ser lida sob o viés de uma crítica metafísica, ela há que ser referida a seus pressupostos que afirmam ser o homem livre por natureza e que, portanto, não lhe cabe ser escravo nas sociedades que produz. E se ela pode ser lida sob o foco de uma crítica política às instituições e relações estabelecidas é porque produz uma ideia de como os homens deveriam viver em sociedade. (GARCIA, 1999, p. 204.)

A amplitude do termo crítica tem, aliás, um alcance muito maior no contexto das obras de Rousseau, uma vez que grande parte dos conceitos que norteiam o conjunto de suas ideias

funda-se no questionamento sobre a maneira pela qual os homens se distanciaram da natureza com a entrada no ambiente civilizado.¹⁴

Por conseguinte, essa crítica é identificada como responsável pela análise rigorosa do modo como os homens deveriam estabelecer as suas relações, empreendendo uma radical distinção entre o modo natural de vida e o artificial. Diante disto, o conceito de crítica não pode ser visto apenas como uma denúncia, mas como a possibilidade de pensar um projeto de reformulação dos métodos e princípios que guiariam a sociedade dos novos tempos.

É necessário, pois, reconstituir a trama conceitual que subjaz à crítica rousseauiana ao teatro, ou seja, tomar em consideração o procedimento teórico que comanda a Carta, em particular o modo como Rousseau desloca, desde o início, a questão para o campo que não é o da proposição de d'Alembert. Não se trata de responder sim ou não à proposta de uma legislação rigorosa para conter os costumes dos comediantes etc., mas retomar criticamente os pressupostos dessa pseudo solução, para evidenciar seu caráter problemático. Rousseau opera aí uma virada metodológica que marca, ao mesmo tempo, sua distância de um estilo de filosofia que, na impaciência de seu método, acredita poder decidir estas questões sem passar pelo inventário das diferenças identificáveis no tempo e no espaço; suas desavenças com uma filosofia que projeta seus preconceitos no objeto analisado. (GARCIA, 1999, p. 240.)

A crítica ao teatro, assim como a crítica às ciências não se constitui como uma crítica às instituições em si mesmas, mas ao modo como foram conduzidas e manipuladas no meio social. Quando Rousseau questiona essas importantes instituições não é para fechá-las, e sim para avaliá-las, formulando uma possibilidade de reformular essas instituições a fim de impedi-las de corromper os costumes. Logo, assim como a crítica ao teatro, ter-se-ia a crítica à educação civilizada, uma vez que diz respeito à forma como a instância educativa estabelece os princípios e os métodos para a preparação do aluno.

Parece claro que a crítica de Rousseau ao teatro é mais uma crítica às concepções, às expectativas e à valoração que se atribuem à cena teatral e menos uma crítica ao teatro em si mesmo. A degradação e a perfeição dos espetáculos só pode ser dita em relação às verdadeiras relações entre as

¹⁴ Acerca do horizonte analítico do conceito de crítica, assinala Garcia: “Se é assim, a abordagem rousseauiana da cena se orienta para o exame da combinação adequada de uma multiplicidade de elementos que a tornam possível. Por isso, ainda que especule, eventualmente, sobre a cena em si mesma, sobre suas leis e poderes, para Rousseau esse em si mesmo da cena é incapaz de fornecer os elementos essenciais para a sua descrição. É esse o horizonte amplo que orienta os movimentos de crítica e a seleção de seus assuntos principais, tais como: as paixões e sentimentos do indivíduo; as paixões e comportamentos do homem social; os diversos gostos, costumes e tradições; os modos como se relacionam e valoram os espetáculos, os assuntos de interesse comum; as ocupações; a disposição das diversas ordens sociais em relação ao corpo social; as concepções dos espaços arquitetônicos dos espetáculos; os temas representados nas cenas; os autores e atores; o “gosto médio” do público; etc”.(GARCIA, 1999, p. 156.)

coisas. Se os defensores do teatro não pretendessem ver uma correspondência entre a realidade e a sua imitação, não haveria porque criticar o teatro. Por isso, a questão não pode ser reduzida unicamente a um problema de bom ou de mau gosto do público. O homem, por sua natureza, tem o vício e a necessidade de imitação. (GARCIA, 1999, p. 160.)

Em Rousseau: *solitude et communauté*, Baczko afirma que a crítica à sociedade do seu tempo, que conduziu os homens a um completo afastamento da sua constituição original, reflete a postura de Rousseau de propor uma reaproximação do homem com a sua natureza, com o intuito de fazê-lo viver em sociedade guiando-se pelas suas disposições naturais. Não obstante a vida social ser inevitável e se constituir num mal necessário, Rousseau “alimenta seu espírito” com a nostalgia de um tempo que talvez nunca tenha existido e que jamais existirá, mas que serve como um guia para se pensar como o homem pode voltar a si mesmo para reencontrar a sua essência original.

A crítica do século e a crítica do progresso adquirem uma significação subjacente que é a nostalgia do estado pré-individualista do homem, de uma existência irrefletida daquele indivíduo que se libertou das tensões internas e das necessidades de se definir por ele mesmo; a nostalgia de uma existência daquele sentimento de sua própria personalidade não será associada ao sentimento “de ser tirado da ordem” e com a necessidade de se debater contra o mundo da história e contra si mesmo. Essa nostalgia se funda com a imagem do “estado de natureza” e a visão do “homem natural”, do mesmo modo que uma exortação a um “retorno às origens” que será um retorno a si mesmo e a negação do processo de individualização, tal como é o desenrolar da história. (BACZKO, 1974, p. 136.)

Ainda, segundo Baczko, o desenvolvimento moral do indivíduo se faz mediante o uso da consciência como um guia capaz de auxiliá-lo na condução dos seus atos. Através da atuação desse “instinto divino”, elementos movidos pela vida em sociedade como a razão, o amor-próprio e a estima podem ser adequados à vida social. Constituindo-se como um ser autônomo, esse homem pode superar sua existência puramente física para assumir uma outra muito mais condizente com o seu novo estado: a existência moral. Nas palavras de Baczko:

Com efeito, tudo se traduz e se desenvolve na extrema autonomia intelectual e moral do indivíduo, esta revolta põe a questão do valor do processo de individualização e dessa autonomia, que será, portanto, o efeito. De uma parte, ela faz do “retorno a si mesmo” um imperativo prático maior que o resultante da consciência intelectual e moral de si; de outra parte, ela associa a experiência da mais intensa possibilidade de autenticidade, aquela “de ser plenamente si mesmo”, ao estado de existência irrefletida para o qual todo elemento de consciência é supérfluo e onde são encobertos os limites entre o sentimento do indivíduo de sua autonomia e sua participação na natureza

tanto na ordem natural e moral, quanto na “totalidade” que engloba tudo. (BACZKO,1974, p. 145.)

Por fim, Starobinski assinala que a crítica toma forma e se traduz na perspectiva de se avaliar de que modo a sociedade, com seus artifícios polidos, abafa os sentimentos e transforma radicalmente as relações, velando a transparência originária que deveria existir nas relações estabelecidas entre os semelhantes.

A crítica da sociedade se transmuta, assim, em uma epifania da consciência pessoal. Não que se trate, por princípio, de dar à existência individual um valor superior ao da existência coletiva. A sociedade não é má porque nela os homens vivem em comum, mas porque os móveis que os associam os tornam irremediavelmente estranhos à transparência original. É a opacidade da mentira e da opinião que Rousseau acusa, e não a sociedade como tal. (STAROBINSKI, 1996, p. 55.)

Ao denunciar os males ocasionados pela transformação da natureza humana, Starobinski aponta a possibilidade de visualizar a crítica à civilização como uma forma de refletir a diferença radical entre o homem natural e aquele imerso nas relações em sociedade. Para o referido intérprete, no decorrer da história, torna-se possível identificar os efeitos da civilização como responsáveis pela degeneração da verdadeira essência da natureza humana.

O mal se produz pela história e pela sociedade, sem alterar a essência do indivíduo. A culpa da sociedade não é a culpa do homem essencial, mas a do homem em relação. Ora, com a condição de dissociar o homem essencial e o homem em relação, com a condição de separar sociabilidade e natureza humana, pode-se atribuir ao mal e à alteração histórica uma situação periférica em relação à permanência central da natureza original. (STAROBINSKI, 1996, p. 31.)

A partir da análise dos conceitos de crítica construídos pelos intérpretes de Rousseau, poder-se-ia concluir que, a despeito das diferenças entre as concepções apresentadas, há um ponto comum que as unem? Através dessa análise, chegou ao entendimento de que esses intérpretes identificam a crítica à civilização como princípio fundamental do método rousseauiano.¹⁵

Comungando do princípio metodológico denominado por Cassirer de “ferramenta crítica”, a presente tese tem o objetivo de desenvolver uma investigação acerca do papel da crítica à civilização como o fio condutor para se chegar à proposta de uma educação que

¹⁵ Não obstante a investigação conduzir para a identificação de um elo entre as noções de crítica analisadas, a que mais se aproxima da construída pela tese é a de Cassirer. CF. (CASSIRER, 1999, p. 31-2).

supere os entraves concernentes à vida civil. Logo, a concepção adotada pela presente análise é a de que o conceito de crítica à civilização possui uma relação intrínseca com a formulação de um projeto educativo.

A proposta de reforma dos princípios e métodos da educação nasce da crítica empreendida às instituições, por meio da tentativa de reformular as bases sob as quais elas estavam alicerçadas. A crítica à educação civilizada, portanto, apresenta como parte da grande crítica à civilização. Logo, o nexos entre esses dois conceitos apresenta-se como o princípio fundamental da filosofia da educação rousseauiana.

2.4 A CRÍTICA À EDUCAÇÃO INSENSATA

A crítica dos modernos reflete o anseio por novas formas de conhecer o mundo e as relações que os homens estabelecem entre si. Como uma sociedade que pretende estabelecer uma nova civilização conseguiria realizar tal feito senão começando pela reforma da instituição responsável pela educação?

Os pensadores do século XVIII concebem a educação como o meio que desenvolveria todas as nossas disposições, orientando-nos na condução dos atos. A modernidade inaugura uma nova postura em relação ao processo educativo, uma vez que ele deve, além de desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais, possibilitar a existência moral e social dos indivíduos. Diante das exigências de uma nova atitude para com o mundo, as propostas modernas concebem a necessidade de projetos educativos que garantam a formação do cidadão.

Educar para os novos tempos revela a atitude de um século iluminado pela força da razão e que necessita de uma nova mentalidade capaz de assumir a tarefa de buscar os conhecimentos dentro dos limites impostos pela própria razão. Formular planos de ensino revela a preocupação dos iluministas com a forma pela qual os homens serão conduzidos, portanto, demandando uma educação conveniente ao homem moderno.

Ao entender essa preocupação da modernidade com o destino dos homens, o seguinte questionamento apresenta-se como um princípio norteador para as formulações teóricas dos iluministas: por que não começar essas mudanças pela reforma da instituição responsável pela formação dos indivíduos, uma vez a educação é identificada como um instrumento de mudança social? O que esses iluministas elaboravam como propostas de mudança? “O que

faziam, isso sim, era propor mudanças radicais na ordem das instituições, de modo a estabelecer parâmetros reformadores, capazes de alterar setores significativos da vida social” (BOTO, 1996, p. 39.).

Cabe ressaltar aqui que, nesse sentido, Rousseau comunga da mesma ideia que os outros ilustrados, contudo, ele toma um caminho diferente deles pelo fato de propor essa reforma a partir da crítica à civilização. Ao questionar o curso da civilização, Rousseau põe em discussão o valor das instituições no tocante à organização da sociedade.

Nos séculos XVII e XVIII, as instituições de ensino baseavam-se em métodos e princípios que mantinham as crianças presas a uma forma arcaica de aprendizagem. A elas não era proporcionada uma educação capaz de fazê-las produzir o seu próprio conhecimento, mas, antes, o ensino servia para condicioná-las a aprender de forma mecânica e repetitiva.

Snyders assinala que uma dessas instituições baseadas na pedagogia escolástica era o internato. Este lócus de aprendizagem representava o ideal de uma educação calcada no estabelecimento de regras para controlar o cotidiano das crianças, a fim de fazê-las incorporar todos os conhecimentos considerados necessários à preparação do homem.

O exterior, isto é, a organização, o aparelho administrativo, é uma forma exata do interior, do espírito que anima esta pedagogia: o internato, suas regras, seus edifícios representam concretamente, significam concretamente um tipo de educação que se estabelece a partir da desconfiança do adulto e vem antes de mais nada para separá-lo da infância ... (SNYDERS, 1965, p. 47.)

Esses colégios tinham como traço característico a adoção de práticas de um ensino voltado para a memorização, impedindo o livre aprimoramento das potencialidades do ser infantil. Na análise de Snyders, um dos princípios sob os quais estava alicerçada a pedagogia escolástica era o de: “Não deixar a criança em contato com o mundo, não lhe permitir seguir seus próprios impulsos, seu movimento natural, mas vigiá-la sem cessar, este é o objeto do internato tal como ele é instituído no século XVII.” (SNYDERS, 1965, p. 47.)

Como, no século das Luzes, ainda se encontravam instituições escolásticas de ensino, mesmo com todas as reivindicações feitas pelo século para aclarar, pela razão, todas as formas de conhecimento? Por que essas instituições ainda se encontravam atreladas a métodos que não conseguiam mais atender aos anseios dos novos tempos?

A marca escolástica foi impressa na educação de um modo decisivo. Aqueles que se responsabilizavam pela preparação dos jovens desconheciam por completo os métodos mais viáveis para se conduzir uma verdadeira formação. A partir do princípio de corrupção da

criança, a pedagogia jesuítica tratava da sua educação de maneira totalmente contrária àquela mais condizente ao desenvolvimento das suas capacidades.

Se, pois, a concepção de “homem decaído” dos jesuítas e reformados implicava numa prática educativa pessimista e repressiva das tendências naturais, já que, por conta do Pecado Original, tudo o que é natural era visto como mau e imperfeito; por outro lado, para os iluministas, o homem pode ser criado como ser moral e intelectual pela educação e pela política. (HILSDORF, 1998, p. 69)

Ao caracterizar como obscuro o ensino ministrado pelos jesuítas, pode-se avaliar como foram duras as críticas empreendidas pelos iluministas, uma vez que eles pregavam a necessidade de o homem livrar-se das amarras da superstição e do obscurantismo. A denúncia contra a educação jesuítica demonstrava o anseio ilustrado por uma formação apta a preparar o homem para as novas necessidades da sociedade moderna e não somente para cultivar uma instrução desvinculada de uma utilidade para a vida social.

No mundo escolar, a reconversão empiricista da educação operada pelos iluministas manifesta-se de dois modos: como combate e crítica às instituições tradicionais de ensino, privadas, representadas pelo “colégio de humanidades” dos jesuítas, e como proposição de uma educação pública, realista e científica para a formação do homem integrado socialmente. (...) Diante das exigências de homens instruídos para as novas tarefas da vida moderna, os cientistas e especialistas, os colégios continuavam a educar literatos, retóricos e homens de Igreja ... (HILSDORF, 1998, p. 73.)

Fazer com que os alunos aprendessem através de métodos arcaicos e sem qualquer sentido ou utilidade evidencia o modo como a Companhia de Jesus mais do que prepará-los, acabava por confundir a mente infantil com toda sorte de conhecimentos que não estimulavam o interesse nem o gosto das crianças.

Logo, a preparação de um indivíduo capaz de memorizar uma grande quantidade de lições de erudição, mas completamente inúteis, constituía-se na preocupação dos pedagogos que impunham às crianças um intenso controle para obter delas uma resposta que impedia qualquer forma de descoberta do próprio conhecimento.

Seja como for, o século XVII e o século XVIII na França foram impregnados pelos corolários da pedagogia jesuítica. Se o problema do método de ensino inquietava vários teóricos da educação nesse período já caracterizado como a “renascença pedagógica”, os jesuítas na Europa desenvolviam, ao largo, procedimentos educativos que, sistematizados, ofereceriam, posteriormente, algumas das principais balizas do que chamamos hoje ensino tradicional. A partir da aliança paradoxal entre o que se supunha ser a inocência e a corruptibilidade típica das almas infantis, esse

modelo pedagógico opera com dois pressupostos: a desconfiança em relação ao mundo adulto e a criação de um ambiente educativo dele dissociado. Nesse movimento de formação da criança pautado por isolamento rigoroso e vigilância intermitente, havia um mundo da pedagogia, que paulatinamente ia se construindo por exclusão do contato com o mundo exterior. Nada do que despertasse o gosto e a atração do aluno poderia ser valorizado pela pedagogia da Companhia de Jesus, que havia colocado o aprendizado do latim e dos exemplos seletos extraídos da história da Antiguidade no centro de suas preocupações. (BOTO, 1996, p. 49.)

A partir da denúncia a um tipo de educação que, ao invés de formar o entendimento, o desvirtua, Rousseau sabe que os seguidores da pedagogia escolástica se enganaram ao querer obrigar os alunos a incorporar uma série de lições capazes de fazer com que eles se entediassem e percam o interesse em aprender. Esse engano, ou melhor, essa negligência permite compreender como esse tipo de ensino não tinha a menor sensibilidade em relação àquilo que cabe ao aluno absorver.

O senhor [Arcebispo de Beaumont] supõe, assim como os que tratam desses assuntos, que o homem traz consigo sua razão completamente formada, e que trata-se apenas de pô-la em ação. Ora, isso não é verdadeiro, pois a razão é uma das aquisições do homem, e mesmo uma das mais lentas. O homem aprende a ver com os olhos do espírito assim como com os olhos do corpo; mas o primeiro aprendizado é bem mais longo que o segundo, porque, como as relações entre os objetos intelectuais não são mensuráveis como a extensão, elas só se descobrem por estimativa, e nossas primeiras necessidades, as necessidades físicas, não tornam o exame desses objetos tão interessante para nós. (ROUSSEAU, 1969b, p. 951).

Para Rousseau, a instrução não deve ser negligenciada, mas há a necessidade de desenvolver outros aspectos inerentes à formação, como é o caso da moralidade. Neste sentido, ele proclama uma nova atitude por parte dos responsáveis pela educação dos jovens. Essa reivindicação permite a compreensão de um novo ideário em que não apenas a transmissão de conhecimentos verbais, humanísticos ou eruditos é importante, mas prioriza a incorporação de hábitos importantes para a vida do cidadão.

Mestres zelosos, sede simples, discretos, contidos. Jamais vos apresseis em agir, a não ser para impedir que os outros ajam. Repeti-lo-ei sem cessar: adiai, se possível, uma boa instrução, por medo de apresentar uma que seja má. Nesta terra, de que a natureza teria feito o primeiro paraíso do homem, temei exercer o papel do tentador, querendo dar à inocência o conhecimento do bem e do mal. Não podendo impedir que a criança se instrua por fora através de exemplos, limitai toda a vossa vigilância a imprimir esses exemplos em seu espírito sob a imagem que lhe convém. (ROUSSEAU, 1969a, p. 327).

No Primeiro Discurso, quando Rousseau denuncia os males desencadeados pelas ciências e as artes, ele questiona também os efeitos negativos produzidos por uma educação insensata. Para ele, esta é uma forma de educação que, ao invés de preparar as potencialidades do aluno, termina por prejudicar o seu desenvolvimento com uma série de conhecimentos incapazes de formá-lo para assumir as suas funções como membro de uma sociedade.

Se a cultura das ciências é prejudicial às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais. Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. (ROUSSEAU, 1964a, p. 24).

Já no Emílio, Rousseau faz referência a uma educação insensata ao identificar o modo pelo qual a infância é sacrificada em nome da urgência de que ela desenvolva a sua razão. Exigir que as crianças raciocinassem como um adulto é alterar a ordem natural das coisas; é querer produzir indivíduos incapazes de bem usar o seu juízo.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio. (ROUSSEAU, 1969a, p. 327).¹⁶

Diante da constatação de que a razão é uma faculdade que precisa de um tempo maior para ser bem desenvolvida, tem-se a compreensão da especificidade da criança e da necessidade de um tratamento especial, uma vez que uma boa formação desde a mais tenra idade produz um indivíduo bem educado. Não há nada de mais insensato, para Rousseau, do que forçar a criança a raciocinar sobre aquilo que não se relaciona com a sua existência.

No entanto, estou muito distante de achar que as crianças não tenham nenhuma espécie de raciocínio. Pelo contrário, vejo que raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e que se relacione com seu interesse presente e sensível. É, porém, sobre seus conhecimentos que nos enganamos, ao lhes atribuímos os que elas não têm e fazendo-as raciocinar sobre o que não são capazes de compreender. Enganamo-nos ainda ao querer torná-las atentas a

¹⁶ Essa passagem revela um traço característico das reflexões pedagógicas de Rousseau no tocante à especificidade da criança.

considerações que não lhe dizem respeito de maneira nenhuma, como a de seu interesse futuro, de sua felicidade quando homens, da estima que se terá por elas quando forem adultas, palavras estas que, dirigidas a seres carentes de toda previdência, não significam absolutamente nada para eles. Ora, todos os estudos forçados desses pobres infelizes tendem a esses objetos inteiramente alheios a seus espíritos. Imaginai a atenção que lhes podem prestar. (ROUSSEAU, 1969a, p. 345)..)

Na Carta a Beaumont, Rousseau trava um combate à educação insensata ao afirmar que ela se apressa em inculcar, nas crianças, lições que necessitam de uma razão bem formada. No intuito de querer transmitir conhecimentos de toda espécie, os pedagogos se esquecem daquilo que é mais importante: prepará-las para o exercício das suas faculdades, dentre elas a razão.

Provei que essa educação, a qual o senhor chama a mais sã, era de fato a mais insensata, que essa educação, a qual o senhor chama a mais virtuosa, produzia nas crianças todos os seus vícios. Provei que toda a glória do paraíso as tentava menos que um torrão de açúcar, e que elas temiam muito mais entender-se nas missas vespertinas que arder no Inferno. Provei que os desatinos da juventude, dos quais as pessoas se queixam de não poder reprimi-los com esses meios eram, de fato, produto deles. Em quais erros, em quais excessos não se precipitaria a juventude abandonada a si mesma? A juventude jamais se extravía por conta própria; todos os seus erros decorrem de ser mal conduzida. (ROUSSEAU, 1969b, p. 943).

Por que há tanta pressa de encher a cabeça das crianças com informações que elas ainda não têm condições de aprender? Qual o sentido de aprender línguas estrangeiras, história, álgebra sem qualquer ligação com o mundo ao seu redor? Como uma instrução como essa formará bem um aluno que, ao final de alguns anos, encontrar-se-á entediado com tantos conhecimentos inúteis?

Ao propor a educação negativa, a intenção de Rousseau é prevenir o coração infantil do vício, uma vez que o seu juízo não se encontra preparado para distinguir o bem do mal. Melhor do que apressar esse julgamento, como recomendam os mestres ávidos por fazer as crianças instruírem-se o mais cedo possível, é preparar o seu coração para o cultivo da virtude.

O senhor diz: Para encontrar os jovens mais dóceis em relação às lições que lhes prepara, este autor¹⁷ quer que eles estejam desprovidos de qualquer princípio de religião. A razão para isso é simples: desejo que eles tenham

¹⁷ O presente texto utiliza algumas passagens da Carta Pastoral do Arcebispo de Beaumont, na qual ele ataca o modo como Rousseau propõe uma educação que, na sua concepção, desvincula-se de qualquer preceito religioso, no caso, preceitos relacionados à religião católica.

uma religião, e não quero ensinar-lhes nada cuja verdade seu juízo não esteja em condições de perceber. Mas quanto a mim, Senhor Arcebispo, se eu dissesse: Para encontrar os jovens mais dóceis em relação às lições que lhe são preparadas, torna-se grande cuidado em apoderar-se deles antes da idade da razão, estaria eu raciocinando pior que o senhor, e seria esta uma opinião favorável ao que o senhor ensina às crianças? Em sua opinião, eu escolho a idade da razão para inculcar o erro, ao passo que o senhor se antecipa a ela para ensinar a verdade. O senhor se apressa a instruir a criança antes que ela possa discernir o verdadeiro do falso, e eu, para enganá-la, aguardo que esteja em condições de compreender essa diferença. Seria natural essa avaliação? Quem parece mais interessado em seduzir: aquele que se propõe a falar apenas aos homens ou aquele que se dirige às crianças? (ROUSSEAU, 196b, p. 947).

Uma crítica tão mordaz à pedagogia escolástica, como a empreendida na Carta a Beaumont¹⁸, não passaria despercebida por aqueles que baseavam seus métodos de ensino nos preceitos da religião católica. A condenação do Emílio¹⁹ é recebida por Rousseau como a tentativa de calar uma voz que anuncia a importância de se dar um tratamento diferenciado ao ser infantil.

Nós (...) afirmamos que nenhuma criança morta antes da idade da razão será privada da felicidade eterna. (...) Toda a diferença que vejo aqui entre nós é que vós pretendeis que as crianças tenham essa capacidade aos sete anos, e eu não atribuo a elas nem mesmo aos quinze. Que eu esteja certo ou errado não constitui aqui um artigo de fé, mas uma simples observação de história natural. (ROUSSEAU, 1969b, p. 61.)

¹⁸ Acerca dos princípios de uma educação calcada nos princípios escolásticos, lê-se na Carta Pastoral do Arcebispo de Paris Christophe de Beaumont: “Como só a religião nos ensinou a conhecer o homem, sua grandeza, sua miséria, seu destino futuro, também cabe unicamente a ela formar sua razão, aperfeiçoar seus costumes, proporcionar-lhe uma felicidade sólida nessa vida e na outra. Sabemos, caríssimos irmãos, quanto uma educação verdadeiramente cristã é delicada e laboriosa. Quanta luz e prudência ela exige! Que mistura admirável de suavidade e firmeza! Que sagacidade para adaptar-se à diferença de condições, de idades, de temperamentos e de caracteres, sem nunca se afastar em nada das regras do dever! Que zelo e que paciência para fazer frutificar nos jovens corações o germe precioso da inocência, para deles desenraizar, tanto quanto possível, as inclinações viciosas que são os tristes efeitos de nossa corrupção hereditária! Em uma palavra, para ensinar-lhes, seguindo a moral de São Paulo, a viver neste mundo com temperança, segundo a justiça, e com piedade, aguardando a beatitude que é nossa esperança. Dizemos, pois, a todos que são encarregados da responsabilidade, igualmente difícil e honrosa, de educar a juventude: plantai e regai na firme esperança que o Senhor, assistindo a vosso trabalho, proporcionará o crescimento; insisti na hora certa e fora de hora, segundo o conselho do mesmo apóstolo, servi-vos de reprimenda, de exortação, de palavras severas, sem perder a paciência e sem cessar de instruir. Uni, sobretudo, o exemplo à instrução: a instrução sem exemplo é um opróbrio para aquele que a oferece e um escândalo para aquele que a recebe”. (ROUSSEAU, 2005, p. 233-4).

¹⁹ Rousseau ao modo como eram organizados os estabelecimentos de ensino, os quais, segundo ele, impediam o livre e natural desenvolvimento do homem. Acerca da sua condenação, assinala Michel Launay na Introdução do Emílio: “Os sarcasmos que Rousseau lançava contra os reis, os grandes e os ricos, porque sabia antecipadamente que eles eram hostis à liberdade dos homens e portanto à das crianças, tiveram sua justa paga. Em 9 de julho de 1762, uma sentença do Parlamento de Paris condenava o Emílio a ser rasgado e queimado, e ordenava: ‘O chamado J. J- Rousseau ... será detido e levado às prisões da Portaria do Palácio’”. (ROUSSEAU, 1969a, p. XXIII).

Em *Júlia ou a Nova Helöísa*, Rousseau, através da personagem Júlia, faz a crítica a uma educação que força as crianças a aprenderem coisas que não têm condições de aprender por si mesmas. Inverter a ordem das coisas compromete o objetivo final de um projeto tão difícil, mas tão singular como a educação de uma criança.

Tornar-se-ia imprescindível, antes de desenvolver as faculdades e disposições das crianças, cultivar os meios para que elas estejam prontas para exercitar essas faculdades no tempo certo. Revela-se como uma educação insensata aquela que sobrecarrega a memória infantil a fim de fazê-la recitar uma série de conhecimentos que esquecerá na primeira oportunidade.

Um espírito que não se exercita para nada torna-se lento e pesado na inação. A semente não pega num campo mal preparado e começar por ser estúpido é uma estranha preparação para aprender a tornar-se racional. Como, estúpido! Exclamou logo a Sra. de Wolmar. Estaríeis confundindo duas qualidades tão diferentes e quase tão contrárias quanto a memória e o julgamento? Como se a quantidade de coisas mal digeridas e desconexas com que se enche uma cabeça ainda fraca não lhe trouxesse maior prejuízo do que proveito à razão! Confesso que, de todas as faculdades do homem, a memória é a primeira que se desenvolve e é a mais fácil de cultivar nas crianças: mas, em vossa opinião, qual se deve preferir, o que lhes é mais fácil de aprender ou o que lhes importa mais saber? (ROUSSEAU, 1967, p. 438).

Ainda em *Júlia ou a Nova Helöísa*, Rousseau denuncia o equívoco desse tipo de ensino, que é o de confundir memorização de conhecimentos com a verdadeira aprendizagem. Ao memorizar as lições, a criança é forçada a formar um entendimento que não é o seu, mas sim aquele exigido pelas instituições educativas responsáveis pelo sofrimento das crianças.

Levai em consideração o uso que nelas se faz dessa facilidade, a violência que se lhes deve fazer, a eterna coação a que é preciso sujeitá-las para pôr em evidência sua memória e comparai a utilidade que disso retiram ao mal que se lhes faz sofrer por isso. Como! Forçar uma criança a estudar línguas que nunca falará, mesmo antes de ter bem aprendido a sua, fazer-lhe incessantemente repetir e construir versos que não compreende e cuja harmonia para ela está toda apenas na ponta dos dedos, confundir seu espírito com círculos e esferas de que não tem a menor idéia, sobrecarregá-la com mil nomes de cidades e de rios que confunde continuamente e que reaprende todos os dias; será isso cultivar sua memória em proveito do seu julgamento e todo esse frívolo saber valerá uma única das lágrimas que lhe custa? (ROUSSEAU, 1967, p. 439).

Há algo de mais penoso do que ver uma criança perder os anos mais alegres de sua vida (ou os que deveriam ser) memorizando palavras, discursos, versos de livros dos quais ela

tem verdadeiro pavor? A crítica a essa educação insensata, que sacrifica o entendimento da criança em nome do verniz de uma erudição, permite a Rousseau formular um método de educação capaz de formar homens sensatos.

Sem estudar nos livros, a memória de uma criança não permanece por isso ociosa: tudo o que vê, tudo o que ouve a impressiona e ela o lembra; registra em si mesma as ações, as conversas dos homens e tudo o que a rodeia é o livro com o qual, sem pensar, enriquece continuamente sua memória enquanto espera que seu julgamento possa aproveitar. É na escolha desses assuntos, é no cuidado de apresentar-lhe sem cessar os que deve conhecer e de esconder-lhe os que deve ignorar que consiste a verdadeira arte de cultivar a primeira de suas faculdades e é por esse caminho que se deve procurar formar um acervo de conhecimentos que serve para sua educação durante a juventude e ara sua conduta em todas as épocas. Esse método, é verdade, não forma pequenos prodígios e não faz brilhar as governantas e os preceptores mas forma homens sensatos, robustos, sãos de corpo e de entendimento que, sem serem admirados quando jovens, fazem-se honrar quando adultos. (ROUSSEAU, 1967, p. 440).

A crítica à educação livresca é uma constante nas suas formulações acerca da possibilidade do seu projeto de educação. O debate acerca da perspectiva moral do processo formativo adquire um grande valor no cenário pedagógico moderno no sentido de que se torna necessária uma educação que ultrapasse os limites de uma instrução. Não obstante a aquisição de conhecimentos ser importante para o aprimoramento do indivíduo, apresentar-se-á indispensável um ensino que estimule a produção de hábitos indispensáveis ao futuro cidadão.

Se quiséssemos (...) sobrecarregar-vos com ostentação de erudição e saber para os outros mais do que para nós, meu sistema não valeria de nada, pois tende sempre a existir pouco de muitas coisas e a fazer uma pequena coletânea de uma grande biblioteca. A ciência é, na maioria dos que a cultivam, uma moeda muito apreciada que, contudo, somente aumenta o bem-estar na medida em que for comunicada e somente é boa na permuta. Retirai a nossos Sábios o prazer de se fazerem ouvir, o saber nada será para eles. Não acumulam no gabinete senão para derramar entre o público, somente querem ser sábios aos olhos alheios e não se preocupariam mais com o estudo se não tivessem mais admiradores. Quanto a nós, que queremos aproveitar em nossos conhecimentos, não os acumulamos para revendê-los mas para revertê-los para nosso uso, nem para com eles nos sobrecarregar mas para nos alimentar. Ler pouco e meditar muito nossas leituras ou, o que é a mesma coisa, delas falar muito entre nós é o meio de bem digeri-las. Penso que quando, finalmente, temos o entendimento aberto pelo hábito de refletir é sempre melhor encontrar por si mesmo as coisas que encontraríamos nos livros: é o verdadeiro segredo de bem moldá-las à própria cabeça e de se apropriar delas. (ROUSSEAU, 1967, p. 29).

A partir da afirmação no Primeiro Discurso de que uma “educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento”, a crítica apresentar-se-ia como a forma de

desmascarar a situação de corrupção desencadeada por uma educação insensata que conduz de modo pernicioso a formação da juventude. O fato de criticar uma forma de ensino pautado unicamente na instrução não quer dizer que a pedagogia rousseauiana descarte a sua importância. O filósofo questiona a preocupação exarcebada dos pedagogos com a instrução, negligenciando a dimensão moral no processo de formação do homem.

Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem; nunca lhes atingirá o ouvido a doce palavra pátria e, se ouvem falar de Deus, será menos para reverenciá-lo do que para temê-lo. Preferiria, dizia um sábio, que meu aluno tivesse passado o tempo jogando péla, pois pelo menos o corpo estaria mais bem disposto. Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. Que deverão, pois, apreender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer. (ROUSSEAU, 1964a, p. 24).

Diante dos argumentos apresentados acerca da importância do conceito de crítica à civilização, torna-se imperioso compreender como essa crítica se estende a todas as instâncias da sociedade, mais especificamente à educação. Ao combater uma forma de educação, chamada por ele de insensata, Rousseau propõe uma análise dos princípios e métodos adequados à formação do homem para a convivência.

Quando Rousseau denuncia os prejuízos de um ensino mais preocupado em transmitir uma infinidade de conhecimentos sem qualquer utilidade para os jovens que do prepará-los para a vida, ele proclama a necessidade de educação que priorize o livre desenvolvimento de todas as nossas potencialidades. Ao denominar a educação civilizada de insensata, Rousseau propõe uma educação sensata, capaz de preparar o homem para a vida, minimizando os efeitos funestos da civilização, que são os verdadeiros responsáveis pelo estado de corrupção dos costumes estabelecido nas relações em sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO ROUSSEAUNIANO

À luz de inúmeras formulações sobre o papel da educação para a melhoria da sociedade, a modernidade estabeleceu novos parâmetros para se pensar a formação dos jovens. Estes parâmetros reforçaram os anseios do século das Luzes por uma mentalidade – e por que não uma atitude? – baseada no argumento de que está nas mãos do próprio homem a possibilidade de conduzir, pelo bom uso da sua razão, à humanidade ao pleno desenvolvimento de todas as suas dimensões.

Formar o homem novo para os novos tempos: essa era a bandeira de um século que proclama a entrada da humanidade numa época esclarecida mediante as luzes irradiadas por uma razão bem formada. Diante da importância de que o progresso seja difundido por todas as áreas do conhecimento humano, compreende-se a necessidade de propor uma educação capaz de formar o homem para exercer, de modo adequado e consciente, a sua função na sociedade.

3.1 O PROJETO ILUMINISTA E A EDUCAÇÃO

O Século das Luzes descortina um novo horizonte ávido pela produção de um saber capaz de conduzir a humanidade ao progresso. Caberia ao próprio homem desvendar os mistérios do mundo, “desencantá-lo”, e, assim, guiado pela sua própria razão, criar os mecanismos necessários para melhorar as suas ações. Confiar nos poderes da razão é a prova incontestada de que é responsabilidade do próprio ser humano buscar o seu desenvolvimento.

O cenário do XVIII permite compreender porque os intelectuais o identificam como o momento de explicar as coisas unicamente pelas luzes da razão, uma vez que se tornava urgente romper com a concepção anterior no tocante à compreensão do mundo e das relações estabelecidas entre os homens. O grande objetivo era o de iluminar os conhecimentos para libertá-los das superstições e preconceitos próprios das instituições ainda vigentes nesse século.

... A razão iluminística apresenta-se, simplesmente, como força que analisa todo o aspecto do mundo humano, reduzindo-o a conceitos claros e distintos. Não reconhece outra autoridade que não seja ela própria no domínio que lhe é próprio. Na tradição vê uma força hostil que mantém em pé crenças e

preconceitos que é seu dever destruir, mostrando como a sua raiz emerge dos instintos e das paixões elementares do homem. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 473).

A crítica radical ao pensamento escolástico reflete como a razão iluminada possuiria a tarefa de desmistificar o conhecimento do homem e da natureza, e a partir do seu desenvolvimento alcançar um progresso em todos os âmbitos da vida humana. A crítica às épocas anteriores²⁰ retrata a imagem do Século XVIII como o período no qual se torna possível chegar a um completo estágio de aprimoramento através do livre exercício da razão.

Nesta perspectiva, o século XVIII, o grande século, é considerado como o momento em que o Renascimento de certa forma se completou. Esta ordem histórica é distinta de sua geração primitiva. Isto se entende pelo fato de o Renascimento ter sido uma regeneração precedida por um longo período de ignorância. Segundo D'Alembert, não se poderia dizer que neste longo intervalo os homens fossem inaptos. Ocorre que, isolados, abandonados às suas próprias luzes, tomavam por verdadeira filosofia uma tradição bárbara que desfigurava a tradição dos antigos. Sua poesia não tinha nenhum valor, o estudo do homem reduzia-se a questões frívolas sobre seres abstratos. Além disso, a Europa estava mergulhada na desordem e na servidão, a superstição grassava em toda parte. Em suma, havia todos os obstáculos que se opunham à volta da razão e faltava sobretudo a liberdade de pensar que em qualquer tempo é condição para produzir grandes coisas. (SOUZA, 2001, p. 26).

A tentativa de superação do passado apresentar-se-ia como uma forma de criticar a apropriação feita pelos escolásticos das grandes obras da antiguidade. Essa atitude reflete o respeito dos ilustrados pelas teorias formuladas pelos primeiros filósofos, mas, sobretudo, a crítica à forma como a Escolástica interpretou e alterou a riqueza teórica dessas obras clássicas.

A Escolástica, que compunha toda a pretensa Ciência dos séculos de ignorância, ainda prejudicava os progressos da verdadeira Filosofia nesse primeiro século de luz. Tinha a certeza, havia, por assim dizer, um tempo imemorial, de que se possuía em toda a sua pureza a doutrina de Aristóteles, comentada pelos Árabes e alterada por mil adições absurdas ou pueris; e

²⁰ Não obstante o Século das Luzes propor a superação do passado, ela recebe contribuições de autores anteriores a esse período. “As grandes idéias das Luzes não têm origem no século XVIII; quando elas não vêm da Antiguidade, trazem os traços da Idade Média, do Renascimento e da época Clássica. As Luzes absorvem e articulam opiniões que, no passado, estavam em conflito. É por isso que os historiadores quase sempre observaram que é preciso dissipar algumas imagens convencionais. As Luzes são ao mesmo tempo racionalistas e empiristas, herdeiras tanto de Descartes como de Locke. Elas acolhem os Antigos e Modernos, os universalistas e os particularistas; possuem um forte apreço por história e eternidade, detalhes e abstrações, natureza e arte, liberdade e igualdade. Os ingredientes são antigos, no entanto, sua combinação é nova: eles foram não somente combinados entre si, mas também – e isso é essencial – é no momento das Luzes que essas idéias saem dos livros para passar ao mundo real”. (TODOROV, 2008, p. 13).

nem mesmo se pensava em certificar-se se essa Filosofia bárbara era realmente a desse grande homem, tal era o respeito que se concebera pelos Antigos. É assim que um grande número de povos, nascidos e consolidados em seus erros pela educação imaginam-se tanto mais sinceramente no caminho da verdade quanto nem mesmo lhes assomou um dia ao pensamento levantar sobre isso a menor dúvida. (DIDEROT; D'ALEMBERT, 1986, p. 152).

Diante do combate às instituições escolásticas, os iluministas argumentam que estas não possuem a menor condição de guiar os homens rumo à construção de um julgamento seguro acerca das coisas. Tornar-se-ia importante banir dos horizontes da razão toda e qualquer forma de explicação metafísica e religiosa acerca do mundo, evidenciando a importância de que o verdadeiro conhecimento está circunscrito aos limites da nossa capacidade racional. Logo, denunciar o passado como um período de estagnação faz parte do projeto iluminista de edificar, sob novas bases, o conhecimento.

A filosofia do Iluminismo fez sua reivindicação. Ela luta em todos os domínios contra o poder do costume, da tradição e da autoridade. Contudo, não crê estar desempenhando assim uma tarefa puramente negativa e dissolvente. Pelo contrário, quer varrer o entulho do passado para desembarcar e instaurar as fundações definitivas do seu edifício. Essas mesmas fundações são imutáveis e inabaláveis, tão antigas quanto a própria humanidade. Por conseguinte, a filosofia do Iluminismo não considera sua obra um ato de destruição, mas um ato de restauração. (CASSIRER, 1992, p. 315-6).

Na tentativa de promover a difusão do conhecimento, os iluministas construíram um dos mais importantes empreendimentos teóricos já desenvolvidos pelos homens na tentativa de estabelecer os limites do conhecimento humano: a Enciclopédia. Esta obra representa, por assim dizer, o espírito de um século que se define como as luzes que iluminarão toda a extensão do mundo.

A liberação do conhecimento abre a via real ao desabrochar da ciência. Os promotores desse novo pensamento queriam levar luzes a todos, pois estavam convencidos de que serviriam ao bem de todos: o conhecimento é libertador, eis o postulado. Favorecerão assim a educação em todas as suas formas, desde a escola até as academias, e a difusão do saber, por publicações especializadas ou por enciclopédias dirigidas ao grande público. (TODOROV, 2008, p. 16-7).

Pensar a educação como um instrumento de melhoria da sociedade é um argumento importante do Iluminismo, por expressar que a razão conduzirá os homens à organização

social. A Enciclopédia, portanto, tornar-se-ia a expressão de uma época que busca romper com as amarras do tradicionalismo presente nas instituições.

Opondo-se à ordem escolástica e às prerrogativas da nobreza e do clero, a Enciclopédia estaria em perfeita sintonia com a atmosfera intelectual do século XVIII francês. Por denunciar o obscurantismo imposto pelas pretensas verdades aceitas como dogma e pelo alcance da superstição, o conteúdo programático da obra referencia a si próprio mediante o que supõe serem os emblemas da razão. Sendo assim, a abrangência dos temas tratados leva ao limite as propostas de reordenamento social perante códigos outros, que pudessem ser norteados pelas luzes do conhecimento racional. (BOTO, 1996, p. 38-9).

No tocante à proposta de superar a estagnação produzida pela mentalidade escolástica, poder-se-ia vislumbrar a preocupação dos iluministas com o futuro dos homens. Por esta razão, é compreensível que eles comunguem da ideia de que uma orientação pelas luzes da razão levaria a humanidade a uma condição de progresso. Criticando a postura de dominar os homens com a transmissão de lições revestidas de elementos sobrenaturais, Condorcet sinaliza sobre a importância de se pensar uma educação que os conduza à construção de um conhecimento livre do obscurantismo presente nos métodos escolásticos.

Como seu objetivo [da instituição escolástica] não era o de esclarecer, mas o de dominar, não somente eles não comunicavam ao povo todos os seus conhecimentos, mas corrompiam com erros o que queriam revelar; ensinavam não o que acreditavam ser verdadeiro, mas o que lhes era útil. [...] Não mostravam nada ao povo sem aí misturar um não sei o quê de sobrenatural, de sagrado, de celeste, que fazia com que se acreditasse que eles eram superiores à humanidade, revestidos de um caráter divino, como se tivessem recebido do próprio céu conhecimentos proibidos ao resto dos homens. (CONDORCET, 1990, p. 117).

Repensar métodos e princípios educativos possibilitaria uma análise mais apurada sobre o objeto ao qual está direcionado todo o processo educativo: o desenvolvimento de nossas potencialidades. As reflexões das Luzes evidenciam a necessidade de se fornecer os subsídios para a formulação de teorias pedagógicas capazes de contemplar as necessidades dos novos tempos.

O pensamento moderno estabelece como objetivo primordial da educação a produção de um sujeito racional capaz de bem orientar-se na vida civil. O desenvolvimento da razão é o princípio norteador para o estabelecimento de uma nova visão acerca do ensino. Nessa época de efervescência intelectual, cultural e científica são estabelecidas as bases da educação moderna.

O século das Luzes assume, portanto, a atitude de produzir uma reforma geral do ensinar e do aprender, constituindo um projeto de formação de homens a fim de consolidar a organização do Estado. A educação seria a instância responsável por transmitir os valores e estabelecer padrões de comportamento adequados ao homem burguês.

A escola, enquanto instituição agenciada pelo Estado, passa a ser tomada como veículo propulsor da regeneração. A pedagogia torna-se, então, conectada à esfera política e ao próprio civismo: educação pela tessitura de almas revolucionárias que engendraram a nova forma de ser nação. (BOTO, 1996, p. 69).

Não obstante teóricos anteriores terem pensado acerca do valor da educação para o indivíduo, são os ilustrados que atribuem a ela a função de organizar a vida social, concebendo-a como responsável pela transformação do ser natural num ser verdadeiramente moral. Não seria suficiente o aprimoramento físico e intelectual do indivíduo, mas, sobretudo, o desenvolvimento da moralidade, a fim de produzir um homem preparado para participar efetivamente da vida social.

Talvez a educação seja uma das poucas causas unânimes no convertido e complexo movimento das Luzes. Os intelectuais deste período não têm as mesmas opiniões sobre ela, como fomentá-la ou sobre os resultados dela advindos. Porém, todos, de uma forma ou de outra, envolvem-se com o tema e acreditam que formar o homem é tarefa relevante e urgente. O educador é, por sua tarefa, o Aufklärer por excelência: existe a tarefa premente de conduzir homens à maioria, preservando-os dos tutores externos. A filosofia da educação esclarecida prima por fortalecer uma idéia de sujeito, criação do homem por ele mesmo, formar, transformar sua natureza. Para levar a efeito tão grande tarefa, os educadores centram seus esforços na formação moral do indivíduo. (MENEZES, 200, p. 116).

A transmissão de lições puramente verbais daria lugar à incorporação de conhecimentos necessários a um cidadão. Por esta razão, houve uma mudança no modo de se transmitir os conteúdos dos diversos ramos do saber científico com o objetivo de proporcionar, ao aluno, as condições para que ele tenha um aprendizado sólido, apoiado em fundamentos rigorosos.

O currículo das instituições educativas deveria adequar-se às exigências da sociedade moderna. Lições de caráter humanista deveriam dar lugar a conhecimentos científicos dotados de utilidade. Os pensadores das Luzes são unânimes em afirmar que a educação precisa

agregar ensinamentos que digam respeito àquilo que efetivamente tem valor para a vida em sociedade.

O século XVIII reivindica um ensino voltado para a realidade desse novo homem que busca a sua inserção na sociedade. Por ser uma classe em plena ascensão política nesse momento histórico, a burguesia exige uma instituição educativa capaz de responder aos anseios e às necessidades que se fazem presentes, já que ela passa a reivindicar direitos, como o de um ensino voltado para a sua efetiva inserção na vida política.

Estas academias eram verdadeiros seminários da classe dirigente, e tinham uma orientação, exactamente (sic) por isso mais “realista” do que as escolas humanísticas: além dos ensinamentos literários, estudavam-se matérias científicas “úteis”, e até a arte militar, fortificações, balística, e praticavam-se os desportos mais nobres. Agora que uma classe culta e mais numerosa aspira a ser uma classe dirigente, é natural que aspire também a uma educação que a prepare melhor para tal fim. Obviamente não se trata de copiar as academias de príncipes, mas trata-se, isso sim, de ter em conta as exigências realistas”, tais quais elas se configuravam com base nos progressos realizados no campo técnico e científico e no da organização do Estado. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, p. 1981, p. 491).

Essa tentativa de reorganizar os setores da vida social, a partir do princípio de que a razão é o meio de conduzir os homens a um futuro melhor, aponta para a identificação da instância educativa como a instituição capaz de cumprir o papel de proporcionar os meios para que o homem desenvolva suas capacidades, habilidades e forme hábitos civilizados.

O projeto civilizatório dos iluministas funda-se no argumento de que é imprescindível para a construção de uma nação sólida uma educação que prepare os indivíduos para bem atuar no exercício de suas funções dentro da sociedade. A construção de uma nova mentalidade revela o espírito iluminista de preparar o homem para tempos de desenvolvimento em todos os aspectos. Para Diderot, eis o grande objetivo do projeto iluminista: civilizar os indivíduos a partir de um processo que disciplina hábitos, ameniza costumes e produz comportamentos condizentes a um verdadeiro cidadão.

A instrução adoça os caracteres, aclara sobre os deveres, sutilha os vícios, os sufoca ou os vela, inspira o amor à ordem, à justiça e às virtudes, e acelera o nascimento do bom gosto em todas as coisas da vida. Os selvagens efetuam viagens imensas sem se falar, porque os selvagens são ignorantes. Os homens instruídos se procuram; gostam de se ver e de conversar. A ciência desperta o desejo da consideração. A pessoa quer ser apontada com o dedo e que se diga dela: “Ei-lo, é ele”. Desse desejo nascem ideias de honra e de glória; e estes dois sentimentos, que elevam a alma e que a engrandecem, espalham ao mesmo tempo uma ponta de delicadeza sobre os costumes, os procedimentos e os discursos. (DIDEROT, 200, p. 264).

Articulada ao referido projeto civilizatório, a educação teria a possibilidade de transmitir aos homens os conhecimentos necessários à sua formação para a vida social, a partir da incorporação de hábitos civilizados.

Nesse sentido, civilizar os homens é o objetivo que os ilustrados identificam na educação. Proporcionar os meios para que eles possam construir conhecimentos sólidos e, conseqüentemente, tenham condições de agir de maneira consciente e autônoma articula-se ao argumento de que a reforma social começa pela reorganização dos métodos e princípios educativos.

Diante do argumento de que a educação como a instância promotora da civilização, torna-se fundamental compreender a importância que o Século das Luzes dá a um processo educativo vinculado a um ideal maior de civilização. À instituição moderna caberia a tarefa de instruir a nação através da transmissão dos conteúdos das ciências de forma adequada à inserção dos cidadãos no mundo do trabalho. Superar o estado de barbárie para alcançar o progresso seria o ideal de uma época que se intitulava como a responsável pela retirada do homem de uma condição de ignorância e de menoridade.

Se uma nação não é instruída, talvez seja numerosa e possante, mas será bárbara; e ninguém me persuadirá jamais que a barbárie seja o estado mais feliz de uma nação, nem que um povo se encaminha para a desventura à medida que se esclarece, ou se civiliza, ou que os direitos da propriedade lhe sejam mais sagrados. (DIDEROT, 2000, p. 377).

A atitude iluminista por excelência é a crítica às estruturas sociais que demonstravam a incapacidade de preparar os homens para os novos tempos. Ao propor uma reforma em todos os setores da vida humana, é mister compreender porque a educação passa a assumir um papel decisivo na organização da sociedade.

Questionar as bases sob as quais estavam fundamentados os métodos educacionais vigentes constituía-se numa atitude própria da Ilustração. A superação de uma pedagogia voltada à transmissão de lições verbais e eruditas tornar-se-ia imprescindível, uma vez que se reclamava por uma formação que transmitisse conhecimentos úteis à vida de um indivíduo autônomo e apto a participar da vida política de uma sociedade.

O presente exige outra coisa: os contemporâneos salientam os defeitos da educação que receberam e daquela que vêem ainda ser dada aos seus filhos. Afirmam que ao sair do colégio uma criança nada sabe, ou quase nada. Papagueia um pouco de latim e apenas algumas palavras de grego. Sabe de

cor as quadras de Pibrac, as fábulas de La Fontaine que compreende mal, o catecismo que não compreende de todo; nada mais. Posto isto, metem-no numa Academia; dão-lhe mestres de equitação, de dança, de esgrima, de música; não vai além do conhecimento dos primeiros elementos da geometria, e mal sabe fazer uma subtração. Completa a sua educação na sociedade do modo mais superficial e, tantas vezes, imbecil... (HAZARD, 1974, p. 257).

A crítica às instituições escolares é um fenômeno que não começa na modernidade, mas é no século da Ilustração que essa crítica ganha novas forças. O modo como se educa a juventude recebeu duras críticas dos ilustrados por estes entenderem que as instituições de ensino da época eram incapazes de preparar os alunos para as novas tarefas requeridas pelo momento incomum do século.

Exigir-se-ia, pois, um ensino adequado às necessidades oriundas da sociedade moderna. Essa sociedade demandava, portanto, um homem capaz de governar-se por si mesmo, exigindo uma formação que agregasse, além de conhecimentos técnicos e científicos, aptidões, comportamentos e hábitos apropriados a um verdadeiro cidadão. Logo, seria necessário romper com os arcaicos métodos e programas de ensino que não conseguiam mais responder aos anseios próprios do novo mundo que estava se reorganizando.

É através da difusão das Lumières, da Aufklärung, do Iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação. São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições; em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais; e segundo das finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico). (CAMBI, 1999, p. 336).

A educação dos novos tempos deveria se preocupar com a incorporação de ensinamentos dotados de utilidade, que seriam decisivos para a participação efetiva dos homens no interior da vida social. As Luzes reclamavam uma educação que atendesse aos anseios da sociedade moderna, preparando os alunos para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para um estágio de progresso.

A educação adquire, pois, uma dimensão positiva, no sentido de que a instituição educativa passa a ser identificada como um locus legítimo para a preparação do homem. Por conseguinte, o discurso pedagógico vincula-se ao político no sentido de que o processo formativo tem o propósito de oferecer ao indivíduo os meios para a aquisição de valores próprios da sociedade na qual deve atuar como um verdadeiro cidadão. Assim, a pedagogia

política revelar-se-ia como uma forma de renovação dos ideais necessários à nova ordem social.

Neste sentido, a educação elaborada por Rousseau tem a finalidade de permitir que o homem passe da condição de um ser natural para a condição de um ser moralmente constituído; mas sem se afastar dos princípios estabelecidos pela natureza. A educação política tem como princípio fornecer os meios para que o indivíduo possa agir em sociedade se reconhecendo como parte indivisível do todo social. O meio de se conseguir realizar tal fim consiste num processo de desnaturação no qual há a necessidade de fazer com que o homem possa superar sua existência puramente individual, e identifique-se como parte do coletivo. (FREITAS, 2004, p. 50).

A articulação entre um projeto de educação e um projeto de civilização revela uma marca da pedagogia dos ilustrados: a formação do homem para a cidadania. Esta formação dar-se-ia pela interiorização de hábitos, valores e preceitos próprios a uma nova estrutura social que se estabelecia por meio da burguesia.

O ponto de partida da reforma do Estado moderno foi a ideia de que ao homem caberia organizar, desde aspectos da política até os métodos de ensino, visto que os anteriores já não conseguiam dar conta das transformações e necessidades oriundas da nova ordem política. A fim de que essa reforma tivesse a consistência necessária em todos os setores da vida social fora importante a formulação de métodos de ensino calcados na incorporação de novos princípios, valores, hábitos e padrões de comportamento condizentes com a nova organização social. Qual instância senão a escola poderia desempenhar melhor a tarefa de inculcar os valores necessários à sociedade moderna?

A reforma social empreendida pela modernidade abrangeu todos os aspectos da vida humana, uma vez que rompeu com os ideais, valores e princípios vigentes numa época em que o destino dos homens era traçado por aspectos ligados à religião, ou, ainda, à superstição. Com a modernidade, o homem tornar-se-ia senhor de seu próprio destino e, dessa forma, estaria em suas mãos a possibilidade de mudança e, conseqüentemente, de melhoria das suas condições de vida.

A tutela sob a qual viviam os homens antes das Luzes era, em primeiríssimo lugar, de natureza religiosa; sua origem era então ao mesmo tempo anterior à sociedade presente (fala-se nesse caso de “heteronomia) e sobrenatural. É à religião que se dirigirá a maior parte das críticas, visando tornar possível que a humanidade tome nas mãos seu próprio destino. Trata-se, todavia, de uma crítica focada: o que se rejeita é a submissão da sociedade ou do indivíduo a preceitos cuja única legitimidade advém daquilo que uma tradição atribui

aos deuses ou aos ancestrais; não é mais a autoridade do passado que deve orientar a vida dos homens, mas seu projeto para o futuro. (TODOROV, 2008, p. 15).

Fazer a crítica aos princípios e argumentos escolásticos apresenta-se como traço característico de um século que se propõe a mudar a maneira de se refletir o homem e a sociedade. Torna-se imperioso analisar porque os iluministas têm como pressuposto para a organização do sistema educacional a ideia de que à razão cabe a tarefa de guiar os homens na busca de um conhecimento verdadeiro. Criticar o fundamento das instituições escolásticas revelar-se-ia como a proposta voltairiana de libertar a humanidade do fanatismo.

Vejo que hoje, neste século que é a aurora da razão, ainda renascem algumas cabeças da hidra do fanatismo. Parece que seu veneno é menos mortífero e que suas goelas são menos devoradoras. O sangue não correu pela graça versátil como correu há muito tempo pelas indulgências plenárias, vendidas no mercado. Mas o monstro ainda subsiste e todo aquele que buscar a verdade arriscar-se-á a ser perseguido. Deve-se permanecer ocioso nas trevas? Ou deve-se acender um archote onde a inveja e a calúnia reacenderão suas tochas? No que me tange, acredito que a verdade não deve mais esconder-se diante dos monstros e que não devemos abster-nos do alimento com medo de sermos envenenados. (VOLTAIRE, 1978, p. 328).

O século das Luzes tem a peculiaridade de se autodenominar como a época iluminada pela razão, os pensadores chegam a um consenso no que concerne à importância de se considerar o aspecto moral das ações humanas. O lugar de destaque de Rousseau no cenário das Luzes evidencia a fecundidade das suas formulações no tocante às maneiras de conceber a infância, a relação entre professor e aluno, bem como o papel da educação na preparação do ser político. O seu pensamento pedagógico visualiza a educação sob um prisma totalmente inovador e que imprime novas cores a esse cenário multifacetado.

3.2 A INFLUÊNCIA DE LOCKE NA PEDAGOGIA DE ROUSSEAU

O modo como Rousseau constrói o seu plano de educação revela um traço característico da sua filosofia: a crítica aos seus predecessores²¹. A apropriação das ideias de outros autores permite ao filósofo construir um pensamento que reúne uma soma de contribuições oriundas de concepções pedagógicas, muitas vezes, opostas à sua. O caso de Locke²² é muito significativo pelo fato de que Rousseau estrutura um conjunto de orientações necessárias à produção de um ser bem constituído, desde o fortalecimento físico até a transmissão de lições de caráter moral.

O sábio Locke, o bom Rollin, o douto Fleury, o pedante de Crouzas, tão diferentes entre si em tudo o mais, concordam todos neste único ponto: exercitar bastante o corpo das crianças. É o mais judicioso dos seus preceitos, é e será sempre o mais desdenhado. Já falei o bastante sobre a sua importância, e, como não podemos dar a este respeito razões melhores nem regras mais sensatas do que as que encontramos no livro de Locke, contentar-me-ei com remeter a ele, depois de ter tomado a liberdade de acrescentar algumas observações às suas. (ROUSSEAU, 1969a, p. 371).

Rousseau vislumbra, na obra pedagógica de Locke, importantes diretrizes referentes à educação dos jovens. A influência dos Pensamentos sobre a educação nas formulações pedagógicas rousseauianas reflete o quanto o filósofo genebrino se utilizou das ideias lockianas, tanto para concordar quanto para empreender duras críticas.

²¹ “Sabemos que Rousseau se vangloria de defender sempre a verdade, mas ele a defende quase sempre contra alguém. É nesse sentido que ele é um devedor de seus adversários, em particular, dos juriconsultos. Ainda que todas as suas idéias se sustentem umas as outras, raramente ele as expôs sob uma forma sistemática e por elas mesmas. Ele escreve geralmente sob a influência de suas leituras, e só pensa em reação às teorias de seus predecessores. Mesmo em suas obras mais elaboradas, como o Contrato social ou a Profissão de Fé do vigário saboiano, ele jamais renunciará completamente a esse modo de proceder, que convém a seu temperamento, mas apresenta grandes inconvenientes, sobretudo para o leitor atual que se tornou incapaz de compreender, na maior parte dos casos, as alusões do autor”. (DERATHÉ, 2009, p. 118).

²² É importante salientar que a apropriação de ideias lockianas por Rousseau começa pelas suas formulações de caráter político. Acerca desse fato, adverte Derathé: “Essa leitura [a do Ensaio acerca do governo civil] exerceu sobre a orientação de seu pensamento político uma influência considerável. Rousseau foi inspirado por Locke no Discurso sobre a desigualdade, para fazer a crítica ao direito de escravidão, e na Economia política para refutar Filmer e sua teoria da origem do poder real, que ele derivava do poder paterno. Além disso é de Locke que Rousseau empresta a idéia de que a propriedade está fundada no trabalho. Mas essas questões são, enfim, acessórias. É mais importante assinalar que, no momento em que redige o Discurso sobre a desigualdade e a Economia política (1753-1754), Rousseau está de acordo com Locke sobre a origem e o fim do poder civil. Locke afirma várias vezes – trata-se mesmo do leitmotiv de seu Tratado – que os homens só renunciaram a liberdade natural e formaram as sociedades civis com o único fim de assegurar ‘a preservação mútua de suas vidas, de suas liberdades e de seus bens’. Ora, Rousseau apropria-se dessa fórmula, que ele reproduz quase palavra por palavra no Discurso sobre a desigualdade e na Economia política”. (DERATHÉ, 2009, p. 179).

Não sabemos se Rousseau pôde ler nas Charmettes, ou em Chambéry, os Pensamentos sobre a educação, mas julgáramos que ele tinha sob seus olhos, ou ao menos presente no espírito, esse texto de Locke, quando, por sua vez, ele escrevia no Projeto para a educação de Sainte-Marie: “Enfim, se acontecer de meu aluno continuar por muito tempo em minhas mãos, eu arriscaria dar-lhe algum conhecimento da moral e do direito natural com a leitura de Pufendorf e Grotius, pois é digno de um honnête homme, e de um homem razoável, conhecer os princípios do bem e do mal, assim como os fundamentos sobre os quais está estabelecida a sociedade da qual ele faz parte”. Esse texto é de 1740. Ele parece calcado com o de Locke. Nessa data, Rousseau conhece sem dúvida Grotius e Pufendorf, mas ainda não os estudou de perto e, sem deles formar uma opinião pessoal, a nosso ver ele se limita a reproduzir a do autor dos Pensamentos sobre a educação. (DERATHÉ, 2009, p. 115).

Já no século XVII, Locke concebe um projeto de educação fundado na produção de bons hábitos para que o aluno, ao final do processo, torne-se um homem bem educado a partir de lições morais fundadas na disciplina e na socialização de atitudes condizentes a um verdadeiro gentleman. A transmissão de boas maneiras revela a preocupação do filósofo inglês com um projeto formativo que transmite regras, hábitos e comportamentos adequados a um novo homem: o burguês. Neste sentido, a reforma pedagógica lockiana concebe a necessidade de uma preparação do homem para o exercício da tolerância em todas as dimensões da vida, desde a pedagógica até a religiosa.

Na mentalidade do século XVII o mundo é ordenado e racionalizável, tendo a moral uma função primordial. Ela é o motor das relações sociais asseguradas por um ser todo poderoso, Deus. Como Locke, necessariamente, manifesta o espírito de seu tempo, é incongruente pensar que a sua teoria seja contraditória: a tolerância lockiana atém-se à liberdade de cada um para seguir qualquer religião, desde que obedeça às leis civis, opondo a tudo que contraria a comunidade política. (SANTOS, 2006, p. 248).

As lições pedagógicas lockianas começam pelo desenvolvimento das faculdades físicas mediante os primeiros cuidados com a higiene, a alimentação, os exercícios físicos e até mesmo com o sono. No tratado pedagógico rousseauiano, poder-se-ia vislumbrar claramente os preceitos lockianos, visto que algumas delas assemelham-se aos apresentados no Emílio.

Mais, como é o caso de Fleury, certos elementos são comuns no tratado de Locke e no Projeto de Rousseau. Locke põe o acento sobre os estudos úteis, e seu livre é antes de tudo uma coletânea de conselhos práticos, da qual se reporta à maneira de disciplinar uma criança. Tudo isto que interessa à educação física, a higiene, o regime alimentar, os exercícios físicos, será

fortemente estimado mais tarde por Rousseau, à época de Emílio... (ROUSSEAU, 1969a, p. XXVIII).²³

Lidar com as coisas, começando por experimentá-las, permite a incorporação de lições realmente úteis porque partem daquilo que há de mais concreto e de mais significativo para as crianças. Construir o conhecimento, não através de lições verbais intermináveis, mas de coisas apropriadas e apreensíveis pela mente infantil.

Comparar a mente da criança a uma “tabula rasa” revela como a pedagogia lockiana trata o desenvolvimento das faculdades do homem. Para ele, o método educativo mais apropriado para uma verdadeira aprendizagem é fornecer os meios para que o aluno exercite, desde cedo, a razão a partir do já conhecido.

Ao afirmar que a capacidade para aprender é inata, mas não aquilo que ela recebe a partir da nossa percepção, Locke possibilita um entendimento sobre o papel da educação no destino dos homens. Contrariando a doutrina inatista, ele anuncia que a única coisa inata é a nossa capacidade racional, e que tudo que conhecemos está restrito aos limites da experiência.

Portanto se a capacidade de conhecer consiste na impressão natural disputada, decorre da opinião que cada uma das verdades que um homem jamais chegará a conhecer será considerada inata. (...) Penso que ninguém jamais negou que a mente seria capaz de conhecer várias verdades. Afirmo que a capacidade é inata, mas o conhecimento adquirido. (LOCKE, 1988, p. 14).

Locke entende a importância de uma aprendizagem que trabalhe inicialmente aquilo que nos cerca e que tem valor para nós. Partir do concreto para o abstrato revela uma proposta de lidar com a criança, mediante o estabelecimento de lições que elas sejam plenamente capazes de apreender e que tenham relação com aquilo que é vivenciado por ela. Se todas as ideias que produzimos, sejam elas simples ou complexas, nos chegam por meio das impressões dos nossos sentidos, torna-se claro que o nosso conhecimento tem origem e é produzido pela experiência.

Todo o nosso conhecimento está nela [a experiência] fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. (LOCKE, 1988, p. 27).

²³ Trata-se de um comentário de John Spink, no texto intitulado *Projets D'éducation*, que se encontra na referida obra de Rousseau.

Para o filósofo inglês, o ensino dedicado às crianças deve levar em consideração que elas são dotadas de razão, e que, portanto, devem ser estimuladas no intuito de bem formar o entendimento. Exercitar a mente infantil é a maneira de lidar com as faculdades ainda em desenvolvimento, uma vez que eles irão raciocinar sobre coisas que ela está em condições de compreender.

Mas quando falo em raciocínios, eu entendo somente aqueles que são apropriados à inteligência, que estão ao alcance do espírito da criança. Não suponho que se possa argumentar com uma criança de três ou mesmo de sete anos como um homem maduro. Longos discursos, raciocínios filosóficos admiram mais e confundem o espírito da criança, mas não o instruem. Eu digo que é necessário tratá-las como criaturas racionais. (LOCKE, 2002, p. 71).

Não obstante Rousseau se apropriar de muitos preceitos pedagógicos de Locke, ele tece uma crítica ao modo como o seu predecessor encara o desenvolvimento da razão infantil. Essa crítica reforça a ideia de que, apesar de Locke entrever uma nova maneira de lidar com a educação da juventude, ele não consegue se desvencilhar do argumento de que a razão é uma faculdade que deve ser despertada desde a mais tenra idade.

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras! A obra prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas; mas, falando-se a elas desde a mais primeira idade numa língua que elas não entendem, estar-se-á acostumando-o a se contentarem com palavras, a controlarem tudo o que lhes é dito, a se acreditarem tão sábias quanto seus mestres, a se tornarem altercadoras e rebeldes. (ROUSSEAU, 1969a, p. 317).

Admitir que antes da razão outras faculdades devem ser plenamente aprimoradas é prerrogativa daqueles que desempenham a importante tarefa de educar o homem; em vista disso, tanto os pais – os primeiros educadores –, quanto os professores devem ser pacientes no que se refere ao uso da razão, pelo fato desta ser uma faculdade que necessita de um tempo maior para se desenvolver completamente.

Um erro comum a todos os pais que crêm ter luzes é o de supor que desde o nascimento seus filhos sejam capazes de raciocinar, e de falar-lhes como homens antes mesmo que saibam falar. A razão é o instrumento que se pensa usar para instruí-los enquanto os outros instrumentos devem servir para formá-la e enquanto, de todas as instruções próprias do homem, aquela que ele adquire mais tarde e com mais dificuldade é a própria razão. (ROUSSEAU, 1967, p. 425).

Por conseguinte, a razão é uma faculdade que faz do homem um ser singular, pelo fato de proporcionar-lhe a capacidade de orientar as suas ações, haja vista que, aliada à liberdade, ela promove a formação de um ser autônomo. Apesar de ser a responsável por alguns males, é com o desenvolvimento da razão que o homem consegue aprimorar-se integralmente. O interesse de Rousseau, portanto, é um interesse de ordem moral. A preocupação com o preparo do indivíduo o motiva a teorizar uma educação, cujo propósito é o de formar a consciência, uma vez que ela nos faz bem utilizar a nossa liberdade e o nosso entendimento.

Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar o outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações, embora às vezes ela exista no sentimento das ações de outrem que se relacionam conosco. (ROUSSEAU, 1969a, p. 288).

Ainda sobre a crítica aos argumentos lockianos, Rousseau chega a ser demasiado implacável com um autor que reconhecidamente influenciou o seu pensamento. A passagem a seguir retrata de maneira consistente a forma como Rousseau julga com severidade as concepções de outros pensadores, que em algum ponto discordam dele.

Em meio aos preceitos viris e sensatos que nos dá, Locke cai em contradições que não eram de esperar num pensador tão exato. O mesmo homem que quer que as crianças se banhem durante o verão na água gelada, não quer, quando estão acaloradas, que bebam água fresca, nem que se deitem no chão em lugares úmidos. (ROUSSEAU, 1969a, p. 374).

Analisar a influência de um autor como Locke nas formulações pedagógicas de Rousseau permite compreender como mesmo antes do século da Pedagogia questões como a infância, conhecimentos úteis já faziam parte do debate pedagógico das Luzes. A teoria pedagógica rousseauiana utiliza as contribuições de Locke – como outras –, mas com a novidade de se apropriar dos princípios abrindo novas perspectivas para se pensar a educação das crianças.

3.3 O NOVO “OLHAR” SOBRE A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Rousseau tece importantes considerações sobre a necessidade de se analisar o ser infantil com todas as características que lhe são inerentes. Compreender a singularidade da criança permite um entendimento acerca de novas formas de se conceber a primeira fase do desenvolvimento humano como a base para a consolidação de todo processo formativo.

Rousseau é uma figura singular do Iluminismo porque proporciona novas formas de pensar as potencialidades humanas, distanciando-se do pressuposto desse movimento: a confiança na razão como a faculdade propulsora do progresso. Demonstrar a força do sentimento no que concerne à compreensão sobre o homem e o mundo propõe uma reviravolta no discurso das Luzes.

Como, ao invés da razão, o sentimento é que guia os homens ao desenvolvimento, sobretudo, o moral? Para Rousseau, ele abre as portas para o conhecimento, uma vez que as primeiras disposições são aquelas que nos chegam, inicialmente, pelas sensações.

Senti antes de pensar; é o destino da humanidade. Mais do que qualquer outro eu o experimentei. Ignoro o que fiz até os cinco ou seis anos. Não sei como aprendi a ler; lembro-me somente das minhas primeiras leituras e do efeito que me produziram: é o tempo de onde começo a contar sem interrupção a consciência de mim mesmo. (ROUSSEAU, 1964d, p. 8).²⁴

A postura rousseauiana de pensar uma pedagogia preocupada em preparar o homem para a vida, desenvolvendo todas as disposições da nossa natureza e não somente aquelas relacionadas ao convívio em sociedade, começa a formar-se. Perceber a criança como um ser com caracteres particulares e que precisa de um tratamento pedagógico especial revela o lugar de destaque assumido por Rousseau no que concerne à representação da infância.

A natureza (...) quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos alterar essa ordem, produziremos frutos precoces que não terão nem maturidade nem sabor e não tardarão a corromper-se; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de

²⁴ Apesar de a sensibilidade ser um traço característico da filosofia rousseauiana, não é ele que inicia esse movimento inovador no círculo dos iluministas. Diante desse fato, afirma Cassirer: “[...] Rousseau não é o primeiro a indicar a virada para a “sensibilidade” dentro da literatura do século XVIII. (...) Desse modo, a “sentimentalidade” (Sentimentalität) como fenômeno literário já era muito familiar à França do século XVIII. Se mesmo assim Rousseau é abandonado para sempre pelos líderes do movimento intelectual da época, depois destes terem acreditado por pouco tempo ser possível trazê-lo para o seu círculo, por ele lhes parecer estranho e incompreensível, a razão disso é que ele não somente expõe a força fundamental do sentimento, mas também corporifica-a com uma perspicácia nunca vista. Ele não descreve esta força, mas é ela e vive-a – e essa vida é o que o espírito do século XVIII tentava combater e manter distante de si”. (CASSIRER, 1999, p. 87).

sentir, que lhe são próprias. Nada é menos sensato do que a elas querer substituir as nossas e preferiria exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura a exigir que tivesse julgamento aos dez anos. (ROUSSEAU, 1967, p. 425).

A severa crítica à educação do seu tempo evidenciava uma distorção no modo como as instituições de ensino concebiam a infância. A maneira como essas instituições tratavam a juventude revelava o despreparo de alguns educadores sobre como lidar com a fragilidade, ou melhor, a imaturidade própria dessa condição. Rousseau ainda afirma que os responsáveis pela formação dos jovens desconheciam por completo as necessidades e o ritmo de desenvolvimento infantil, menosprezando as disposições intrínsecas à natureza humana. Por conseguinte, o tratamento dispensado às crianças revelava o equívoco dos métodos de instrução, que as enxergavam sob a ótica do adulto.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1969a, p. 241).

Ao combater frontalmente os métodos de ensino de seu tempo, Rousseau entende a necessidade de pensar um projeto pedagógico que lance um novo olhar sobre o ato de educar. Ao propor uma reformulação no modo de se conceber a educação, ele reconhece a especificidade da criança. Não obstante alguns de seus predecessores elaborarem importantes reflexões acerca da educação, é Rousseau quem determina as novas diretrizes para se compreender a infância em toda sua complexidade.

Dialogando com os arcaísmos do ensino do seu tempo, Rousseau demarca também sua distância dos enciclopedistas. Chamando atenção para a infância como forma particular de ser humano, Rousseau delimita o território do objeto que se propõe a analisar. Para tanto, havia que se referenciar pela explicitação de suas frontais divergências quanto aos procedimentos adotados à época para a formação das crianças. (BOTO, 1996, p. 28).

Identificar a infância como uma fase singular, que se constitui no estágio decisivo do desenvolvimento do indivíduo, revela a audaciosa proposta da pedagogia de Rousseau. Ele formula uma série de princípios para organizar o processo educativo, contrapondo-se aos métodos vigentes que, na sua concepção, não tinham a menor condição de formar o aluno para a vida.

Através dos séculos, a teoria e a prática da educação foram estabelecidas do ponto de vista dos interesses do adulto. Ninguém havia pensado que poderia haver outro ponto de vista mediante o qual se pudesse encarar a formação dos jovens. Rousseau atacou severamente este pressuposto básico, não apenas como totalmente falso, mas sobretudo prejudicial. No lugar das ideias e opiniões do adulto, reforçou as necessidades e atividades da criança e o curso natural do desenvolvimento. Nenhuma mudança poderia ter sido mais revolucionária. Assim como Copérnico pôs fim à cosmologia medieval, Rousseau destruiu as concepções teológicas tradicionais da criança, revelando que ela é um ser da natureza e que age e cresce harmonicamente de acordo com suas prescrições. (EBY, 1978, p. 290-1).

Olhar a criança não como um adulto em miniatura, como acontecia nos colégios do seu tempo, mas compreendê-la como um ser com características próprias. Fazer uma crítica ao ensino da juventude revelava a necessidade de se repensar sob que princípios estavam alicerçados os métodos de ensino vigentes. Neste sentido, é imperioso compreender porque ele define como insensata a educação dos jovens que, ao invés de cultivar as sementes da virtude, acabam por prejudicá-los, conduzindo-os rumo a um estado de corrupção dos costumes.

Que acontece com uma educação iniciada desde o berço e sempre segundo uma mesma fórmula, sem levar em consideração a prodigiosa diversidade dos espíritos? Acontece que se dão à maioria instruções perniciosas ou impróprias; que os privam das que lhes conviriam; que se constroem de todos os lados a natureza; que se apagam as grandes qualidades da alma, para substituir-lhes as pequenas e aparentes que não possuem nenhuma realidade; que, treinando indistintamente para as mesmas coisas tantos talentos diferentes, destroem-se uns pelos outros, confundem-se todos; que, depois de muitos cuidados perdidos em estragar nas crianças os verdadeiros dons da natureza, vê-se murchar em pouco tempo esse esplendor passageiro e frívolo que se lhes prefere, sem que o natural abafado volte algum dia; que se perde ao mesmo tempo o que se destruiu e o que se fez; que, finalmente, como fruto de tanto trabalho levemente assumido, todos esses pequenos prodígios tornam-se espíritos sem força e homens sem mérito, notáveis unicamente por sua fraqueza e por sua inutilidade. (ROUSSEAU, 1967, p. 426).

Nesse sentido, enxergar a criança sob a ótica da vida adulta demonstrava a falta de atenção e, conseqüentemente, a distorção na maneira de ensiná-la, o que era um comportamento legitimado naquele momento histórico ²⁵. A insensibilidade de algumas

²⁵ Na visão da pedagogia escolástica não havia uma clareza quanto ao momento no qual termina a infância e começa a idade adulta. “Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem

sociedades para com a criança causa uma sensação de grande desconforto e indignação, já que se refere a um ser tão frágil e que necessita de um tratamento diferenciado. Contudo, o sentimento de indiferença é produto da época e não pode ser visto como uma impropriedade histórica. Naquele contexto específico, era comum não se ter a mesma sensibilidade que temos hoje em relação às necessidades infantis.

Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas. Compreendemos então o abismo que separa a nossa concepção da infância anterior à revolução demográfica ou a seus preâmbulos. Não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. (ARÏES, 1981, p. 57-8).

Tornar-se-ia, desse modo, necessária uma análise mais aprofundada das características inerentes à infância. Apesar de a construção do conceito de infância ter acontecido efetivamente no século XVIII, nos séculos XVI e XVII surgiram concepções pedagógicas que já conseguiam vislumbrar a importância de se considerar a diferença da infância em relação às outras fases da vida humana.

É preciso reconstituir o objeto infância, em alguma medida, não apenas pela constituição de novas respostas, mas pela ousadia de novas indagações. A pedagogia compreende a infância mediante eixos analíticos habitualmente postados, cada qual, como única representação válida da realidade. Ocorre que, sob tal pretensão de racionalidade onipotente, esquece-se por vezes de ouvir a criança naquilo que ela pensa sobre si própria. Existe uma cultura pensada para a infância. (...) Ouvir essa voz, parece-nos condição inarredável para levar adiante o discurso moderno; este – pode-se dizer –, traz consigo a virtude de reconhecer que pouco ainda sabemos sobre a frágil, poderosa e promissora condição de ser criança. (BOTO, 2002, p. 58).

A descoberta da infância constitui-se num lento e gradual processo, que começa a se consolidar efetivamente a partir de novas posturas frente à criança, desde o modo de se vestir até o método de ensino mais adequado. Assim, Rousseau constata a falta de sensibilidade das instituições e métodos de ensino no que concerne à forma de tratar a crianças.

Meninas pequenas usavam vestidos compridos e corpetes, como o faziam as mulheres. Assim como as pessoas tratavam o corpo das crianças, também tratavam seus espíritos. Esperava-se que compreendessem os mesmos assuntos e se interessassem pelas mesmas idéias que os adultos. Eram

dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que não são os únicos segredos que precisam conhecer. (POSTMAN, 2000, p. 98).

obrigados a praticar as mesmas convencionalidades da vida política e, ao mesmo tempo, observar um padrão muito mais rigoroso de comportamento ético. [...] Rousseau libertou a infância, com um gole audacioso, de todo artificialismo no vestir e no tratamento de conduta. (EBY, 1978, p. 291).

Para formular um processo educativo capaz de desenvolver todas as potencialidades do indivíduo, a fim de inseri-lo na vida social, Rousseau escreve o *Emílio* ou da educação, que se constitui num romance que descreve as etapas do desenvolvimento do ser humano e as diretrizes educativas adequadas para cada uma dessas etapas. Poder-se-ia imaginar que essa obra apenas sugerisse um conjunto de técnicas pedagógicas, seguindo os padrões de um manual. Todavia, Rousseau a concebe como um tratado sobre a natureza e, não como poderiam supor aqueles que tomam o conteúdo de uma obra apenas pelo seu título, uma lista de procedimentos a serem seguidos.

Diante da importância de uma formação que conduza o homem ao aprimoramento das suas capacidades, cabe ao preceptor guiar o educando no percurso da vida. Ao criar a personagem *Emílio*, Rousseau toma para si a responsabilidade pela sua formação, estabelecendo uma relação de afetuosidade e cumplicidade, que tem como objetivo preparar o indivíduo para assumir as funções como cidadão responsável pela melhoria da sociedade.

Deste modo, o *Emílio* ou da Educação apresentar-se-ia como a formulação de um processo no qual a criança é o centro da atividade pedagógica e que, portanto, deve ser tratada levando em consideração os seus caracteres primários. Essa obra rousseauiana permite visualizar a nova atitude para com a criança, que começa a se transformar a partir de um reconhecimento da sua especificidade. Esse reconhecimento conduz a uma compreensão da maneira como a infância passa a ser concebida, em oposição às formulações escolásticas que não enxergavam a singularidade do ser infantil e, ainda, o descreviam como um adulto em miniatura.

Para Rousseau [...] havia que se buscar no homem o homem, na criança a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo. Desafiando a pedagogia tradicional em sua severidade, Rousseau apresenta modelo alternativo, cujo sentido estaria inscrito, não apenas nas estratégias adotadas, mas nos próprios pressupostos diretores do modelo de ensino apregoado. (BOTO, 1996, p. 28).

No século XVI, Comenius já identifica a criança como um ser que necessita de uma instrução mediante os princípios extraídos da harmonia da natureza. Eis o método de

Comenius: conceber a criança como uma plantinha que desde cedo precisa ser instruída para seguir o curso natural das coisas e alcançar o seu pleno desenvolvimento. Logo, o referido filósofo compreende a importância de um ensino que cultive as sementes das ciências e da virtude.

A natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasmam e se moldam com grande facilidade quando ainda são tenras, ao passo que, endurecidas, se recusam a obedecer. A cera, quando está mole, pode ser plasmada e replasmada; endurecida, porém, quebrar-se-ia. Uma arvorezinha pode ser plantada, transplantada, podada, dobrada para um lado ou para outro; uma árvore crescida nunca. (COMENIUS, 2002, p. 29).²⁶

O cenário do século XVII também visualiza a infância como um momento que demanda um tratamento diferente do dispensado ao adulto. Locke entende que as crianças precisam ser orientadas para que desenvolvam as suas capacidades de modo consistente, cabendo ao educador preparar o caminho para a constituição de um homem bem educado.

A felicidade e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra. Aquele que não dirige seu espírito sabiamente, não tomará nunca o caminho direito e aquele cujo corpo seja enfermo e débil, nunca poderá avançar através dele. Imagino que o espírito das crianças toma este ou aquele caminho tão facilmente como a água; embora esta seja a parte principal, e nosso primeiro cuidado deve dirigir-se neste sentido, sem dúvida não devemos esquecer nossa cabana de barro. (LOCKE, 2002, p. 31-2).

As teorias pedagógicas de Comenius e Locke foram determinantes para a construção da ideia de infância formulada por Rousseau. O seu pensamento pedagógico aponta para uma valorização do ser infantil em toda sua espontaneidade, delineando uma nova maneira de conceber uma educação apropriada às crianças. Por conseguinte, identificar a imaturidade infantil não como uma deformação, mas como um estágio a ser desenvolvido gradualmente, empreende uma revolução nos princípios que nortearão a educação das crianças.

Portanto, compreender a infância como uma fase determinante na vida do ser humano possibilita uma posição contrária ao discurso pedagógico da época. Proclamar a

²⁶ Acerca da importância do método de ensino para as crianças de Comenius, assinala Hilsdorf: “Na escola, o ‘fio do labirinto’, isto é a tarefa de ensinar a interpretar o mundo, está em refazer com ordem o procedimento ordenado da natureza: a arte didática (na pedagogia) praticará a linguagem visível de Deus (na natureza). O verdadeiro método de ensino será, portanto, um método natural-evolutivo que acompanhe não a estrutura interna das disciplinas de estudo, mas a evolução da mente da criança, que passa da percepção sensível à compreensão do cotidiano, e desta aos conceitos”. (HILSDORF, 1998, p. 53-4).

especificidade infantil significa, para Rousseau, respeitar a ordem da natureza no que concerne ao ritmo de desenvolvimento da criança.

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para bem, quer para mal. Deixai as exceções se revelarem, se provarem, se confirmarem muito tempo antes de adotar para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações. Dizeis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que o perdeis muito mais empregando-o mal do que não fazendo nada, e que uma criança mal instruída está mais distante da sabedoria do que aquela que não foi absolutamente instruída. (ROUSSEAU, 1969a, p. 343).

Quando Rousseau faz a crítica à civilização, ele busca uma resposta para o problema de como preparar o homem para viver de forma contrária à sua natureza. Neste sentido, ele pensa uma educação que desenvolva, desde a infância, as disposições originais, no intuito de que o homem não se corrompa pelos diversos elementos existentes na vida civil. A formulação clássica sobre o estado de natureza permite estabelecer uma comparação com a fase anterior ao pleno desenvolvimento físico, intelectual e moral, que se constitui no ponto de partida de todo processo formativo do indivíduo.

Ele faz a crítica da sociedade articulando o “estado de natureza” nela e no indivíduo: o máximo do ser, a bondade natural, está no homem do “estado de natureza” e na criança “natural (izada)”. É por essa razão que se pode afirmar ser Rousseau quem de fato descobre a infância no século XVIII: ao apresentar os paralelismos entre o adulto e o estado social, ambos policiados, convencionais, e a criança e o “estado de natureza”, ambos naturalmente (essencialmente) bons. (HILSDORF, 1997, p. 77-8).

Para formular um processo educativo capaz de desenvolver todas as potencialidades do indivíduo, a fim de inseri-lo na vida social, Rousseau escreve o *Emílio* ou da educação, que se constitui num romance que descreve as etapas do desenvolvimento do ser humano e as diretrizes educativas adequadas para cada uma dessas etapas.

Portanto, mais que um conjunto de técnicas pedagógicas, o *Emílio* constitui-se numa reflexão sobre as fases por que passa o homem desde o seu nascimento até a idade adulta a partir das limitações e potencialidades inerentes a cada uma dessas fases. Eis a demarcação pedagógica dos nossos limites cognitivos: estabelecer o que é possível de ser compreendido em cada momento da vida.

Esse romance pedagógico estabelece as etapas do desenvolvimento humano, a saber: a idade da natureza, que vai do nascimento até os dois anos; o segundo momento da idade da

natureza, que se estende dos dois aos doze anos; a idade da força, que é o intervalo dos doze aos quinze anos; a idade da razão, que vai dos quinze aos vinte anos; e, finalmente, a idade da sabedoria, que se prolonga até os vinte e cinco anos.

Ao visualizar a trajetória de Emílio rumo à sua completa formação, poder-se-ia imaginar que cada etapa seria a passagem para a seguinte como acontece numa trajetória linear, contudo, cada etapa é autônoma porque apresenta sua especificidade no tocante às possibilidades, às dificuldades e aos instrumentos próprios à realização de cada dessas etapas.

Fica nítida a preocupação de Rousseau, mesmo afirmando não escrever um manual de Educação, mas um tratado sobre a bondade humana, de formular como seria um processo que permitisse à criança apreender os ensinamentos da natureza de maneira livre e conveniente à sua condição.

Por conseguinte, a educação deve permitir que a natureza desabroche, conduzindo o homem no aprendizado das coisas a partir do uso das suas capacidades. Garantir o pleno aprimoramento das potencialidades do indivíduo é a forma de preservar aquilo que há de mais natural na constituição humana. Logo, uma compreensão sobre a infância, segundo Rousseau, precisa irremediavelmente levar em consideração o processo de aperfeiçoamento de todas as faculdades humanas, seguindo a ordem estabelecida pela natureza.

Além disso, o estudo da infância inscreve-se em um pressuposto caro ao autor: a natureza pura e a sociedade desfigurada. O que resta de natural no homem social seria, por sua vez, a lógica do desenvolvimento de sua temporalidade, dos ciclos de sua vida. (...) Entretanto, será fundamental que, ao educar, não se desfigure a face original da natureza humana, até porque a educação – do ponto de vista rousseauiano – é uma dinâmica que possui tripla origem: a da natureza, a das coisas e a dos homens. (BOTO, 2010, p. 212).

Ao imaginar o Emílio, Rousseau toma para si a responsabilidade pela sua formação, estabelecendo uma relação de afetuosidade e cumplicidade, a partir de um processo no qual a criança é o centro da atividade pedagógica e que, portanto, deve ser tratada levando em consideração os caracteres inerentes à sua natureza.

Quando Rousseau formula o estado de natureza como um artifício metodológico para explicar a origem da sociedade, identifica também esse estado como a referência para o processo de formação do indivíduo. Diante desta constatação, o referido filósofo afirma que é preciso compreender o estado de natureza como uma construção lógica capaz de remontar a uma época anterior ao estabelecimento das relações sociais. Rousseau formula, assim, um

outro tempo²⁷ para demarcar a distância entre o homem do estado de natureza e o homem inserido na vida civil.

Outros poderão ir mais longe na mesma direção, sem que para ninguém seja empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente. (ROUSSEAU, 1964b, p. 123).

No intuito de formular como é possível educar o indivíduo, Rousseau cria um artifício metodológico para pensar a trajetória de formação do homem: Emílio. Escrever uma ficção na qual um menino órfão é educado por um preceptor capaz de bem conduzi-lo na vida apresenta-se como a possibilidade de inserir o indivíduo na sociedade corrompida, sem ser influenciado pelos vícios e costumes, vivendo em conformidade com a natureza.

O estado de natureza era uma exigência lógica, assim como Emílio ao nascer. O estado civil é a consequência deduzida do pressuposto de uma natureza previamente concebida. Assim como o pacto é o princípio regulador de que Rousseau se vale para desvendar o estado de natureza, a educação de Emílio, ao formar o homem civil, tem intenção de revelar os atributos do homem de natureza. Rousseau inventa seu tempo social, de acordo com uma hipótese que lhe era anterior. Rousseau também inventa Emílio, e não pretende confundi-lo com a criança histórica. Emílio é antes, um relato, uma metáfora, uma suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria às essências. Sendo assim, não teria jamais a pretensão de ser aplicado como método educativo de crianças reais. Até onde se pôde constatar, a Pedagogia, usualmente, não tem reconhecido esse caráter operatório e instrumental de Emílio como uma construção analítica. Em síntese, poderíamos dizer que Rousseau, ao criar outra temporalidade para ancorar sua teoria social, estruturou também um tempo alternativo para refletir sobre a trajetória dessa sua criação imaginária: Emílio. Assim como o pacto social, Emílio não é histórico. É, sobretudo, um princípio regulador necessário à análise. (BOTO, 2005, p. 370).

Compreender a imaturidade infantil não como um defeito, mas como algo a ser aprimorado, torna-se imperioso na busca de uma melhor compreensão acerca do modo mais viável de se educar verdadeiramente. Retomando o conceito de estado de natureza como uma fase anterior ao estado de sociedade, poder-se-á utilizar o mesmo argumento teórico para definir o estágio anterior ao pleno desenvolvimento físico, intelectual e moral que se constitui no ponto de partida de todo o processo formativo do indivíduo.

²⁷ Nessa perspectiva, o tempo não possui um caráter histórico, e sim uma dimensão lógica. Pensar o conceito de tempo dessa maneira possibilita uma compreensão sobre o estado de natureza não através da veracidade dos fatos, mas da capacidade de argumentação lógica própria de um método filosófico como o de Rousseau.

Ao propor não apenas que a infância é uma fase autônoma e diferente da vida adulta, com características próprias que devem ser respeitadas, que o menino não é um “adulto defeituoso” e sim um microcosmos autônomo; mas muito mais que isso, que a criança é superior ao adulto porque ela, com sua inocência natural, tem em si o “estado de natureza” que, para Rousseau, é a condição original de existência humana: a infância é inocente como o “estado de natureza”. (HILSDORF, 1998, p. 77).

Diante da incompreensão de alguns educadores, ao exigirem que as crianças aprendam coisas que elas ainda não estão em condição de incorporar, Rousseau reclama o respeito à condição infantil. Nas primeiras idades, o ser humano deve receber conhecimentos relacionados ao seu interesse sensível, isto é, conhecimentos verdadeiramente úteis. Através do contato com as próprias coisas, o aluno começa a ingressar no mundo, aprimorando todas as suas capacidades, crescendo física, moral e intelectualmente.

Segundo Rousseau, é preciso que o homem seja educado em conformidade com a natureza, recorrendo aos ensinamentos por ela prescritos. A educação da natureza, ou a primeira educação, consiste no desenvolvimento de todas as nossas potencialidades; por esta razão, torna-se necessária uma ação educativa que estimule tal desenvolvimento. Desde cedo, a criança precisa ser estimulada a trabalhar todas as suas habilidades, no sentido de formar um organismo são, forte e preparado para lidar com as adversidades da vida em sociedade.

A educação da natureza é o ponto de partida de todo o processo de educação, que se completa com a educação das coisas, que é a posse de nossa experiência sobre os objetos que nos rodeiam, e a dos homens, que é o uso que nos ensinam a fazer das nossas capacidades. Rousseau fornece diretrizes preciosas sobre a alimentação, a higiene, o vestuário, os exercícios adequados ao fortalecimento do organismo infantil e, finalmente, alguns conhecimentos que podem ser transmitidos, respeitados o nível de imaturidade e o ritmo de desenvolvimento da criança.

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo morreria de miséria antes de ter conhecido as suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança. (ROUSSEAU, 1969a, p. 246).

A etapa inicial do processo formativo refere-se ao desenvolvimento dos órgãos e das faculdades. Preparar a criança para lidar com a fragilidade própria da sua condição no intuito

de fazer com que ela aprenda a suportar as adversidades que, num primeiro momento, são meramente físicas.

Exercitai-as [as crianças], pois, para os golpes que um dia terão de suportar. Enrijecei seus corpos para as intempéries das estações, dos climas, dos elementos, para a fome, para a sede, a fadiga; mergulhai-as na água do Estige. Antes que o hábito do corpo se adquira, dá-se a ele o que se quer, sem perigo; mas, uma vez que tiver adquirido sua consistência, qualquer alteração será perigosa para ele. Uma criança suportará mudanças que um homem não suportaria; as fibras da primeira, moles e flexíveis, tomam facilmente a forma que lhes damos; as do homem, mais duras, só com violência mudam a forma que receberam. (ROUSSEAU, 1969a, p. 260).

Ainda nessa fase Rousseau já adverte para a importância de se dar liberdade às crianças, liberdade esta que inicialmente se limita ao aspecto físico da educação. Permitir que a criança corra, explore os espaços, comece a conhecer o que está ao seu redor, até o uso de roupas que proporcionem o bem-estar e a saúde dos pequenos são exemplos de como a liberdade se faz necessária para a constituição de uma criança forte e sadia. Ao exercitar o seu corpo com a liberdade própria da natureza, o ser infantil recebe o tratamento adequado à sua condição, que não pode ser confundida com a dos adultos.

Os membros de um corpo em crescimento devem ficar todos folgados na roupa; nada deve atrapalhar seu movimento ou seu crescimento, nada de muito justo, nada que cole ao corpo; nada de ligaduras. A vestimenta francesa, incômoda e insalubre para os homens, é nociva principalmente para as crianças. Os humores, estagnados, detidos em sua circulação, corrompem-se num repouso que a vida inativa e sedentária aumenta, e causam o escorbuto, doença cada vez mais comum entre nós e quase ignorada pelos antigos, que dela estavam protegidos pela maneira de se vestir e de viver. (...). O que de melhor há de fazer é deixá-la usando camisa o máximo possível, e depois lhe dar uma roupa bem larga, sem tentar mostrar seu talhe, o que só serve para deformá-la. Seus defeitos de corpo e de espírito vêm quase todos da mesma causa: queremos ver as crianças homens antes do tempo. (ROUSSEAU, 1969a, p. 371).

Na idade da natureza são estabelecidos os princípios que dizem respeito à forma de tornar uma criança um ser capaz de desenvolver-se mesmo com as dificuldades que são impostas pela sua delicada constituição. Assim, esses princípios reforçam a ideia de que o corpo precisa ser bem desenvolvido para que o indivíduo esteja apto a receber as lições das outras educações.

A educação das coisas diz respeito ao contato com as coisas a partir do princípio de que a criança deve conhecer inicialmente aquilo que tem sentido para ela. Esse é o momento

de conhecer as coisas por meio da experiência. Essa educação desenvolve-se mediante a incorporação de conhecimentos ligados às relações que estabelecemos com as próprias coisas.

É apenas pelos movimentos que aprendemos que existem coisas que não são nós, e é apenas por nosso próprio movimento que adquirimos a ideia da extensão. É por isso que a criança estende indiferentemente a mão para pegar o objeto próximo e o que está a cem passos dela. O esforço que ela faz vos parece um sinal de mando, uma ordem que ela dá ao objeto para que se aproxime, ou a vós para que o tragais até ela, mas não é nada disso: apenas, os mesmos objetos que inicialmente via em seu cérebro e depois nos olhos ela vê agora na ponta do braço, e só imagina a extensão que pode alcançar. (ROUSSEAU, 1969a, p. 284).

Entendendo que o conhecimento está relacionado àquilo que tem utilidade para a criança, o que adianta fazê-la decorar uma série de informações sem qualquer valor para ela? Rousseau alia o exercício da razão, que ainda se encontra em gradual desenvolvimento, à educação manual – a escolha de um ofício - com o objetivo de fornecer ao aluno as condições necessárias à formação de um entendimento sadio e capaz de conhecer com segurança o mundo à sua volta.

A última fase da educação, que é a educação dos homens, diz respeito ao modo se dá o desenvolvimento das nossas faculdades mediante a incorporação de ensinamentos das duas educações anteriores. Nesse momento, Emílio utilizará esses ensinamentos para aprender a conviver com os seus semelhantes e com as adversidades oriundas da vida social.

Quando Rousseau insere o seu discípulo na sociedade torna-se necessária a transmissão de lições morais porque ele passará a estabelecer relações com os demais. Ele que se bastava a si mesmo, como o homem no estado de natureza, necessita agora desenvolver a sua moralidade a fim de conviver em sociedade. Os princípios da educação dos homens convergem para o aprimoramento da razão, pelo fato de que Emílio julgará os homens e as suas ações a partir do exercício dessa faculdade e de um guia que orientará esse julgamento: a consciência.

Consciência! Consciência! Instinto divino, voz imortal e celeste, guia seguro de um ser ignorante e limitado, inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que torna o homem semelhante a Deus; és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações: sem ti, nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de me perder de erro em erro, com a ajuda de um entendimento sem regras e de uma razão sem princípios. (ROUSSEAU, 1969a, p. 600).

A educação dos homens deve incidir também sobre as paixões, já que Emílio foi até então criado experimentando uma única paixão: o amor de si mesmo. A maior preocupação do seu preceptor era preveni-lo contra a corrupção e os vícios produzidos pela vida civilizada. Além da educação de cunho moral, princípios de natureza religiosa também deveriam ser incorporados para que o aluno fosse educado em conformidade com os ensinamentos de Deus.

O princípio fundamental de toda a moral, sobre o qual refleti em todos os meus escritos, e que desenvolvi nesse último com toda clareza de que era capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom, que ama a justiça e a ordem, que não há nenhuma perversidade originária em seu coração, e que os primeiros impulsos da natureza são sempre corretos. Fiz ver que a única paixão que nasce com o homem, a saber, o amor de si, é uma paixão em si mesma indiferente quanto ao bem e ao mal, que só torna boa ou má por acidente e segundo as circunstâncias em que se desenvolve. Mostrei que todos os vícios que se imputam ao coração humano não lhe são em absoluto naturais; falei da maneira como nascem e, por assim dizer, segui sua genealogia, mostrando como, por uma contínua deterioração de sua bondade originária, os homens se tornam, enfim, o que são. (ROUSSEAU, 1969b, p. 935).

Na tentativa de completar o caminho das três educações, Rousseau formula um plano calcado num conjunto de orientações imprescindíveis à preparação de um homem bem formado em todos os sentidos, a saber: físico, intelectual e moral. Essa formação fundamentada a partir do desenvolvimento natural de todas as suas disposições reforça a urgência de um método capaz de bem formar o homem em sua integralidade, sem afetá-lo com os pré-conceitos e pré-julgamentos inculcados pelos métodos de ensino do seu tempo.

Se, no plano que comecei a traçar, seguis regras diretamente contrárias às que são estabelecidas; se, em vez de levar para longe o espírito de vosso aluno; se, em vez de desorientá-lo continuamente em outros lugares, em outros climas, em outros séculos, nas extremidades da terra e até nos céus, vos aplicardes a mantê-lo sempre em si mesmo, atento ao que o toca imediatamente, então o vereis capaz de percepção, de memória e até de raciocínio: é a ordem da natureza. (ROUSSEAU, 1969b, p. 359).

Diante da constatação de que Rousseau estabelece um plano de educação conforme à natureza, poder-se-á compreender a singularidade da formulação pedagógica do filósofo, haja vista que ele reclama por um modo peculiar de lidar com a educação das crianças, respeitando o tempo estipulado pela ordem natural das coisas. Na *Júlia* ou *Nova Heloísa*, Rousseau adverte: “Um plano tão novo e tão contrário às idéias conhecidas assustara-me a princípio. À

força de mo explicar fizeram enfim com que o admirasse e senti que, para guiar o homem, a marcha da natureza é sempre a melhor”. (ROUSSEAU, 1967, p. 438).

Fazer com que a natureza possa agir sem interferências externas é despertar, de maneira adequada e no tempo certo, as disposições inerentes à nossa constituição. Começar por preparar o corpo para as adversidades próprias de sua condição é o primeiro passo para uma verdadeira aprendizagem. Estimular, desde a mais tenra infância, o contato com o que há de mais real e concreto fará com que experimente as próprias coisas por meio das mais diferentes sensações.

Consistindo, portanto, os primeiros movimentos naturais do homem em medir-se com tudo o que o rodeia, e em experimentar em cada objeto que percebe todas as qualidades sensíveis que podem ligar-se a ele, seu primeiro estudo é uma espécie de física experimental relativa à sua própria conservação, de que é desviado através de estudos especulativos antes que tenha reconhecido seu lugar aqui na terra. Enquanto seus membros delicados e flexíveis podem ajustar-se aos corpos sobre os quais devem agir, enquanto seus sentidos ainda puros não têm ilusão, é tempo de exercitar uns e outros nas funções que lhes são próprias; é tempo de aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco. Como tudo o que entra no entendimento vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. (ROUSSEAU, 1969a, p. 369)

Mediante os primeiros ensinamentos fornecidos pela natureza, que são devidamente trabalhados a partir de uma ação pedagógica voltada para a realização de atividades que venham a aprimorar todas as nossas potencialidades, Rousseau identifica a necessidade de os educadores estimularem os seus alunos, no sentido de promoverem um processo de ensino-aprendizagem capaz de bem formar o indivíduo para o exercício da liberdade.

O papel da educação natural é o de evitar a criação de um pequeno tirano ou de um pequeno escravo. Devemos permitir que a criança encontre por si mesma os limites de suas próprias capacidades; devemos argumentar com ela apenas quando for suficientemente adulta para raciocinar – esta é a única forma de se criar o homem natural. A teoria política de Rousseau – a teoria da sociedade natural – persiste neste tema. Os homens, tais como são hoje em dia, não estão aptos à liberdade. (CASSIRER, 1999, p. 25).

A partir da compreensão que cabe à criança buscar o próprio conhecimento, qual a função do educador na pedagogia rousseauiana? Consiste em fornecer os meios para que o aluno aprenda por si mesmo, produzindo como resultado uma aprendizagem sólida e segura. No entanto, o educador tem o papel de proteger a mente do aluno dos vícios que podem vir a

prejudicar o seu processo formativo. Diante de tal argumento, Rousseau considera que a primeira educação deve ser negativa, no sentido de evitar que o aluno contraía possíveis vícios.

Se o homem é bom por sua natureza, como creio haver demonstrado, segue-se que assim permanece enquanto nada que lhe seja estranho o altere. E se os homens são maus, como se deram ao trabalho de me ensinar, segue-se que sua maldade chega-lhes de outro lugar; cerre-se, pois a entrada ao vício e o coração humano será sempre bom. Com base nesse princípio, estabeleço a educação negativa como a melhor, ou antes, a única educação boa; faço ver como toda educação positiva, não importa como seja conduzida, segue um caminho oposto a seu objetivo e mostro como se tende para o mesmo objetivo e como se chega a ele pelo caminho que tracei. (ROUSSEAU, 1969b, p. 945).

Como uma proposta que se intitula como inovadora tem como prerrogativa uma primeira educação negativa? A proposta rousseuniana identifica a importância de não se apressar a incorporação de conhecimentos que a criança ainda não tem capacidade para absorver. Por isso, Rousseau adverte que melhor do que encher a cabeça das crianças com toda sorte de lições que elas provavelmente nunca utilizarão, é preparar o caminho para uma aprendizagem sólida de coisas que tenham alguma utilidade para elas.

A educação negativa permite, assim, um ensino que não se perde em lições intermináveis e sem qualquer interesse para a criança. Essa educação que vai na contramão dos métodos tradicionais sugere a dosagem de conteúdos apropriados para cada fase da vida humana. Não adiantar conhecimentos que o aluno ainda não tem possibilidades de compreender significa uma mudança na maneira de se conceber o ensino das crianças, entendendo que é necessário respeitar o ritmo próprio de desenvolvimento e não apressar lições antes do tempo certo.

Quando não se tem pressa de instruir, não se tem pressa de exigir, e ocupa-se o tempo em não exigir nada que não seja pertinente. A criança, então, forma-se sem ficar mimada. Mas, quando um preceptor aturdido, não sabendo o que fazer, faz a todo instante com que ela prometa isto ou aquilo, sem distinção, sem escolha, sem medida, a criança, aborrecida, sobrecarregada de todas essas promessas, desdenha-as, esquece-as, deixa-as de lado, enfim, e, considerando-as como fórmulas vazias, transforma num jogo prometer e não cumprir. Se quereis, então, que ela seja fiel à palavra, sede discreto ao exigi-la. (ROUSSEAU, 1969a, p. 337).

O método negativo preconizado por Rousseau pressupõe a figura do educador que possa conduzir, de modo sensato, as orientações estabelecidas pela natureza no intuito de

fornecer um ensino capaz de fazer com que o aluno aprenda um conhecimento que tenha alguma utilidade para a sua vida. Desde o conteúdo das ciências até os ensinamentos morais, cabe ao educador proporcionar as condições para que o aluno aprenda aquilo que ele tem a capacidade de aprender.

... Ele defende o ideal da educação “negativa”. O educador não pode acelerar o desenvolvimento da razão; ele só pode preparar-lhe o caminho à medida que afasta os obstáculos que o obstruem. Após conseguir neutralizar esses entraves, ele fez tudo o que podia fazer. Todo o resto deve ser unicamente obra do discípulo, pois no mundo da vontade cada um só é verdadeiramente aquilo que autonomamente fez de si mesmo. (CASSIRER, 1999, p. 118).

É imperioso considerar a educação negativa como a fase da educação que possibilita o começo do desenvolvimento da nossa faculdade racional a partir do aprimoramento físico. As primeiras disposições a serem trabalhadas são as que se relacionam com o mundo à sua volta. No primeiro momento, Rousseau estabelece um conjunto de prescrições necessárias à formação de um organismo sadio e resistente para lidar com as nossas dificuldades físicas.

Para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, a natureza dispõe de meios que nunca devemos contrariar. Não devemos obrigar uma criança a ficar quando quer sair, ou a sair quando quer ficar. Quando a vontade das crianças não está mimada por nossa culpa, elas nada querem inutilmente. Elas devem pular, correr, gritar quando têm vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição, que procura fortalecer-se. (ROUSSEAU, 1969a, p. 312).

É importante perceber que Rousseau não é o único a conceber a ideia de que o processo formativo deve aprimorar todas as nossas potencialidades, contudo, ele o faz de modo diferente dos outros autores porque vislumbra a singularidade da infância. Entender que o processo educativo começa com o desenvolvimento das faculdades físicas até chegar às intelectuais possibilita o entendimento de que é necessário fortalecer primeiro o corpo antes de desenvolver completamente a razão.

A razão somente começa a formar-se ao final de vários anos e quando o corpo tiver adquirido uma certa consistência. É intenção da natureza, portanto, que o corpo se fortifique antes que o espírito se exerça. As crianças estão sempre em movimento, o repouso e a reflexão são o desgosto de sua idade, uma vida aplicada e sedentária impede-as de crescer e de aproveitar; nem seu espírito, nem seu corpo podem suportar a sujeição. Continuamente encerrados num quarto com livros, perdem todo o seu vigor, tornam-se delicadas, fracas, de má saúde, mais imbecis do que dotadas de razão; e a alma sofre por toda a vida com o definhamento do corpo. (ROUSSEAU, 1967, p. 425).

Quando Rousseau demarca os limites do nosso conhecimento, identificando que a razão leva um tempo maior para se aprimorar em relação às outras faculdades, torna-se urgente pensar o modo como as crianças apreendem o conteúdo das ciências. A aprendizagem necessita de liberdade para acontecer, visto que não se pode adiantar a incorporação de conhecimentos que a criança ainda não se encontra preparada para absorver.

A preocupação de que o uso das faculdades não seja antecipado constitui-se numa das principais recomendações feitas por Rousseau no *Emílio*. Ele compreende que cada faculdade é despertada e estimulada no momento certo, momento este que é prescrito pela natureza. Todavia, a atitude de apressar as atividades do intelecto conduz a uma distorção no processo de constituição do ser infantil. A criança possui um ritmo de desenvolvimento próprio que não pode ser contrariado, a menos que se queira formar um indivíduo incapaz - física, mental e moralmente - de encarar as adversidades próprias da vida.

Tratai-a pois conforme sua idade, apesar das aparências, e evitai esgotar suas forças exercitando-as demais. Se aquele jovem cérebro se esquenta, se virdes que está começando a ferver, deixai-o primeiro fermentar em liberdade, mas não o provoqueis jamais, para que nem tudo se exale; e, quando os primeiros espíritos se evaporarem, retende, comprimi os outros, até que com os anos tudo se transforme em calor vivificante e em verdadeira força. Caso contrário, perdereis vosso tempo e vosso trabalho, destruireis vossa própria obra e, depois de vos terdes indiscretamente embriagado com todos esses vapores inflamáveis, só vos restará um resíduo sem vigor. (ROUSSEAU, 1969a, p. 342).

Admitir que antes da razão outras faculdades devem ser plenamente aprimoradas, tornar-se-ia a prerrogativa daqueles que desempenham a importante tarefa de educar o homem. Em vista disso, os professores devem ser pacientes no que se refere ao uso da razão, pelo fato de ser uma faculdade que necessita de um tempo maior para se desenvolver completamente.

A razão somente começa a formar-se ao final de vários anos e quando o corpo tiver adquirido uma certa consistência. É intenção da natureza, portanto, que o corpo se fortifique antes que o espírito se exerça. As crianças estão sempre em movimento, o repouso e a reflexão são o desgosto de sua idade, uma vida aplicada e sedentária impede-as de crescer e de aproveitar; nem seu espírito, nem seu corpo podem suportar a sujeição. (ROUSSEAU, 1967, p. 425).

3.4 A CRÍTICA AOS MÉTODOS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS

Rousseau esforçara-se por denunciar o modo como algumas ciências são transmitidas às crianças, antes delas terem possibilidade de aprendê-las e não simplesmente de memorizá-las. Para que um conhecimento seja útil ao aluno, até os doze anos (idade da natureza), torna-se imperioso que este conhecimento esteja fundado na experiência com o próprio objeto.

O senhor [Christophe de Beaumont] supõe, assim como os que tratam desses assuntos, que o homem traz consigo uma razão já formada, e que trata-se apenas de pô-la em ação. Ora, isso não é verdadeiro, pois a razão é uma das aquisições do homem, e mesmo uma das mais lentas. O homem aprende a ver com os olhos do espírito assim como com os olhos do corpo; mas o primeiro aprendizado é bem mais longo que o segundo, porque, como as relações entre os objetos intelectuais não são mensuráveis como a extensão, elas só se descobrem por estimativa, e nossas primeiras necessidades, as necessidades físicas, não tornam o exame desses objetos tão interessante para nós. (ROUSSEAU, 1969b, p. 951).

Ao preconizar a importância de que a criança construa o seu próprio conhecimento, Rousseau afirma que a experiência de se relacionar com as próprias coisas pode proporcionar a motivação e o desejo de aprender. Contudo, nos primeiros anos, há uma ligação intrínseca entre conhecimento e utilidade; a criança aprende aquilo que se prenda ao seu interesse sensível. Essa motivação e esse desejo podem nascer do próprio aluno, que estabelecerá um contato com as coisas, conhecendo-as e construindo um juízo seguro acerca delas.

Para que serve isto? Eis doravante, a palavra sagrada, a palavra determinante entre ele e mim em todas as ações de nossa vida; eis a questão que de minha parte segue-se infalivelmente a todas as suas perguntas, e que serve de freio àquele amontoado de interrogações tolas e aborrecidas com que as crianças cansam sem cessar e sem resultados todos os que as cercam, mais para exercer sobre eles algum tipo de domínio do que para tirar algum proveito. A criança a quem, como sua mais importante lição, ensinamos a só querer saber coisas úteis interroga como Sócrates; não faz nenhuma pergunta sem dar a si mesma a razão que sabe que lhe pedirão antes de respondê-la. (ROUSSEAU, 1969a, p. 113).

Não obstante, a educação deverá conduzir o educando ao conhecimento, tornando primordial o papel do educador, ao possibilitar essa busca e não adiantar conhecimentos que a criança, por sua imaturidade intelectual, ainda não consegue apreender. A importância do educador reside justamente na atitude de orientar a ação pedagógica, no sentido de

proporcionar as condições necessárias para realizar com sucesso o objetivo da educação: formar integralmente o ser humano.²⁸

O currículo deve ser adequado à capacidade intelectual do aluno. Logo, o conteúdo das ciências deve ser dotado de utilidade para ser aplicado na vida em sociedade. Ao receber esse conteúdo, Emílio começa a selecioná-lo de acordo com o valor que ele tem. Esta é a marca de uma época que reclama um ensino que ultrapasse o caráter humanístico e assuma uma perspectiva mais realista e, portanto, conveniente às necessidades dos novos tempos.

A constituição de um saber sólido permitiria ao aluno exercitar o seu entendimento e produzir uma nova atitude em relação ao mundo que o cerca. Essa atitude possibilitaria ao mesmo conhecer as coisas por intermédio de uma razão equilibrada e capaz de bem julgar sobre tudo que chega até o seu alcance.

Assim, o conhecimento relativo às Línguas, à Gramática, à Geografia, à História etc. está circunscrito, inicialmente, ao contato com as representações das próprias coisas, se é intenção do educador fazer com que as crianças aprendam realmente alguma coisa. Esse primeiro contato permite, ao aluno, um reconhecimento do meio e, conseqüentemente, a construção do seu próprio conhecimento. Partir do concreto ao abstrato, das coisas às idéias é a trajetória pedagógica que conduz o aluno à formação da sua consciência.

Sem estudar nos livros, a memória de uma criança não permanece por isso ociosa: tudo o que vê, tudo o que ouve a impressiona e ela o lembra; registra em si mesma as ações, as conversas dos homens e tudo o que a rodeia é o livro com o qual, sem pensar, enriquece continuamente sua memória enquanto espera que seu julgamento possa aproveitar. É na escolha desses assuntos, é no cuidado de apresentar-lhe em cessar os que deve conhecer e de esconder-lhes os que deve ignorar que consiste a verdadeira arte de cultivar a primeira de suas faculdades e é por esse caminho que se deve formar um acervo de conhecimentos que serve para sua educação durante a juventude e para sua conduta em todas as épocas. Esse método é, verdade, não forma pequenos prodígios e não faz brilhar as governantas e os preceptores mas forma homens sensatos, robustos, são de corpo e de entendimento que, sem serem admirados quando jovens, fazem-se honrar quando adultos. (ROUSSEAU, 1967, p. 439).

²⁸ Acerca das competências do educador, poder-se-ia comparar a sua ação a do médico, que antes de dar um diagnóstico ou prescrever algum remédio, deve analisar com rigor o estado do doente. “O médico sábio não dá estouvadamente receitas à primeira vista, mas primeiro estuda o temperamento do doente antes de lhe prescrever qualquer coisa; começa a tratá-lo tarde, mas cura-o, ao passo que o médico apressado demais o mata”. Ibidem. p. 93. Ainda sobre a analogia entre a função do educador e a do médico, assinala Durkheim: “O ensino deve vir da realidade, da visão das forças que estão em jogo. O mestre limita-se a dirigi-las e administrá-las. Ação do educador comparada àquela do médico”. (DURKHEIM, 1919. p. 176).

Quanto à forma como as ciências são transmitidas, poder-se-á compreender porque, no Emílio, Rousseau descreve, em detalhes preciosos, a maneira inadequada de se proceder à transmissão dos conteúdos. Como os responsáveis pela educação dos jovens ensinavam as línguas estrangeiras? Eles se dedicam ao ensino de línguas que não têm a menor utilidade para as crianças, ou melhor, para o homem que precisa de conhecimentos realmente importantes para a sua inserção na vida social.

No tocante à gramática, o problema caminha nessa mesma direção. Como uma criança irá aprender o real significado das palavras sem relacioná-las às próprias coisas? Alguns pedagogos entendem que a memória infantil deve ser preenchida com uma infundável quantidade de palavras, mesmo que estas sejam totalmente incompreensíveis, ou inapropriadas para o vocabulário de uma criança.

É para esconder a sua inépcia neste ponto que as treinam de preferência nas línguas mortas, de que não há mais juízes irrecusáveis. Tendo-se perdido há muito o uso familiar dessas línguas, contentamo-nos em imitar o que encontramos nos livros, e chamamos a isso falá-las. Se assim é o grego e o latim dos professores, imaginai o das crianças! Mal aprenderam de cor a gramática, da qual não entendem absolutamente nada, e já lhes ensinam primeiro a verter um discurso francês para o latim; depois, quando já estão mais avançadas, ensinam-nas a costurar em prosa frases de Cícero, em versos trechos de Virgílio. Então elas acreditam falar latim; quem irá contradizê-las? (ROUSSEAU, 1969a, p. 347).

Em relação à geografia, verifica-se uma inadequação no modo de ensinar os conteúdos. Há uma necessidade de encher a cabeça das crianças com nomes de países, cidades como se isso fosse fazê-las se interessar por conhecimentos que não possuem nenhum tipo de relação com o mundo à sua volta. Uma coisa é certa: essa geografia inscreverá em sua memória um grande acervo de nomes de lugares, mas não fornecerá as condições para que ela possa se localizar no espaço.

Em qualquer estudo que seja, sem a ideia das coisas representadas, os signos representantes não são nada. Todavia, sempre limitamos a criança a estes signos, sem jamais podermos fazê-la compreender nenhuma das coisas que representam. Julgando ensinar-lhe a descrição da terra, só lhe ensinamos a conhecer mapas; ensinamos-lhe nomes de cidades, de países, de rios, que ela não concebe que existam em outra parte que não sobre o papel onde lhes mostramos. Lembro-me de ter visto em algum lugar uma geografia que começava assim: Que é o mundo? É um globo de papelão. Esta é precisamente a geografia das crianças. Afirmando que, depois de dois anos de estudo do globo e da cosmografia, não há uma só criança de dez anos que, com as regras que lhe forneceram, saiba ir de Paris a Saint-Denis. Afirmando que não há nenhuma que, com um mapa do jardim de seu pai, seja capaz de

seguir suas curvas sem se perder. Eis os doutores que sabem no momento oportuno onde ficam Pequim, Ispahan, o México e todos os países da terra. (ROUSSEAU, 1969a, p. 347).

E o que dizer da história? Ela não seria uma ciência que demanda uma capacidade de julgar bem os fatos? O ensino de história da sua época considera que a criança está em plenas condições de relacionar os fatos às suas causas e efeitos como se isso fosse uma tarefa simples para um entendimento ainda em formação. Coletar um grande número de nomes, datas e tantas outras informações de caráter histórico não significa necessariamente apresentar o real sentido da trajetória da humanidade no curso do tempo²⁹.

Por um erro ainda mais ridículo, fazem-nas estudar a história. Imagina-se que a história está a seu alcance porque não passa de uma coleção de fatos. Mas o que se entende pela palavra “fatos”? Crer-se-á que as relações que determinam os fatos históricos sejam tão fáceis de se apreenderem, que as idéias a esse respeito se formem sem dificuldade no espírito das crianças? Crer-se-á que o verdadeiro conhecimento dos acontecimentos seja separável daquele de suas causas, de seus efeitos, e que o histórico se relacione tão pouco com o moral que seja possível conhecer um sem o outro? Se vedes nas ações dos homens apenas os movimentos exteriores e puramente físicos, que aprendeis com a história? Absolutamente nada. E esse estudo, desprovido de qualquer interesse, não vos dá mais prazer do que instrução. Se quiserdes considerar essas ações através de suas relações morais, tentai fazer com que vossos alunos entendam essas relações, e vereis então se a história é para a sua idade. (ROUSSEAU, 1969a, p. 347).

A crítica ao modo de transmissão das ciências atesta que a quantidade de lições de retórica, latim e tantos outros conhecimentos, sem a menor utilidade para as crianças, faz com que se percam e não absorvam lições realmente importantes e úteis à sua formação.

Se não há ciências das palavras, não há estudo próprio às crianças. Se não têm verdadeiras idéias, não têm verdadeira memória, pois não dou esse nome à que só retém sensações. De que serve escrever em suas cabeças um catálogo de signos que nada representam para elas? Ao aprender as coisas,

²⁹ Sobre a crítica ao ensino de história, adverte Souza: “Já no Livro Segundo [do Emílio], Rousseau havia assinalado o erro daqueles que julgam estar a história ao alcance das crianças menores, por ser apenas uma coleção de fatos. Ora as relações que determinam os fatos históricos não são fáceis de apreender pelas crianças. O verdadeiro conhecimento dos fatos é inseparável do de suas causas e de seus efeitos. Enfim, a história está tão ligada à moral, que não se pode conhecer uma sem estar em condições de conhecer a outra. Se a criança não está na idade de compreender as relações morais, é inútil iniciá-la no estudo da história. Se a natureza concede às crianças esta facilidade de receber todas as impressões que lhes chegam, não é certo para que nós façamos com que gravem nomes de reis, datas etc., sem nenhum sentido e sem nenhuma utilidade para elas. A história será pois introduzida tardiamente na educação de Emílio. Mas qual o critério a partir do qual o preceptor escolherá os livros de história para seu aluno? Num fragmento escrito por volta do ano de 1735, Rousseau dá algumas indicações a respeito de como deveria ser escrita a história. O texto intitula-se “Sobre os acontecimentos importantes dos quais as mulheres foram a causa secreta. O fragmento sugere que Rousseau teria pensado em escrever um ensaio sobre o papel das mulheres na história.” (SOUZA, 2001, p. 49-50).

não aprenderão os signos? Por que dar-lhes o trabalho inútil de aprendê-las duas vezes? E, no entanto, que perigosos preconceitos não começamos a lhes inspirar ao lhes fazermos tomar como ciência palavras que não têm nenhum sentido para elas! É a partir da primeira palavra com que a criança se contenta, é a partir da primeira coisa que aprende confiando na palavra de outrem, sem ter ela própria percebido a sua utilidade, que seu juízo está perdido: terá muito tempo para brilhar diante dos tolos antes de reparar tal perda. (ROUSSEAU, 1969a, p. 350).

Quanto às lições morais, Rousseau insiste que pior do que afastá-lo de conhecimentos que o aluno ainda não tem maturidade para aprender é inculcar preceitos que vão de encontro à sua capacidade de bem distinguir o bem do mal. O filósofo continua a sua crítica reafirmando a ávida preocupação dos responsáveis pelo ensino de transmitir aquelas que são aceitas como virtudes o quanto antes na intenção de mostrar às crianças a moralidade de suas ações como se elas estivessem em condições de compreender isso.

Mostrei, além disso, como as lições de sabedoria podem retardar o desenvolvimento dessas mesmas paixões. São os maus efeitos de sua educação que o senhor imputa à minha, e apresenta-me a título de objeção os próprios defeitos que eu ensino evitar. Até a adolescência mantive afastado das paixões o coração de meu aluno, e quando elas estavam prestes a nascer, atrasei-lhes ainda o progresso mediante cuidados apropriados para reprimi-las. (ROUSSEAU, 1969b, p. 946).

Diante dessa consideração, qual é o grande problema da educação positiva na infância? Uma vez que a natureza deve ser o guia para orientar o aluno no caminho da construção do conhecimento, tornar-se-ia imprescindível, antes de inculcar virtudes ou lições puramente verbais incompreensíveis, afastar a mente infantil do erro, dos pré-conceitos que acabariam por corromper o caráter da criança. Logo, compreende-se o porquê de Rousseau condenar a fábula como um recurso pedagógico para as crianças³⁰.

Emílio jamais aprenderá nada de cor, nem mesmo fábulas, nem mesmo as de La Fontaine, por mais ingênuas que sejam; pois as palavras das fábulas são as fábulas tanto quanto as palavras da história são a história. Como podemos ser tão cegos a ponto de chamar as fábulas de a moral das crianças, sem imaginar que o apólogo, ao diverti-las, engana-as, que, seduzidas pela mentira, elas deixam escapar a verdade e que o que fazemos para tornar agradável a instrução impede-as de tirar proveito dela? As fábulas podem

³⁰ Rousseau ataca veementemente a leitura obrigatória das fábulas, entendendo-as como danosas à formação do caráter infantil. Analisando a crítica rousseauiana a esse tipo de leitura, assinala Marques: “Rousseau nada tem contra as fábulas em si mesmas, mas contra o que considera a viciosa prática de prescrevê-las a crianças. E quando lhe são propostas como leitura o malefício é duplo. Primeiro: fazê-las ler coisas que na melhor das hipóteses lhe são inúteis, e, na pior, francamente prejudiciais. Mas, em segundo lugar, meramente fazê-las ler coisas, qualquer coisa. E como as fábulas eram exatamente o que se prescrevia à época como leitura infantil, é natural que se tornasse alvo estratégico dos golpes de Rousseau”. (MARQUES, 2004, p. 205-216).

instruir os homens, mas devemos dizer a verdade nua para as crianças; quando a cobrimos com um véu, elas não se dão ao trabalho de retirá-lo. (ROUSSEAU, 1969a, p. 351).

A partir do entendimento de que a infância é a fase fundamental da educação, demandando, portanto, um cuidado e tratamento especiais, Rousseau reconstrói esse conceito a ponto de produzir uma reformulação no modo de se conceber a criança. Para tanto, torna-se imprescindível a compreensão rousseauiana acerca da educação na infância, reclamando uma atitude, por parte dos educadores, de propor atividades pedagógicas que venham a tratar a criança com a especificidade que lhe é peculiar.

É tempo, respondeis-me, de corrigir as más inclinações do homem; é na infância, onde as dores são menos sensíveis, que devemos multiplicá-las, para poupá-las na idade da razão. Mas quem vos diz que todo esse arranjo está à vossa disposição, e todas essas belas instruções com que torturais o débil espírito de uma criança não lhe serão um dia mais nocivas do que úteis? Quem vos garante que poupais alguma coisa com os sofrimentos que lhe prodigais? Por que lhe dais mais males do que sua condição comporta, sem terdes certeza de que esses males presentes diminuirão os futuros? (ROUSSEAU, 1969a, p. 302).

Desse modo, Rousseau apresenta-se como o autor que estabelece de forma inequívoca o caminho do desenvolvimento de cada uma das faculdades do homem. Afirmar que, antes da razão, outras disposições necessitam de aprimoramento permite a compreensão de um pensamento pedagógico que valoriza todas as dimensões da existência humana.

À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças, e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. (ROUSSEAU, 1969a, p. 359).

Por ter uma visão inovadora sobre o modo de se pensar a educação das crianças, tornar-se-á possível compreender o papel e a singularidade do pensamento pedagógico rousseauiano no multifacetado cenário das Luzes. Educar o homem para a sociedade, sem que ele se distancie da sua natureza, apresenta-se como mais um dos paradoxos da filosofia de Rousseau: o paradoxo de educar.

4 O PARADOXO DA EDUCAÇÃO

A educação rousseauiana tem como principal objetivo formar o homem para a liberdade, através do desenvolvimento de todas as suas disposições naturais. É importante salientar que existem algumas faculdades que, adormecidas no estado de natureza e despertadas pela vida em comum, necessitam de um tempo maior para serem plenamente aprimoradas, esse é o caso da razão.

No seio da sociedade, o homem necessita encontrar meios para lidar com as adversidades que o tentam arrastar para fora de si mesmo. Com a entrada no ambiente civilizado, algumas exigências passam a fazer parte das nossas vidas, fazendo com que nós assumamos o nosso papel na ordem social. A partir desse momento, a liberdade adquirida com o convívio determina o nosso lugar e a possibilidade efetiva de vivermos como seres verdadeiramente morais.

No intuito de que o homem viva plenamente sua dimensão moral, torna-se necessário encontrar uma forma de equilíbrio entre a natureza e a cultura, uma vez que ele precisa estabelecer relações em sociedade sem afastar-se dos sentimentos próprios de sua condição natural.

4.1 SENTIMENTOS NATURAIS X SENTIMENTOS SOCIAIS: A FORMAÇÃO MORAL DO INDIVÍDUO

A moral rousseauiana concebe o sentimento como o primeiro momento da existência, posto que o homem sente antes de pensar. Os sentimentos inatos são aqueles que tocam o coração humano sem qualquer interferência exterior. Esses sentimentos seriam auxiliados pela consciência tendo em vista a formação de um julgamento consistente acerca das ações a partir da identificação dos princípios morais.

Há, portanto, no fundo de todas as almas, um princípio inato de justiça e de verdade moral anterior a todos os preconceitos nacionais, a todas as máximas de educação. Esse princípio é a regra involuntária pela qual, apesar de nossas máximas pessoais, julgamos nossas ações e as de outros como boas ou más, e é a esse princípio que dou o nome de consciência. (ROUSSEAU, 2005, p. 165).

A educação dos homens, única da qual somos realmente responsáveis e, portanto, que estamos em condições de orientar, apresenta-se como capaz de garantir o aprimoramento da dimensão moral do homem. Formular uma moral do sentimento requer uma análise criteriosa sobre os sentimentos e disposições inerentes à nossa natureza.

Na moral do sentimento Rousseau concebe dois tipos de sentimentos: os naturais e os sociais. Os primeiros são genuínos porque despertam o nosso lado moral, já os segundos são responsáveis pela formação dos primeiros laços a partir da nossa identificação com os outros.

Tanto os sentimentos naturais quanto os morais são decisivos para a nossa entrada no universo moral. O amor de si, a piedade, o amor-próprio, a compaixão revelar-se-iam como sentimentos que permitem ao indivíduo uma atuação consciente e autônoma.

Por conseguinte, a moral do sentimento apresentar-se-ia como um conjunto de disposições, naturais ou artificiais, que fariam do homem um ser moral. À educação caberia a função de criar os meios para que essas disposições fossem despertadas e desenvolvidas no tempo certo, sem o prejuízo de iniciar a criança no mundo moral antes que ela tenha as devidas condições de apreciá-lo e julgá-lo conscientemente.

Essa moral, ainda em desenvolvimento, concebe o homem como um ser sensível e, portanto, dotado de uma existência efetiva na medida em que experimenta toda a força dos seus sentimentos. A sensibilidade estaria, incondicionalmente, atrelada à nossa existência.

Existo e tenho sentidos pelos quais sou afetado. Eis a primeira verdade que me atinge e com a qual sou forçado a concordar. Terei um sentimento próprio de minha existência, ou só a sinto por minhas sensações? Eis a minha primeira dúvida, que me é, no momento impossível de resolver. Pois sendo continuamente afetado por sensações, ou imediatamente, ou pela memória, como posso saber se o sentimento do eu é alguma coisa fora dessas mesmas sensações e se pode ser independente delas? (ROUSSEAU, 1969a, p. 6).³¹

A consciência, que é o despertar para o reconhecimento de si e dos outros por intermédio da capacidade de julgar as ações mediante critérios morais, apresenta-se como precedente (anterior) à razão. Nas palavras de Rousseau, “é do sistema moral formado pela dupla relação, consigo mesmo e com seus semelhantes, que nasce o impulso da consciência”. (ROUSSEAU, 1969a, p. 600).

³¹ Nesse ponto, é clara a inspiração cartesiana no que se refere à constatação da primeira certeza a partir do estabelecimento da dúvida metódica. Poder-se-ia estabelecer, assim, uma comparação entre a primeira verdade da moral do sentimento de Rousseau e a primeira certeza cartesiana. Ao invés do penso, logo existo, ter-se-ia o “cogito” rousseauiano: sinto, logo existo.

Antes da ação conjunta da consciência e da razão, o homem age de acordo com a bondade que lhe é inerente. As suas ações tenderiam ao bem, pelo fato de existir em seu coração sentimentos inatos que o conduziriam à realização dos seus objetivos de vida em conformidade com a sua natureza.

Para nós, existir é sentir; nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ter ideias. Qualquer que seja a causa de nosso ser, ela proveu à nossa conservação dando-nos sentimentos convenientes à nossa natureza, e não se poderia negar que ao menos eles sejam inatos. [...] Conhecer o bem não é amá-lo; o homem não tem um conhecimento inato do bem, mas assim que a razão faz com que o conheça, sua consciência leva-o a amá-lo: é este sentimento que é inato. (ROUSSEAU, 1969a, p. 600).

Rousseau concebe o sentimento como uma faculdade que conduz o homem à sua verdadeira interioridade. Aliado à consciência, ele orientaria a razão que, sozinha, pode conduzi-lo para fora de si mesmo. Alcançar a essência da natureza permitiria ao homem viver de acordo consigo mesmo, guiado por uma consciência e uma razão bem dirigidas.

Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. É nesse segundo grau que propriamente começa a vida do indivíduo; é então que ele toma consciência de si mesmo. A memória amplia o sentimento da identidade para todos os momentos de sua existência; ele se torna verdadeiramente uno, o mesmo e, por conseguinte, já capaz de felicidade e de miséria. Portanto, é importante começar a considerá-lo agora como um ser moral. (ROUSSEAU, 1969^a, p. 301).

À medida que todas as disposições são aprimoradas, vê-se um equilíbrio entre a educação da natureza e a educação dos homens. Enquanto as disposições físicas são trabalhadas no intuito de produzir um organismo sadio e apto a lidar com os obstáculos inerentes à natureza, as disposições morais passam por um desenvolvimento mediante o intermédio da razão. Assim tanto o corpo quanto o caráter são desenvolvidos a fim de preparar o homem são física e moralmente.

Trabalhamos de concerto com a natureza, e enquanto ela forma o homem físico nós procuramos formar o homem moral, mas nossos progressos não são os mesmos. O corpo já está robusto e forte enquanto a alma ainda está inerte e fraca e, faça a arte humana o que for, o temperamento sempre precede a razão. Concentramos até aqui todas as nossas ações em reter um e excitar a outra, para que o homem seja sempre uno, o mais possível. Desenvolvendo o caráter, despistamos sua sensibilidade nascente, ordenamo-lo cultivando-lhe a razão. (ROUSSEAU, 1969a, p. 636).

Antes de estabelecer relações com os outros, o homem tem uma moralidade muito insipiente que possibilita um agir conduzido pela influência dos sentimentos naturais. Afirmar que há no coração do homem uma bondade original refere-se muito mais a um estado no qual ele não tem a menor consciência do que é virtude ou vício do que propriamente uma condição de ser moralmente bom.

Toda a moralidade de nossas ações está no juízo que nós mesmos fazemos sobre elas. Se é verdade que o bem esteja bem, ele deve estar no fundo de nossos corações assim como nas obras, e o primeiro prêmio da justiça é sentir que a praticamos. Se a bondade moral é conforme à nossa natureza, o homem só pode ser são de espírito ou bem constituído na medida em que é bom. Se ela não o é, e o homem é naturalmente mau, ele não pode cessar de sê-lo sem se corromper, e a bondade é nele apenas um vício contra a natureza. (ROUSSEAU, 1969^a, p. 595).

Ao adentrar na vida civilizada é que a moralidade é ativada. Os homens passam a identificar as primeiras ideias morais e assim passam a existir como seres morais. Com a sociedade as ações humanas ganham um sentido porque dizem respeito a princípios que estabelecem o que é o bem e o mal. Logo, cabe a consciência dirigir essas ações no sentido de preservar o coração dos homens dos vícios e assim plantar as sementes da virtude.

Quando, por um desenvolvimento cujo progresso descrevi, os homens começam a lançar os olhos sobre seus semelhantes, passam também a perceber suas relações e as relações entre as coisas, a aprender as ideias de adequação, de justiça e de ordem. A beleza moral começa a tornar-se sensível para eles, e a consciência age. Eles adquirem, então, virtudes, e se adquirem também vícios é porque seus interesses conflitam e sua ambição desperta à medida que suas luzes se ampliam. Mas, desde que haja menos oposição de interesses que convergência de luzes, os homens permanecem essencialmente bons. (ROUSSEAU, 1969b, p. 936).

O interesse não mais por si mesmo, mas pelo outro leva o indivíduo a estabelecer outras formas de viver. Comparando com o homem do estado de natureza, a criança, que inicialmente mantinha uma relação consigo mesma e com as coisas que a rodeavam, a partir da idade adequada, começa a experimentar o contato com os outros e a fazer parte efetivamente da vida social.

Tornar-se-á imprescindível, pois, levar em consideração o outro a fim de que seja possível a entrada do aluno no mundo moral, a partir do momento em que sentimentos diferentes como o amor-próprio substituem sentimentos naturais, que não possibilitavam ao homem ir além de si mesmo. O interesse pelo outro conduz à formação de sentimentos próprios a um homem capaz de conviver harmonicamente com os demais.

Pensai que tão logo o amor-próprio se desenvolve, o eu relativo entra em jogo constantemente e nunca o jovem observa os outros sem se voltar para si mesmo e comparar-se com eles. Trata-se, pois, de saber em que posição junto a seus semelhantes ele se colocará depois de tê-los examinado. (ROUSSEAU, 1969a, p. 534).

A educação moral transformará sentimentos originários ou aqueles adquiridos na vida em comum no intuito de fazer com que eles auxiliem os homens na condução de seus atos. Essa educação reorientará sentimentos como o amor de si, a piedade, e até o amor-próprio tendo em vista a melhoria das ações humanas e, conseqüentemente, a constituição de um ser moral.

O primeiro sentimento que floresce no coração do homem é o amor de si. Ainda que seja o despertar da moralidade humana, esse sentimento já proporciona ao homem a percepção de que é necessário buscar a sua conservação em prol da realização dos seus básicos objetivos de vida. É preciso, pois, que tenhamos amor por nós mesmos para que nos aproximemos do que é bom e nos afastemos daquilo que é prejudicial a nossa sobrevivência.

O amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem. Estando cada qual encarregado de sua própria conservação, o primeiro e mais importante de seus cuidados é e deve ser zelar por ela continuamente; e como zelariamos dessa maneira se não tivéssemos por ela o maior interesse? (ROUSSEAU, 1969a, p. 491).

A transformação da piedade natural em um sentimento relativo, único a fazer sentido num estado no qual os homens necessitam reforçar os laços que os unem com o objetivo de alcançar o bem comum. A piedade recebe o auxílio da razão para fazer com que o homem transporte-se para o lugar daquele que sofre, identificando-se com ele e começando a absorver as primeiras noções de solidariedade, justiça e comiseração pelos outros.

Certo, pois a piedade representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie. Ela nos faz, sem reflexão, socorrer aqueles que vemos sofrer; ela, no estado de natureza, ocupa o lugar das leis, dos costumes e da virtude, com a vantagem de ninguém sentir-se tentado a desobedecer à sua doce voz; ela impedirá qualquer selvagem robusto de tirar a uma criança fraca ou a um velho enfermo a subsistência adquirida com dificuldade, desde que ele mesmo possa encontrar a sua em outra parte; ela, em lugar dessa máxima sublime da justiça raciocinada – Faze a outrem o que desejas que façam a ti -, inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, mas talvez mais útil do que a precedente – Alcança teu bem com o menor mal possível para outrem. (ROUSSEAU, 1964b, p. 156).

Por conseguinte, a piedade, sentimento que colocava o homem, de forma espontânea, na posição daqueles seres que sofrem é substituída por uma faculdade raciocinada que percebe os outros como seres iguais, e que é preciso refletir para ter condições de se pôr no lugar do outro.

Assim como os sentimentos naturais – o amor de si e a piedade -, o amor-próprio, que é um sentimento artificial e desenvolvido nas relações em sociedade, também pode ser reorientado de maneira a auxiliar o homem a ir além da percepção dos seus próprios interesses. Retirar a atenção de si mesmo e colocar nas outras pessoas demonstra como a busca da realização do interesse de todos concorre para o aprimoramento de nossas virtudes.

Estendamos o amor-próprio aos outros seres; transformá-lo-emos em virtude, e não existe coração de homem em que essa virtude não tenha raiz. Quanto menos o objeto de nossas atenções depender imediatamente de nós mesmos, menos a ilusão do interesse particular deverá ser temida; quanto mais generalizarmos esse interesse, mais ele se tornará equitativo, e o amor ao gênero humano em nós será o amor à justiça. Queiramos, pois, que Emílio ame a verdade, que ele a conheça; mantenhamo-lo sempre afastado dos negócios. Quanto mais suas atenções se consagrarem à felicidade dos outros, mais eles serão esclarecidos e sábios, e menos ele se enganará sobre o que é bom ou mau; porém, nunca toleremos nele nenhuma preferência cega, baseada unicamente em aceções de pessoa ou em prevenções injustas. E por que ele prejudicaria a um para ajudar a outro? Pouco lhe importa a quem cabe maior felicidade na divisão, contanto que concorra para a maior felicidade de todos: este é o primeiro interesse do sábio depois do interesse privado, pois cada qual é parte de sua espécie e não de outro indivíduo. (ROUSSEAU, 1969a, p. 547-8).

O amor-próprio, orientado pela razão, pela consciência e pelo sentimento de compaixão, possibilita o reconhecimento do outro como um ser igual a mim e que, portanto, tem os mesmos direitos que eu. O indivíduo não precisa mais bastar a si mesmo como acontecia no estado de natureza, e sim necessita contar com os demais para dar sentido a sua existência coletiva. O que seria de mim sem os outros? Ou melhor, como posso existir efetivamente sem o outro como parâmetro para o meu agir?

Segue-se daí que nos apegamos a nossos semelhantes menos pelo sentimento de seus prazeres do que pelo de seus sofrimentos, pois vemos muito melhor nisso a identidade de nossas naturezas e as garantias de seu apego por nós. Se nossas necessidades comuns nos unem por interesse, nossas misérias comuns nos unem por afeição. O aspecto de um homem feliz inspira aos outros menos amor do que inveja; de bom grado acusariam-no de usurpar um direito que não tem, ao criar para si mesmo uma felicidade exclusiva, e o amor próprio também sofre ao nos fazer sentir que tal homem não tem nenhuma necessidade de nós. Mas quem não tem pena do infeliz que vê

sofrer? Quem não gostaria de libertá-lo dos males, se bastasse um desejo para tanto? (ROUSSEAU, 1969a, p. 503).

Os sentimentos sociais passam a fazer sentido para homens que enxergam os outros como seres tão necessários quanto ele. O primeiro olhar que lançou aos outros o fez assumir uma outra postura na ordem das coisas. Rousseau só alerta para o fato de que quando o homem começa a se comparar com os demais podem surgir os primeiros males, inclusive a própria alienação³².

Assim que os homens começaram a apreciar-se mutuamente e se lhes formou no espírito a ideia de consideração, cada um pretendeu ter direito a ela e a ninguém foi mais possível deixar de tê-la impunemente. Saíram daí os primeiros deveres de civilidade, mesmo entre os selvagens, e por isso toda afronta voluntária tornou-se um ultraje porque, junto com o mal que resultava da injúria ao ofendido, este nela via desprezo pela sua pessoa, frequentemente mais insuportável do que o próprio mal. (ROUSSEAU, 1964b, p. 170).

Ainda no Segundo Discurso, obra na qual Rousseau traça o curso da civilização, ele sinaliza para o fato de que o mal foi desencadeado com a entrada do homem na sociedade. Entretanto, já nessa obra ele adverte que essa imersão do homem nas relações com os outros faz com ele adquira os primeiros laços civis, uma vez que os homens foram impelidos por um conjunto de fatores a assumir uma posição diferente daquela do estado anterior à constituição da sociedade.

É preciso observar, porém, que a sociedade iniciada e as relações já estabelecidas entre os homens exigiam deles qualidades diversas daquelas que deviam à sua constituição primitiva; que começando a moralidade a introduzir-se nas ações humanas, e constituindo cada um perante as leis o único juiz e vingador das ofensas que recebia, a bondade que convinha ao estado puro de natureza não era mais a que convinha à sociedade nascente; que as punições se tornavam mais severas à medida que as ocasiões de ofensa se tornavam mais freqüentes e que caberia ao terror das vinganças ocupar o lugar de freio das leis. (ROUSSEAU, 1964b, p. 170).

³² Quando os homens começam a se reunir “diante das cabanas ou em torno de uma árvore grande” começam a se fortalecer também os primeiros laços de uma convivência. Sobre a reunião desses homens nas primeiras festas, afirma Salinas: “O próprio espetáculo, como vemos, converte-se em uma necessidade imperiosa, o que ata o vínculo permanente com o outro. Ou melhor: dar-se em espetáculo, dispor-se e produzir-se na região da aparência tendo em vista a obtenção da estima ou da valoração alheia passa a ser a necessidade primordial. Aqui assistimos apenas ao primeiro passo da alienação. Mais tarde é essa mesma ‘paixão artificial’, convertida em ‘furor de se distinguir’, que caracterizará essencialmente o final do Segundo Discurso. O espetáculo é, nessas condições, não apenas o termo de um processo de queda ou o instrumento de que se servem os homens para o estabelecimento dos seus liames, mas acaba por se converter no fim último da convivência e no alvo principal da ação da sociedade”. (FORTES, 1997, p. 53).

Por conseguinte, a educação deve mantê-lo livre do jugo da sociedade até o momento em que o aluno tenha condições de analisar e julgar as ações humanas sem preconceitos. O amor-próprio, assim como a estima, não são essencialmente maus, o problema é a forma como elas são conduzidas. Rousseau entende que em algum instante da vida o homem irá se comparar com os outros e, assim, tanto o amor-próprio como a estima serão despertadas. À educação tornar-se-ia, então, o instrumento de orientação dessas paixões.

Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres. Feito para viver com os homens, deve conhecê-los. Conhece o homem em geral; falta-lhe conhecer os indivíduos. Sabe o que se faz na sociedade; falta-lhe ver como se vive nela. Já é tempo de mostrar-lhe o exterior desse grande teatro cujos jogos secretos já conhece todos. Já não terá por ele a admiração estúpida de um jovem avoadado, mas o discernimento de um espírito reto e justo. Suas paixões poderão iludi-lo, sem duvida; quando é que não iludem os que se entregam a elas? Mas pelo menos não será enganado pelas paixões dos outros. Se as vir, vê-las-á com os olhos do sábio, sem ser arrastado por seus exemplos nem seduzido por seus preconceitos. (ROUSSEAU, 1969a, p. 654).

Ainda sobre a capacidade de julgar as ações, seria imprescindível distinguir aquilo que é daquilo que parece ser, distinção necessária a uma análise acerca do modo como os homens agem no ambiente social. Emílio irá aprender a fazer esse julgamento, mantendo-se afastado, ao máximo, dos males da sociedade, que abafam a natureza e ocultam as nossas verdadeiras intenções.

Tão logo fui capaz de observar os homens, eu os via agir e os ouvia falar; depois, percebendo que suas ações não se assemelhavam a seus discursos, procurei a razão dessa diferença e descobri que, como ser e parecer eram para elas duas coisas tão diferentes quanto agir e falar, esta segunda diferença era a causa da primeira, e ela mesma tinha uma causa que me restava investigar. (ROUSSEAU, 1969b, p. 966).

Na sociedade, a influência de fatores que podem conduzir ao distanciamento do homem de si e dos outros determina a transformação pela qual ele passou ao deixar o estado de natureza. Contudo, ele ressalta a importância de se aprender a conviver em sociedade, já que a passagem para esse estado é um acontecimento inevitável.

Pergunto qual das duas – a vida civil ou a natural – é mais suscetível de tornar-se insuportável àqueles que a fruem. À nossa volta, vemos quase somente pessoas que se lamentam de sua existência, inúmeras até que dela se privam assim que podem, e o conjunto das leis divinas e humanas mal basta para deter essa ordem. Pergunto se algum dia se ouviu dizer que um

selvagem em liberdade pensou em lamentar-se vida e em querer morrer. Que se julgue, pois, com menos orgulho, de que lado está a verdadeira. Pelo contrário, nada seria tão miserável quanto um selvagem ofuscado por luzes, atormentado por paixões e raciocinando sobre um estado diferente do seu. Deveu-se a uma providência bastante sábia o fato de as faculdades, que ele apenas possuía potencialmente, só poderem se desenvolver nas ocasiões de as exercerem, a fim de que não se tornassem supérfluas e onerosas antes do tempo, nem tardias e inúteis ao aparecer a necessidade. O homem encontrava unicamente no instinto todo o necessário para viver no estado de natureza; numa razão cultivada só encontra aquilo de que necessita para viver em sociedade. (ROUSSEAU, 1964b, p. 152).

A sociedade, adverte Rousseau, é um caminho sem volta e, por isso mesmo, os homens precisam aprender a lidar com as disposições inerentes à sua condição de ser social. A crítica feita à sociedade do seu tempo revela-se como um alerta para denunciar um estado em que se torna cada vez mais difícil separar aquilo que é verdadeiro daquilo que é um mero disfarce.

Starobinski, na sua clássica fórmula transparência x obstáculo, também se pronuncia sobre o modo como os homens passam se relacionar, e ainda aponta para o fato de que esse novo comportamento, ao invés de os aproximarem, acabam por distanciá-los gradualmente de sua constituição originária. Caberia, então, neutralizar, ou melhor, minimizar os efeitos dessa alienação e restaurar o imediato da natureza.

Rousseau confronta aqui, de maneira significativa, dois tipos de relação, que se opõem como a transparência à opacidade. A estima e a benevolência constituem um laço pelo qual os homens se reúnem imediatamente: nada se interpõe entre as consciências, elas se oferecem espontaneamente numa evidência total. Em compensação os laços ordenados pelo interesse pessoal perderam esse caráter imediato. A relação já não se estabelece diretamente de consciência a consciência: ela agora passa por coisas. A perversão que daí resulta provém não apenas do fato de que as coisas se interpõem entre as consciências, mas também do fato de que os homens deixando de identificar seu interesse com sua existência pessoal, identificam-no doravante com os objetos interpostos que acreditam indispensáveis à sua felicidade. O eu do homem social não se reconhece mais em si mesmo, mas se busca no exterior, entre as coisas; seus meios se tornam seu fim. O homem inteiro se torna coisa, ou escravo das coisas ... A crítica de Rousseau denuncia essa alienação e propõe como tarefa um retorno ao imediato. (STAROBINSKI, 1996, p. 39).

Ao denunciar os efeitos da alienação, Rousseau se insere nesse cenário filosófico como um severo crítico à sociedade pelo fato de constatar impropriedades quanto ao uso das ciências, das artes e da religião. Num século em que a crítica apresenta-se como essa nova

atitude perante o mundo, Rousseau comunga de um argumento característico no movimento iluminista: a crítica à religião, ou melhor, ao uso que dela fazem.

Como uma das fontes da moral, a religião apresentar-se-á como uma instância importante por orientar as ações humanas por meio de lições e preceitos necessários a um verdadeiro cidadão. Estabelecer uma relação entre a educação e a religião permite identificar uma preocupação do filósofo com a formação do indivíduo sob todos os aspectos, sobretudo o moral.

O interesse de Rousseau é basicamente um interesse de ordem moral. Esse interesse o motiva a formular uma educação religiosa a partir do entendimento de que esta serve como orientadora dos homens, quando os seus propósitos estão em concordância com a ordem estabelecida por Deus. A consciência assume um papel imprescindível nesse processo, uma vez que ela tem por objetivo maior desenvolver-lhe o senso moral que nos permite agir de acordo com os preceitos da natureza. Logo, é a consciência que nos faz bem utilizar a nossa liberdade e o nosso entendimento.

No livro IV do *Emílio*, numa parte intitulada *Profissão de fé do vigário saboiano*, Rousseau tece considerações sobre a natureza de Deus e sobre a importância de se crer num ser que é responsável pela ordem estabelecida pela natureza. Estabelecer uma relação entre a educação e a religião permite identificar uma preocupação do filósofo com a formação do indivíduo sob todos os aspectos, sobretudo o moral.

Que a matéria seja eterna ou criada, que haja um princípio passivo ou não, sempre é certo que o todo é uno e anuncia uma inteligência única; pois nada vejo que não esteja ordenado no mesmo sistema e que não concorra para o mesmo fim, qual seja, a conservação do todo na ordem estabelecida. O ser que quer e que pode, o ser ativo por si mesmo, o ser, enfim, qualquer que seja ele, que move o universo e ordena todas as coisas, chamo-o Deus. (ROUSSEAU, 1969a, p. 581).

A intenção de Rousseau de inserir na sua grande obra pedagógica uma parte relativa à religião é a importância de transmitir a *Emílio* noções de religião – sobre tolerância, crença e obediência – adequadas a um processo formativo capaz de preparar o indivíduo para a vida.

Sendo um romance em que Rousseau assume o papel de educador que tem como aluno imaginário o *Emílio*, a parte da *profissão de fé* é um momento em que Rousseau assume o papel do vigário que fornece algumas orientações de como se proceder em matéria religiosa.

As idéias apresentadas encontram voz num imaginário vigário da Sabóia, empenhado em acalorada conversa com o jovem Rousseau, que entra no livro nesse ponto. Mas a distância retórica obtida é apenas superficial e não

há dúvida de que as opiniões do vigário são as do próprio Rousseau. (DENT, 1996, p. 186).

Transmitir preceitos para o aluno pode possibilitar uma aprendizagem que leva em consideração o desenvolvimento de um importante guia no que concerne à orientação de nossos atos como indivíduos e como cidadãos. Os preceitos de religião se limitam a poucos, mas que são de grande valia para a formação do caráter como, por exemplo, a rejeição de qualquer tipo de intolerância.

Transcrevi este texto não como uma regra dos sentimentos que devemos seguir em matéria de religião, mas como um exemplo da maneira como podemos raciocinar com nosso aluno, para não nos afastarmos do método que procurei estabelecer. Enquanto nada concedemos à autoridade dos homens, nem aos preconceitos do país onde nascemos, as luzes da razão sozinhas não podem, na escola da natureza, levar-nos mais longe do que à religião natural, e é a isto que me limito com meu Emílio. Se ele tiver uma outra, não tenho neste ponto direito de ser seu guia; cabe a ele escolher. (ROUSSEAU, 1969a, p. 635).

A religião natural é a forma mais pura e simples de se comunicar com o autor de todas as coisas, e neste ponto Rousseau tece uma crítica severa a alguns tipos de culto, que utilizam uma série de artifícios para estreitar os laços entre Deus e os homens.

Vês em minha exposição apenas a religião natural; é muito estranho que seja preciso outra. Por onde conhecerei essa necessidade? De que posso ser culpado ao servir a Deus de acordo com as luzes que ele dá ao meu espírito e de acordo com os sentimentos que inspira ao meu coração? Que pureza de moral, que dogma útil ao homem e honroso ao seu autor posso tirar de uma doutrina positiva que eu não possa tirar sem ela do bom uso de minhas faculdades? Mostra-me o que podemos acrescentar, para a glória de Deus, para o bem da sociedade e para meu próprio proveito aos deveres da lei natural, e que virtude farás nascer de um novo culto que não seja uma consequência do meu. (ROUSSEAU, 1969a, p. 607).

Diante das considerações sobre a importância de orientações religiosas no processo educativo, tornar-se-á perfeitamente justificada a inclusão da Profissão de Fé do vigário de Sabóia no Emílio ou da educação. Privilegiar o aspecto moral no processo formativo reflete o interesse de Rousseau com lições morais transmitidas pela instância religiosa. O fato de Deus conceder a liberdade ao homem para que ele faça as suas próprias escolhas permite que ele trilhe o caminho da virtude por opção.

Se o homem é ativo e livre, ele age por si mesmo. Tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da providência e não lhe pode ser imputado.

Ela não quer o mal que o homem faz abusando da liberdade que ela lhe dá, mas não o impede de fazê-lo, quer porque da parte de um ser tão fraco esse mal seja nulo a seus olhos, quer porque não o poderia impedir sem perturbar a sua liberdade e causar um mal maior degradando a sua natureza. Ela o fez livre para que ele fizesse não o mal, mas o bem por escolha. Colocou-o em condições de fazer essa escolha empregando bem as faculdades de que o dotou; mas limitou de tal modo suas forças que o abuso da liberdade que ela lhe deixa não pode perturbar a ordem geral. O mal que o homem faz retorna a ele sem nada mudar no sistema do mundo, sem impedir que a própria espécie humana conserve-se, apesar de tudo. Murmurar contra o fato de Deus não o impedir de fazer o mal é murmurar por tê-lo feito de uma natureza excelente, por ter posto em suas ações a moralidade que as enobrece, por ter-lhe dado o direito à virtude. O supremo gozo está no contentamento consigo mesmo; é para merecer esse contentamento que fomos colocados na terra e dotados de liberdade, que somos tentados pelas paixões e contidos pela consciência. (ROUSSEAU, 1969a, p. 587).

Ao identificar que o mal provém das relações estabelecidas entre os homens, Rousseau afirma que está nas suas próprias mãos a responsabilidade pelo seu destino. Por esta razão, o filósofo retira o tema da providência da discussão acerca da origem do mal, uma vez que Deus dá liberdade ao homem para que ele opte por fazer o bem.

Ora, no *Emílio*, o problema do mal é discutido sem atingir a noção de providência. Em primeiro lugar, por meio da distinção entre natureza e artifício. Sem precisar recorrer a muitos textos de Rousseau, o primeiro parágrafo do livro I do *Emílio* basta para mostrar a perspectiva rousseauísta: “Tudo está certo ao sair das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos dos homens. ele obriga uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, ama a deformação e os monstros”. Na Carta, dirá: “Não vejo como se pode procurar a fonte do mal moral fora do homem, livre, aperfeiçoado, logo, corrompido”. Mesmo o mal físico, para Rousseau, frequentemente é agravado e assume conseqüências mais graves pela intervenção do próprio homem. (MENEZES, 2006, p. 191).

Diante da influência dos sentimentos no agir humano, agora guiados pela consciência e pela razão, torna-se imperioso analisar como o livre desenvolvimento de todas as nossas faculdades torna-se a condição necessária à formação de um homem apto para atuar de modo autônomo na sociedade. Eis a proposta de uma educação que ultrapassa a dimensão puramente individual da nossa existência: a educação política.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POLÍTICA

A preocupação de Rousseau não é apenas de ordem política, mas, sobretudo, moral. Ele propõe uma educação política que forme o homem para agir como um cidadão, mas também formula um processo educativo capaz de transformar o homem num ser melhor no que se refere às suas ações mediante o desenvolvimento de sentimentos, disposições e virtudes.

À medida que ocorre o aprimoramento de todas as nossas faculdades, poder-se-ia compreender porque a teoria pedagógica de Rousseau possui uma estreita relação com as formulações de caráter político. Desenvolver as capacidades do indivíduo, desde as físicas até as morais, revelar-se-ia como o caminho para a preparação para que ele atue efetivamente na vida política. Assim seria possível a realização do objetivo de uma educação política: preparar o aluno para o exercício da liberdade e, conseqüentemente, da autonomia.

É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas. Abordando primeiramente as relações primitivas, vemos como os homens devem ser afetados por elas e que paixões devem nascer delas; vemos que é em reciprocidade ao progresso das paixões que essas relações se multiplicam e se estreitam. É menos a força dos braços do que a moderação dos corações que torna os homens independentes e livres. (ROUSSEAU, 1969a, p. 524).

Não obstante o Emílio ser uma obra que privilegia uma educação de caráter individual, Rousseau já adverte para a importância de se preparar o jovem para a vida e, assim, para conviver com os seus semelhantes. É inegável o interesse de Rousseau pela articulação de suas obras no tocante à formulação de um processo formativo que conduza o indivíduo a uma melhoria dos seus atos como partícipe da sociedade. Se o indivíduo é parte do todo social, ele precisa aprender a exercitar todas as suas disposições e a tirar partido das relações estabelecidas com os outros.

Preparar o indivíduo para as adversidades da vida em comum não implica na reformulação dos métodos e princípios sob os quais estava alicerçada a educação dos colégios da época? A pedagogia de Rousseau entende que o ensino não poderia mais se restringir a conhecimentos eruditos e humanísticos, mas a conhecimentos adequados e úteis ao cidadão.

Nesse sentido, o desenvolvimento moral situa-se no pensamento pedagógico rousseauiano como a realização plena do ser humano, visto que uma verdadeira formação deve priorizar elementos concernentes à moralidade. Diante da urgência de se aprimorar a

dimensão moral do indivíduo, Rousseau identifica a importância de uma formação que vai além do aprimoramento físico e intelectual, concebendo o cultivo da virtude como um modo de ajudar o homem na orientação de seus atos.

Iluminar a sociedade a partir de uma orientação por intermédio da razão revela a proposta rousseauiana de pensar uma formação que garanta o desenvolvimento intelectual atrelado a um desenvolvimento físico e, sobretudo, moral. A partir deste entendimento, é possível compreender a relevância dada à educação no cenário das Luzes, uma vez que se constitui num tema preponderante nos discursos do século XVIII.

Século de Ilustração, as novas idéias produzidas nos diferentes domínios do conhecimento seriam filtradas, reelaboradas e apropriadas mediante múltiplas vertentes. Pelo contingente de leitores que a esses autores recorreriam. Ocorrerá, a partir de meados do século XVIII, uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa. Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem reformado. (BOTO, 1996, p. 21).

A relação intrínseca entre a educação e a política revela-se como a pedra de toque dos projetos educacionais que se apropriam do discurso iluminista. A educação adquire uma dimensão positiva, no sentido de que a escola passa a ser identificada como um locus legítimo para a preparação do homem.

Por conseguinte, o discurso pedagógico vincula-se ao político no sentido de que o processo formativo tem o propósito de oferecer ao indivíduo os meios para a aquisição de valores próprios da sociedade na qual ele deve atuar como um verdadeiro cidadão. Assim, a pedagogia política revelar-se-ia como uma forma de renovação dos ideais necessários à nova ordem social.

Da Ilustração à Revolução, a pedagogia desloca-se do terreno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito e capacidade inerentes à espécie. (BOTO, 1996, p. 22-3).

Questionar as bases sob as quais estavam fundamentados os métodos educacionais vigentes constituía-se numa atitude própria da Ilustração. A superação de uma pedagogia voltada à transmissão de lições verbais e eruditas tornar-se-ia imprescindível, uma vez que se

reclamava por uma formação que transmitisse conhecimentos úteis à vida de um indivíduo autônomo e apto a participar da vida política.

A atitude iluminista por excelência é a crítica às estruturas sociais que demonstravam a incapacidade de preparar os homens para os novos tempos. Ao propor uma reforma em todos os setores da vida humana, é mister compreender porque a educação passa a assumir um papel decisivo na organização da sociedade.

A crítica às instituições escolares é um fenômeno que não começa na modernidade, mas é no século da Ilustração que essa crítica ganha novas forças. O modo como se educa a juventude recebeu duras críticas dos ilustrados por estes entenderem que as instituições de ensino da época eram incapazes de preparar os alunos para os novos tempos. As Luzes reclamavam uma educação que atendesse aos anseios da sociedade moderna, preparando os alunos para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para um estágio de progresso.

Assim como os ilustrados, Rousseau formula reflexões concernentes ao ato de educar e identifica a importância de estabelecer novos preceitos que se adaptem às necessidades de uma sociedade civilizada. A articulação entre um projeto de educação e um projeto de civilização revela uma marca da sua pedagogia: a formação do homem para a cidadania. Esta formação dar-se-ia pela interiorização de hábitos, valores e preceitos próprios à classe burguesa.

Se a proposta pedagógica rousseuniana visualiza o nexo entre a educação do indivíduo e a formação para a cidadania, como solucionar o impasse claramente exposto nas palavras do próprio Rousseau: “Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo”. (ROUSSEAU, 1969a, p. 248).

Diante da constatação de que é preciso escolher entre educar o homem ou o cidadão, Rousseau aponta para uma saída: formar primeiro o homem, através do livre desenvolvimento de suas disposições naturais, para depois preparar as condições para o exercício da liberdade e da autonomia, faculdades que farão dele um verdadeiro cidadão. Logo, uma educação política reforça a existência de um vínculo entre a preparação individual e a preparação para a vida coletiva.

O objetivo primordial da educação política seria o de fornecer os subsídios para o ingresso do homem na vida em comum, a fim de desempenhar, de modo efetivo, as atribuições próprias a um membro da comunidade. A educação seria a instância responsável pela transmissão dos valores de uma sociedade, garantindo, pois, a ordem e o interesse pelo bem comum.

Instruir o homem mediante conhecimentos de caráter político é uma forma de conduzi-lo à realização da cidadania, visto que o aprendizado de alguns princípios do direito político pode introduzi-lo em debates pertinentes à sua efetiva participação na sociedade através do reconhecimento do seu papel como cidadão.

Tendo nascido cidadão de um Estado livre e soberano e membro do soberano, embora fraca seja a influência que minha opinião possa ter nos negócios públicos, o direito de neles votar basta para impor o dever de instruir-me a respeito, sentindo-me feliz todas as vezes que medito sobre os governos, por sempre encontrar, em minhas cogitações, motivos para amar o governo do meu país! (ROUSSEAU, 1964c, p. 351)

A educação política teria as condições de propor uma nova maneira de preparar o homem para lidar com as adversidades decorrentes da vida social. A articulação entre duas obras de Rousseau evidenciam o seu intento de pensar uma educação que transmita lições de caráter político para o aluno. O *Emílio* trata do desenvolvimento das capacidades do indivíduo, enquanto o *Contrato* estabelece os princípios do direito político.

Não obstante a primeira obra se concentrar no aspecto individual da educação, o filósofo aponta para a necessidade da inserção de conteúdos referentes à política no conjunto de conhecimentos indispensáveis à formação do homem. Diante do exposto, pode-se concluir que o filósofo reforça a importância de que o aluno aprenda, na idade adequada, como se proceder em matéria de política.

Ora, depois de ter-se considerado através de suas relações físicas com os outros seres, de suas relações morais com os outros homens, resta-lhe considerar-se pelas relações civis com os outros concidadãos. Para isso, ele deve começar por estudar a natureza do governo em geral, as diversas formas de governo e finalmente o governo particular sob o qual nasceu, para saber se lhe convém viver nele; pois, por um direito que ninguém pode abrogar, cada homem, ao tornar-se maior e senhor de si, torna-se também senhor da possibilidade de renunciar ao contrato pelo qual se liga à comunidade, deixando o país em que ela se estabeleceu. É apenas pela estada que faz nele depois da idade da razão que se supõe que ele confirme tacitamente o compromisso assumido por seus ancestrais. (ROUSSEAU, 1969a, p. 833).

O fato de o *Emílio* e o *Contrato* terem sido produzidas e publicadas simultaneamente ratifica a intenção de Rousseau de teorizar acerca de uma educação política. Outro indício importante é que dentro da primeira obra existe uma síntese da segunda, evidenciando ainda mais o seu intuito de estabelecer uma ponte entre essas duas obras.

Há, assim, um momento preciso no processo de educação de Emílio em que se faz necessário iniciá-lo nas questões relativas à política – temos então o resumo do Contrato – assim como há um momento, no livro IV, em que ele deve se familiarizar com os princípios da moral e da religião – temos então a *Profession de Foi du Vicaire Savoyard*. Embora seja apenas extrato de uma obra inacabada, o Contrato tem pelo menos uma importância pedagógica. É o que ressalta igualmente do texto do Prefácio ao livro I do Contrato. Se escrevo sobre política – adverte Rousseau – é porque, como cidadão de um estado livre (Genebra), tenho “Le devoir de *m’en instruire*”. Como cidadão, Rousseau se instrui, ao mesmo tempo que instrui seus compatriotas. Quer se trate do Emílio, vivendo em uma sociedade corrompida e condenado à solidão, quer se trate de um cidadão de Genebra, vivendo em comunhão espiritual com seus compatriotas, o estudo da política se apresenta, ao que parece, como disciplina obrigatória do currículo de ambos. A reflexão teórica se subordina, desde o começo, a um objetivo pragmático: trata-se, com ela, de completar a formação do homem Emílio ou a do cidadão. Esta grande ciência não é, então, tão inútil como declara Rousseau. Refletir sobre política é uma necessidade tanto para o homem como para o cidadão. (FORTES, 1976, p. 71).

O estabelecimento de um contrato, no qual os homens abdicam de seus direitos naturais em favor de direitos civis, revela o fato de que o indivíduo é concebido como parte indivisível do todo. Essa abdicção consiste numa decisão de abrir mão de seus dons naturais para colocar em seu lugar elementos que têm a possibilidade de conduzi-los à garantia do bem-estar e do interesse comum. Logo, o Contrato expõe, com clareza, os princípios políticos que fundamentam uma igualdade segundo a qual os membros da sociedade acham-se todos na mesma condição e que, por esta razão, não têm a necessidade de torná-la custosa para os seus semelhantes.

Essas cláusulas [as do Contrato], quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, ninguém se interessa em torná-la onerosa para os demais. (ROUSSEAU, 1964c, p. 56)

O pensamento político de Rousseau propõe que a harmonia da sociedade depende da submissão de todos os membros à vontade geral. Esta vontade deve ser compreendida não como a soma de todas as vontades individuais, mas como o elo comum que articula todas essas vontades: o interesse coletivo. Logo, Rousseau estabelece o conceito de vontade geral como o elemento-chave para o entendimento sobre a formulação dos preceitos que fundamentam a organização da sociedade idealizada no Contrato. “Há muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta se prende somente ao interesse comum; a outra, ao

interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades, os a-mais e os a-menos que nela se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral”. (ROUSSEAU, 1964c, p. 68-9).

Identificando a vontade geral como a expressão de uma sociedade construída sob bases democráticas, Rousseau afirma que uma sociedade harmonicamente organizada deve priorizar a igualdade de todos perante o corpo social. Assim como a liberdade, que de natural é substituída por uma liberdade civil, a igualdade apresentar-se-ia como uma forma de garantir uma convivência democrática, visto que todos usufruiriam das mesmas condições e dos mesmos direitos.

Preparar o homem para a liberdade é a condição para integrá-lo efetivamente na vida civil. Mas como educá-lo para a liberdade numa sociedade que não é livre? A argumentação fornecida por Rousseau é a de que a verdadeira liberdade, apta a preparar o cidadão, consiste no fato de que o homem é livre quando obedece às leis que ele, em consenso com os demais, dá a si mesmo. Portanto, a liberdade rousseuniana não significa uma liberdade excessiva, mas uma liberdade regrada que se expressa na atitude de seguir os ditames estabelecidos mediante a orientação da vontade geral. O pacto social é, assim, formulado em termos ideais a fim de formular como deve ser uma organização política e não como efetivamente ela é.

O estado social capaz de oferecer tais vantagens não deve, por consequência, ser identificado com uma convivência social qualquer, mas somente com uma convivência fundada no pacto social e que realize a vontade geral, pois somente assim é possível que cada um seja livre, embora no respeito da lei. Não se trata, em Rousseau, de um contrato efetivamente (sic) estipulado num determinado momento histórico, e muito menos de um pacto entre soberanos e súditos. Trata-se de uma relação ideal cuja maior ou menor subsistência nos sistemas políticos reais constitui critério de legitimidade destes, isto é, do seu caráter democrático, e trata-se de uma relação que entrecorre entre cada associado e o complexo dos associados, uma vez que para Rousseau o único soberano é o próprio povo. (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 499).

O processo de formação do cidadão começa com as primeiras lições oferecidas pela educação da natureza, passando pelos ensinamentos da educação das coisas e, finalmente, chegando àquela que fechará o ciclo de preparação do cidadão: a educação dos homens. Quando o indivíduo se submete aos princípios das três educações, ele torna-se um homem bem educado e, portanto, capaz de melhor conduzir seus atos como membro de uma sociedade.

Refletir sobre uma educação que contempla ensinamentos não somente de ordem intelectual, mas também aqueles relacionados ao caráter moral possibilitou a Rousseau formular os princípios de uma educação conveniente a um indivíduo apto a superar as dificuldades inerentes à vida civil.

No intuito de propor uma reforma das bases da sociedade, englobando não somente as instituições, mas os próprios agentes que se encarregam da direção destas, Rousseau formula o estabelecimento de uma organização política capaz de superar as contradições produzidas pelo convívio. A propósito da crítica rousseuniana à civilização, que confere maior importância aos conhecimentos eruditos e refinados do que àqueles realmente úteis e, portanto, necessários ao cidadão, observa Salinas:

Desde o primeiro Discurso ele lamenta a primazia conferida, pela civilização, aos talentos agradáveis sobre os talentos úteis e se volta contra o cultivo das ciências por elas mesmas, denunciando a vaidade dos conhecimentos que se limitam a ornamentar nosso espírito sem nos ensinar a cumprir nossos deveres de homem e de cidadão. (FORTES, 1976, p. 46).

Depois de analisar em quais termos Rousseau formula uma educação voltada para a constituição de um homem que atuará efetivamente na organização política da comunidade, faremos uma incursão pela trajetória de Emílio, desde as primeiras lições necessárias ao seu desenvolvimento até a sua preparação para inserir-se na convivência social como um verdadeiro cidadão.

Propor uma educação política é constituir um processo que garanta as condições para o aprimoramento de todas as faculdades do homem, no intuito de prepará-lo para assumir a sua condição de ser social. Formar o homem para o exercício da liberdade pode ser o meio de fazer com que o homem viva de acordo com as suas disposições – naturais ou adquiridas – de modo autônomo porque é capaz de julgar por si mesmo, sem a interferência de outra vontade que não seja a sua.

4.3 EDUCAR PARA A LIBERDADE: O ELEMENTO CHAVE DA PEDAGOGIA ROUSSEAUNIANA

Tanto nos escritos políticos quanto nas formulações pedagógicas, a noção de liberdade constitui o fio condutor para se pensar a possibilidade de constituição de um estado ou processo capaz de conduzir o homem a uma situação de melhoria do ponto de vista moral.

A tarefa da educação é formar o homem livre, e para tanto só há um modo de realizar essa árdua tarefa: tratá-lo como um ser livre, respeitando a sua liberdade. Desta forma, Rousseau “aplica” o princípio da liberdade como um direito político na educação.

Ora a educação de Emílio tem um só objetivo: formar um indivíduo livre, capaz de se defender de todos os constrangimentos. E, para formar um homem livre, há apenas um meio: tratá-lo como um ser livre, respeitar a liberdade da criança. É aqui que se insinua o contra-senso mais grave que se cometeu contra o Emílio: Rousseau, no entanto, tinha tomado bastante cuidado para distinguir o respeito às necessidades naturais da criança (e a liberdade é a primeira dessas necessidades) da satisfação dos seus desejos ou de seus caprichos. (ROUSSEAU, 1969a, p. 23).

O exercício da liberdade é identificada por Rousseau como uma ação educativa por excelência. Formar o homem para agir de modo livre é a finalidade da ação pedagógica. Mas como educá-lo para a liberdade numa sociedade que não é livre? Para Rousseau, a liberdade é a nossa capacidade de escolha, e não considera como legítima a liberdade extrema e ilimitada, mas a liberdade bem regrada.

Tentaram-se todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada. Não se deve tentar educar uma criança quando não se sabe conduzi-la para onde se quer unicamente através das leis do possível e do impossível. Sendo-lhe a esfera de um e de outro desconhecida, nós a ampliamos ou a estreitamos à sua volta à vontade. Prendemo-la, empurramo-la, detemo-la unicamente com o laço da necessidade, sem que a criança reclame. Tornamo-la flexível e dócil somente pela força das coisas, sem que nenhum vício nela possa germinar, pois nunca as paixões se animam enquanto têm um efeito nulo. (ROUSSEAU, 1969a, p. 321).

Abdicar da liberdade é negar a sua própria existência moral. Substituição de uma liberdade natural por uma liberdade moral, única a fazer do homem um ser completo. Essa última liberdade representa a capacidade de escolha do indivíduo, identificando os seus semelhantes tão livres quanto ele. Ao exercitar essa capacidade, o homem aprende a ceder e a respeitar os limites impostos pelas relações com os demais.

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites. (ROUSSEAU, 1964c, p. 356).

Ao respeitar a liberdade do outro, o homem passa a depender dele no sentido de buscar a satisfação do interesse comum e não mais aquela dependência que fazia do homem um ser estranho a si mesmo. Esse homem experimenta uma nova maneira de lidar com os outros ao estabelecer relações de respeito e de justiça, condições indispensáveis à construção da liberdade moral.

Torna-se necessária, portanto, uma preparação do aluno para que ele absorva, gradualmente, os preceitos morais a fim de conviver com os outros. A criança aprenderá a viver como um ser livre mesmo com as amarras inerentes à vida civilizada. O processo de educar para a liberdade se dá com a substituição de uma liberdade natural para uma liberdade apta ao exercício da vida moral.

Se as leis das nações pudessem ter, como as da natureza, uma inflexibilidade que nunca alguma força humana pudesse vencer, a dependência dos homens voltaria então a ser a das coisas; reunir-se-iam na república todas as vantagens do estado natural e do estado civil; juntar-se-ia à liberdade que mantém o homem sem vícios a moralidade que o educa para a virtude. (ROUSSEAU, 1969a, p. 311).

Nesse ponto a noção de liberdade moral se alia à de igualdade, já que os homens se identificam como livres porque se reconhecem nas mesmas condições e, conseqüentemente, com os mesmos direitos perante a ordem social. Obedecer à lei é exercer plenamente o direito inalienável de ser livre e autônomo, reconhecendo os outros como seres igualmente livres. Eis a realização plena da liberdade.

A tarefa da razão reside em mostrar ao homem o que é natural para ele em certo estágio de seu desenvolvimento; a tarefa da liberdade é a de habilitá-lo a agir como deve. A liberdade só tem sentido caso obedeçamos à lei, mas a uma lei à qual assentimos livremente por reconhecermos sua racionalidade. (CASSIRER, 1999, p. 25).

A condição sine qua non para pensar uma educação que forme completamente o homem tem na liberdade o princípio que fundamenta o discurso político-pedagógico

rousseauiano. Não obstante Rousseau conceber com clareza o conceito de liberdade, este é um conceito muito utilizado e que dá margem para diversas inadequações e distorções³³.

Ao afirmar que a liberdade física é a primeira liberdade que a criança experimenta, ele não quer dizer com isso que, em nome da liberdade, tudo seja permitido; ao contrário, o filósofo alerta para o fato de que, desde cedo, a criança precisa lidar com essa capacidade, uma vez que ela deve corresponder ao equilíbrio entre as suas forças e as suas necessidades. Assim como deve haver uma dosagem na quantidade de conhecimentos a serem transmitidos às crianças, também deve haver uma tolerância no tocante à liberdade. Ela tornar-se-á, portanto, o resultado proveniente da relação entre o que a criança quer e o que ela pode.

Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Nunca ofereçais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações, de que se lembrem quando oportuno; sem lhe proibir de agir mal, basta que seja impedida. Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança. Nada concedei a seus desejos porque ela o pede, mas porque precisa. Que ela não saiba o que é obediência quando age, nem o que é dominação quando age por ela. Que sinta de igual modo a sua liberdade em suas próprias ações e nas vossas. Supri a força que lhe falta exatamente na medida em que tem necessidade dela para ser livre, e não imperiosa; que, recebendo vossos serviços com uma espécie de humilhação, ela aspire ao momento em que poderá dispensá-los e terá a honra de servir a si mesma. (ROUSSEAU, 1969a, p. 311).

Quando há a criança quer coisas que estão além das suas forças surge um desequilíbrio entre o poder e a vontade porque uma faculdade é despertada: a imaginação. A imaginação tem a capacidade de transportar o homem para fora de si mesmo, por esta razão, deve-se ter o máximo de cuidado com essa faculdade, já que ela carrega em si o germe do afastamento do homem de sua natureza.

Ao desejar aquilo que está fora de seus limites, a criança sai da realidade, querendo satisfazer necessidades de que ela não precisa, mas que são estimuladas por uma falta de

³³ Dentre muitos conceitos do universo teórico rousseauiano, a liberdade talvez seja aquele que recebeu interpretações que distorciam o seu verdadeiro significado. “Ele [Rousseau] definiu com clareza e segurança o sentido específico e o verdadeiro significado fundamental de sua ideia de liberdade. Para ele, liberdade não significa arbítrio, mas a superação e a exclusão de todo arbítrio. Ela se refere à ligação a uma lei severa e inviolável que eleva o indivíduo acima de si mesmo. Não é o abandono desta lei e o desprender-se dela, mas a concordância com ela o que forma o caráter autêntico e verdadeiro da liberdade”. (CASSIRER, 1999, p. 55). Outra interpretação que identifica uma inapropriação do conceito de liberdade rousseauiano é a de Cerizara: “Rousseau tem sido considerado pelos educadores como “pai do espontaneísmo” (...) ou precursor do *laissez-faire*, no sentido de deixar a criança em desenvolvimento totalmente livre da interferência do adulto. Estudando o texto de Rousseau, pude constatar que, apesar de ter encontrado essas afirmações no livro, elas são utilizadas num contexto mais amplo, e que ignorar o teor desse contexto é, senão distorcer, pelo menos reduzir a idéia de liberdade proposta por esse mestre”. (CERIZARA, 1990, p. 19).

adequação entre o que é necessário e aquilo que é despertado por uma imaginação sem a noção do que é realmente útil e, por isso, imprescindível à realização de nossas necessidades.

O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito. Já que não podemos ampliar o primeiro, reduzamos o segundo, pois é unicamente da diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam realmente infelizes. Com exceção da força, da saúde, do bom testemunho de si, todos os bens desta vida consistem na opinião; com exceção das dores do corpo e dos remorsos da consciência, todos os nossos males são imaginários. Esse princípio é comum, dirão; concordo, mas a sua aplicação prática não é comum, e aqui se trata unicamente da prática. (ROUSSEAU, 1969a, p. 305).

³⁴

O caminho de construção da liberdade moral é árduo porque começa com o estabelecimento dos limites daquilo que é possível às crianças realizarem. Querer aquilo que não se pode, ou melhor, desejar coisas que estão além das nossas reais necessidades faz com que se perca no caminho do agir livremente, fazendo com que a criança utilize a estratégia do o capricho como forma de conseguir o que quer.

Aceitar os caprichos de uma criança é prejudicá-la no exercício de sua liberdade. Todas as vezes que quiser alguma coisa ela precisará chorar, gritar ou reclamar para chamar a atenção e conseguir o que deseja, não porque realmente necessite, mas porque ela sabe que assim aqueles que estão ao seu redor atenderão o seu pedido imediatamente. Imaginado estar no comando da situação, a criança se tornará escrava dos seus caprichos. Ela se habituará a obter tudo dessa maneira. E quando for a hora de adentrar efetivamente na vida em sociedade, será que as outras pessoas atenderão tão prontamente todos os seus apelos?

Instigados desde o nascimento na qual foram alimentados, pela consideração que todo o mundo tem por eles, pela facilidade em obter tudo o que desejam, a pensar que tudo deve ceder a seus caprichos, os jovens entram na sociedade com esse preconceito inconveniente e muitas vezes só se corrigem à força de humilhações, de afrontas e de desesperos; ora, gostaria muito de evitar a meu filho essa segunda e mortificante educação, dando-lhe, com a primeira, uma mais justa opinião das coisas. Resolvera a princípio conceder-lhe tudo o que pedisse, persuadida de que os primeiros impulsos da natureza são sempre bons e salutares. Mas não tardei a saber que, ao considerar como

³⁴ Acerca da imaginação como a faculdade que pode nos conduzir à corrupção das nossas virtudes, alerta Almeida Júnior: “A educação da sociedade estimula precocemente uma faculdade humana e a torna a porta-de-entrada dos vícios e da infelicidade: trata-se da imaginação. O mundo da imaginação não possui limites e, assim, faz com que a criança comece a sonhar com coisas impossíveis de serem realizadas. A desgraça ocorre porque deseja-se muito mais do que se pode, de fato, obter; assim, os sentimentos de fraqueza e maldade se manifestam. Limitando-se ao reino das necessidades, a criança terá sempre força suficiente para satisfazer-se, mas na medida em que amplia sua imaginação para além do mundo material, abandona a relação imediata com as coisas pelo exercício imaturo da imaginação, que só lhe permite uma relação mediata, principalmente pelos livros, ela sai do ritmo próprio da natureza. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 35).

um direito o fato de serem obedecidas, as crianças saíam do estado natural quase ao nascer e adquiriam vícios pelo nosso exemplo, os delas por nossa leviandade. (ROUSSEAU, 1967, p. 432).

Educar para a liberdade pressupõe um ensino que respeite todos os direitos naturais do indivíduo. A liberdade é, então, uma faculdade decisiva porque garante, ao homem, escolher o modo como irá conduzir seus atos, mostrando, assim, o poder e o alcance de sua vontade. A educação deve consistir no exercício contínuo da liberdade no sentido de propor as mais diversas situações que coloquem o aluno em condições de fazer a escolha mais adequada.

As únicas leis que se lhes impõem ao nosso lado são as da própria liberdade, isto é, as de não importunar as pessoas mais do que elas os importunam, de não gritar mais alto do que lhes falam e, como não os obrigamos a se ocuparem de nós, também não quero que desejem que nos ocupemos deles. Quando não respeitam tão justas leis, toda sua pena é a de serem imediatamente mandados embora e toda minha arte para que isso seja uma pena é de fazer com que não se sintam em nenhum lugar tão bem quanto aqui. Fora isso, não são coagidos a nada, nunca são forçados a aprender alguma coisa, não são entendidos com vãs punições, nunca são repreendidos; as únicas lições que recebem são lições de prática recebidas na simplicidade da natureza. (ROUSSEAU, 1967, p. 437).

Como se dará o exercício da liberdade se os homens não se considerarem livres, e mais se não considerarem livres os seus semelhantes? Rousseau considera que, ao entrar no estado de sociedade, foi necessário formar um pacto entre os homens a fim de defender a liberdade de todos. O contrato social refere-se, portanto, a uma ação político-pedagógica, já que, para ser verdadeiramente livre, ele precisa entrar em consenso com os demais a fim de realizar o fim último da política: a garantia da ordem social. Alcançar o bem comum revelar-se-ia como o objetivo de um processo que coloca o homem como parte integrante da sociedade.

“Encontrar uma forma de associação que defenda a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes”. Esse, o problema fundamental cuja solução o contrato social oferece. (ROUSSEAU, 1964c, p. 360).

A formulação um contrato permite uma análise sobre a alienação que não se confunde com o distanciamento do homem de si mesmo, mas a escolha de homens livres de abrir mão de direitos naturais em prol de direitos civis, que farão dele um ser autônomo e consciente do seu papel na construção de uma sociedade melhor.

Observamos que esse ato de associação contém um compromisso recíproco do público e dos particulares e que cada indivíduo, estabelecendo contrato, por assim dizer, consigo mesmo, vê-se compromissado duplamente, como membro do soberano em relação aos particulares e como membro do Estado em relação ao soberano. (ROUSSEAU, 1969a, p. 840).

A associação proposta pelo contrato refere-se à forma de o homem constituir um vínculo com os seus semelhantes a fim de realizar a vontade geral. Ao fundamentar a sociedade em bases democráticas, Rousseau afirma que a ordem só é garantida mediante o consentimento de todos tendo em vista uma melhoria da convivência.

O que justifica a alienação total que o contrato social exige é que ela é o único meio de garantir que cada cidadão esteja contra qualquer “dependência pessoal”. É somente sob essa condição que o homem poderá, no seio da sociedade civil, ser “tão livre” quanto no estado de natureza e que reencontrará, sob a forma de liberdade civil, a equivalente de sua independência natural. (DERATHÉ, 2009, p. 228-9).

É necessário educar o homem da natureza e ao mesmo tempo propor uma reforma nas bases da sociedade, já que não é possível educá-lo para a liberdade numa sociedade desigual e nem tampouco mudar a sociedade quando esta não é composta de homens livres.

A natureza teria criado o gênero humano para conduzir à liberdade: no estado natural e na primeira infância, a natureza mostra os sinais da sua vocação para o estado livre, a sociedade, contudo, o prende. Apenas o homem civil do contrato legítimo ou o indivíduo suficientemente educado e maduro para firmar esse novo pacto, recuperarão a liberdade originária, agora necessariamente acoplada a uma tendência para o bem, o belo e o justo... (BOTO, 2005, p. 383).

É inegável retomar a clássica relação entre o Emílio e o Contrato social. Tanto num escrito como no outro a noção de liberdade apresenta-se como o princípio fundamental porque, na primeira obra, Rousseau apela para a necessidade de construir uma liberdade assentada no livre desenvolvimento das suas disposições naturais, enquanto na segunda, ele idealiza uma sociedade fundada na liberdade moral como aquela adquirida através de um esforço consciente para alcançar a realização da vida moral.

Importa, antes de tudo, que esta seja salva no seio da sociedade civil e que os homens, tornando-se cidadãos, continuem tão livres quanto no estado de independência. Se é inevitável que eles se unam para conservar-se e que, por consequência, se convençionem em submeter-se a uma autoridade comum, é preciso, entretanto, que essa autoridade os proteja sem sujeitá-los. (DERATHÉ, 2009, p. 526).

Preparar Emílio para o exercício da liberdade é a maneira de a educação garantir as condições de formação de um ser moralmente capaz de alcançar a plenitude de uma vida conforme a natureza. Desde a liberdade física até a liberdade moral, o processo formativo se dá através dos ensinamentos do preceptor para o discípulo, estimulando atividades que o façam compreender as ideias morais e a formar um julgamento consistente acerca dos seus atos e os dos seus semelhantes.

Ela [a liberdade moral] é, aos seus olhos, “o que há de mais precioso para o homem” e o verdadeiro benefício que este retira da vida social. Enquanto vive isolado e continua abandonado a si mesmo, o homem não conhece nem o bem e nem o mal; se não há maldade em seu coração, não há tampouco moralidade em suas ações; seu ser moral não existe ainda ou, ao menos, não existe senão em potência. Com efeito, ele precisa do socorro de seus semelhantes e, ainda mais, da disciplina salutar das leis para sair da “infância da razão” e elevar-se à vida moral. (DERATHÉ, 2009, p. 540).

A assertiva de que o homem é livre para seguir as orientações ditadas pela sua própria razão faz de Rousseau um defensor da liberdade, que é necessária para o aprimoramento do homem como um ser bem constituído desde o ponto de vista físico até o moral.

Formar o homem para a liberdade é o objetivo da educação rousseauiana, e porque não de toda educação. Mas como educar esse homem numa sociedade que não é livre? A solução de Rousseau é que a verdadeira liberdade consiste no fato de que o homem é livre quando obedece às leis que ele, em consenso com os demais, dá a si mesmo. Daí a importância precípua de uma educação que o prepare para a construção e a obediência às suas máximas de determinação.

Diante desse argumento, compreende-se que a liberdade rousseauiana não significa uma liberdade excessiva, mas uma liberdade regrada que se expressa na atitude de conduzir os seus atos sob a orientação da sua própria razão. À educação caberia a tarefa de conduzir o homem rumo à liberdade, propiciando o seu reencontro com a natureza.

4.4 A EDUCAÇÃO COMO O REENCONTRO COM A NATUREZA

À educação caberia a tarefa de reorientar as disposições naturais e restaurar a essência da natureza, fazendo com que a cultura não fosse a negação do natural. Encontra-se aqui o núcleo do paradoxo concernente ao ato de educar em sociedade. Educar num mundo corrompido significa fornecer as condições possíveis de uma formação capaz de minimizar o efeito dos vícios e de outros malefícios que arrastam o homem para o completo distanciamento da natureza.

Diante dessa constatação, Rousseau formula uma educação que possibilite o contato do homem com a natureza. Essa educação tem como finalidade proporcionar as condições para que ele possa viver em sociedade sendo afetado, o mínimo possível, pelos elementos que promovem a degeneração dos princípios originais. Elementos como a desigualdade e o amor-próprio são considerados como responsáveis pelo progressivo distanciamento do homem da natureza.

A partir do entendimento de que a filosofia da educação rousseauiana concebe a corrupção como um elemento constitutivo da sociedade, poder-se-ia indagar: não seria mais uma contradição do que um paradoxo querer educar o indivíduo para si mesmo, fora das relações sociais?

Ao formular os seus princípios pedagógicos, Rousseau reflete sobre a importância de não se educar o aluno somente para si mesmo, mas, sobretudo, para viver em harmonia com os seus semelhantes. Através do desenvolvimento de todas as suas potencialidades, seria possível a sua inserção na vida social como um verdadeiro cidadão.

Ao reconhecer a dimensão do conflito entre natureza e civilização, Rousseau formula uma saída para tentar resolver a questão da crítica à civilização: uma educação que supere as adversidades da vida social, mantendo o homem próximo da sua natureza. Educar para o convívio é o objetivo de um processo formativo que busca equilibrar a tensão entre o que é natural e o que é adquirido com a entrada na sociedade.

A novidade da sua filosofia da educação reside justamente em fazer a crítica da civilização, mas apontar que é do seio da própria sociedade que se pode encontrar o remédio no próprio mal. É da sociedade que se encontrarão os meios para minimizar os seus efeitos funestos.

Não vejo como se possa buscar a fonte do mal moral em outro lugar que não no homem livre, aperfeiçoado, portanto corrompido; e, quanto aos males físicos, se a matéria sensível e impassível é uma contradição, como me

parece ser, eles são inevitáveis em todo sistema do qual o homem faça parte; e então a questão não é por que o homem não é perfeitamente feliz, mas por que ele existe. Além disso, acredito ter mostrado que, exceto a morte, que quase não é um mal senão pelos preparativos de que se a faz preceder, a maior parte de nossos males físicos são mais uma vez obra nossa. (ROUSSEAU, 1969c, p. 123).³⁵

Procurar na sociedade os meios para minimizar os seus males evidencia como Rousseau afirma que o destino do homem está em suas próprias mãos, cabendo a ele buscar formas de superar as injustiças da vida civilizada. Escapar dos males constitutivos da sociedade não é possível, mas aprender a lidar com eles mediante uma educação que nos oriente é a saída encontrada por Rousseau.

Como poderemos construir uma comunidade humana autêntica e verdadeira sem nos entregarmos aos males e à perversão de uma sociedade convencional? Esta é a questão que o Contrato social se coloca. O retorno à simplicidade e à felicidade do estado natural nos está vedado – mas o caminho para a liberdade permanece aberto, ele pode e deve ser percorrido. (CASSIRER, 1999, p. 55).

Ao afirmar ser a maldade um elemento intrínseco à vida civilizada, Rousseau alerta para o fato de que nela os homens passam a se relacionar com os semelhantes, de modo a submetê-los à sua vontade. A fim de satisfazer os seus próprios interesses, radicalmente opostos aos identificados estágio pré-social, eles dão início ao processo de corrupção dos costumes. Para Rousseau, a partir do instante em que outras necessidades se fizeram presentes, como o desejo de possuir bens artificiais, a sociedade tornou-se, assim, o reino das aparências e das manifestações de exterioridade.

Eis como o luxo, a dissolução e a escravidão foram, em todos os tempos, o castigo dos esforços orgulhosos que fizeram sair da ignorância feliz na qual nos colocara a sabedoria eterna. O véu espesso, com que cobriu todas as suas operações, parecia advertir-nos suficientemente de que não nos destinou a buscas vãs. Haverá, porém, entre essas lições, algumas que tenhamos sabido aproveitar ou de que tenhamos descuidado impunemente? (ROUSSEAU, 1964a, p. 15).

³⁵ Starobinski se pronuncia sobre a procura do remédio no próprio mal: “Não é indiferente, contudo, que o remédio seja imaginado segundo o modelo homeopático, no próprio mal, ou que, ao contrário, sobrevenha, de fora, segundo o modelo alopático, para combater o mal por seu contrário. Pois no caso favorável em que, por um melhor uso, o próprio mal consegue curar o mal, está aberto o caminho para uma grande reconciliação, e nada do que os homens adquiriram no curso de sua história deve ser completamente rejeitado; na hipótese inversa, o auge do mal deve ser atingido para que intervenha uma ruptura libertadora e para que uma nova ordem de coisas se instaure no lugar daquela que tiver alcançado os limites da corrupção”. (STAROBINSKI, 1996, p. 168).

Assim, Rousseau denuncia que os males da sociedade são desencadeados pela ocultação da verdadeira natureza dos homens. À medida que a aparência toma conta das relações entre eles, torna-se cada vez mais difícil visualizar a transparência constitutiva da nossa natureza. Não obstante o mal ser desenvolvido pelas relações sociais, ele não possui força suficiente para modificar a nossa constituição original.

O mal se produz pela história e pela sociedade, sem alterar a essência do indivíduo. A culpa da sociedade não é a culpa do homem essencial, mas a do homem em relação. Ora, com a condição de dissociar o homem essencial e o homem em relação, com a condição de separar sociabilidade e natureza humana, pode-se atribuir ao mal e à alteração histórica uma situação periférica em relação à permanência central da natureza original. (STAROBINSKI, 1996, p. 31).

Ao estabelecer as dicotomias natureza x civilização, ser x parecer, Rousseau se preocupa em formular uma educação que siga os princípios inerentes à natureza. A proposta de educação rousseauiana é aproximar a criança da natureza a fim de que seja possível refazer o caminho trilhado pela ordem natural das coisas.

Fazer o homem se aproximar da natureza, não mais aquela que o guiava através do instinto, mas uma capaz de permitir que ele continue seguindo as suas orientações agora com o intermédio de outras faculdades necessárias à sua inserção na sociedade. Essa aproximação possibilitaria o desabrochar de uma nova natureza que fará do homem um ser em permanente relação com os seus semelhantes. O meio de se conseguir realizar tal fim consiste num processo de desnaturação no qual há a necessidade de fazer com que o homem possa superar sua existência puramente individual, e identifique-se como uma parte indivisível do todo social.

A desnaturação é um elemento decisivo no processo de transformação do homem natural num ser coletivo. Rousseau esforçara-se para promover uma conciliação da natureza com a sociedade, já que o homem não tem outra opção a não ser obedecer à ordem civil. A desnaturação é a saída para o reencontro do homem com a sua essência.

Com a transformação da natureza humana, torna-se urgente uma educação que forme o homem para a vida civil com o objetivo de desenvolver-lhes as faculdades. Logo, o indivíduo educado, segundo a natureza, tem melhores condições de atuar efetivamente na vida política porque é orientado desde a infância a trabalhar as suas faculdades da melhor maneira possível.

Por essa razão, Rousseau entende como imperiosa a necessidade de se lidar com o impasse estabelecido entre natureza e civilização a partir de um entendimento sobre a importância de uma educação que reaproxime o homem de sua natureza, reorientando

elementos próprios da vida civil. Ao utilizar a argumentação de Starobinski acerca do conflito entre natureza e civilização como referência, a análise aponta para a formulação do paradoxo da educação.

A função suprema da educação e do direito, ambos fundados na liberdade humana, é permitir que a natureza desabroche na cultura. A partir desse momento (acrescentará Cassirer), os homens redescobrem o imediato de que gozavam anteriormente em sua existência natural. O que descobrem agora, porém, já não é apenas o imediato primitivo da sensação ou do sentimento, mas o imediato da vontade autônoma e da consciência racional. (STAROBINSKI, 1996, p. 49).

Concebendo a educação como um instrumento de melhoria da sociedade, torna-se primordial refletir como Rousseau formula uma nova maneira de se compreender as relações entre as pessoas, uma vez que é importante resgatar os costumes abafados pela vida social. Esses costumes, que nos aproximam daquilo que essencialmente somos, são os verdadeiros responsáveis pelo agir consciente e conforme a nossa constituição original.

Diante da consciência, a natureza sem a cultura não tem qualquer interesse, mas o entendimento sem regras e a razão sem princípios não são os únicos frutos que a cultura pode gerar. Se há velamento e obscuridade, não foram gerados pela cultura somente, mas por uma sociedade desigual e corrompida que gera uma cultura de máscaras, na qual o agir não é a correspondência do falar. O natural a ser resgatado não é o da primeira parte do segundo Discurso, mas o do Emílio; assim como a cultura a ser resgatada não é a da segunda parte do segundo Discurso, mas a do Contrato social. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 9-10).

Penetrar no fundo da interioridade humana permitiria conhecer o que está inscrito em nossos corações, possibilitando um reencontro com a natureza. O homem não seria guiado unicamente pelas disposições atuantes naquele estado originário, mas por outras que se tornam ativas com a sua entrada no mundo da cultura. Haveria, então, uma restauração da natureza com o fito de permitir que ela se desenvolvesse livremente no seio da civilização.

Oh! virtude, ciência sublime das almas simples, serão necessários, então tanta pena e tanto aparato para conhecer-te? Teus princípios não estão gravados em todos os corações? E não bastará, para aprender tuas leis, voltar-se sobre si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões? Aí está a verdadeira filosofia: saibamos contentarmo-nos com ela e, sem invejar a glória desses homens célebres que se imortalizaram na república das letras, esforcemo-nos para estabelecer, entre eles e nós, essa gloriosa distinção que outrora se conhecia entre dois grandes povos: um sabia bem dizer e o outro obrar bem. (ROUSSEAU, 1964a, p. 30).

À educação caberia a tarefa de aproximar a verdadeira natureza do aluno tal qual acontece com a alma humana, que comparada a uma estátua modificada no curso do tempo, ainda mantém a algo de intacto, que é a sua essência. Procurar no fundo da alma os caracteres originais do homem revelar-se-ia como a forma de separar o que há de natural e o que foi adquirido com a passagem para a vida em sociedade.

Como a estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a de um deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante. (ROUSSEAU, 1964b, p. 122).

Ao utilizar a metáfora da estátua de Glauco para demonstrar como se deu a mudança no comportamento do homem ao longo dos tempos, Rousseau alerta para o fato de que a transparência original deu lugar a um velamento da natureza. Entretanto, apesar de ter consciência de que essa mudança foi drástica, ele admite a existência de uma natureza a ser restaurada. Assim, por mais diferente que a alma humana tenha ficado, há algo nela que é imutável.

[...] Nada foi perdido, o tempo não alterou o essencial, só corroeu na superfície, o mal vem de fora mas permanece fora. O rosto de Glauco permaneceu intacto sob a espuma que o desfigura. Jean-Jacques aplica então a si mesmo (e só a ele) uma ideia que formulara anteriormente a respeito do homem geral, e que opunha à noção de natureza perdida e da natureza oculta, de uma natureza que se pode mascarar, mas que jamais será destruída. (STAROBINSKI, 1996, p. 31).

De que forma a alma humana foi modificada? A que se deve essa mudança radical? O indivíduo, ao adentrar no ambiente social, começa a se distanciar, gradualmente, dos princípios que faziam parte da sua natureza original e que o conduziam à satisfação de suas necessidades básicas. Com o decorrer dos tempos, a sua maneira de viver e as suas necessidades foram se modificando e, assim, a sua nova condição tornou-se muito diferente daquela presenciada no estado de natureza.

Ao longo da sua história, o homem foi deformado pela introdução de uma série de elementos estranhos à sua natureza ou pela extirpação daquilo que lhe era próprio. Para conhecê-lo, é preciso encontrar o ausente e o oculto, buscar aquilo que lhe foi arrancado e o que foi encoberto. Hobbes, assim como outros filósofos, equivocaram-se ao tentar descrever o homem em estado de natureza, pois atribuíram-lhe conhecimentos e sentimentos que não poderiam estar presentes nesse estado, portanto, não conseguiram enxergar para além da máscara, ou máscaras, que encobrem a verdadeira imagem alma humana confundido, portanto, a história e a natureza. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 18).

Diante da constatação de que a natureza precisa ser restaurada, a educação constituir-se-ia no elo entre a natureza e a civilização, diante do argumento de que, a partir dessa dicotomia, seria possível a entrada do homem no mundo da cultura. Por consequência, ele aprenderia a conviver com os seus semelhantes de acordo com os princípios da natureza.

Educar o homem para enfrentar a corrupção é a fórmula de um processo educativo que não negligencia os acréscimos da civilização, mas, antes, reconhece que é preciso minimizar as suas consequências mediante uma nova maneira de se conceber o desenvolvimento das nossas faculdades. A educação deve superar a dimensão individual e criar as condições para que o aluno adquira conhecimentos adequados à sua inserção na vida coletiva.

Assim a educação deve preparar o homem para as adversidades, com os meios adquiridos com o convívio, uma vez que o propósito da pedagogia rousseuniana é o de prepará-lo para viver com os seus semelhantes. Já no *Emílio* ou da educação, Rousseau entrevê a importância de uma educação que ultrapasse a dimensão individual. Nas palavras do filósofo:

Há muita diferença entre o homem natural que vive no estado de natureza e o homem natural que vive no estado de sociedade. *Emílio* não é um selvagem ao ser relegado aos desertos, é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nelas o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão como eles, pelo menos com eles. (ROUSSEAU, 1969a, p. 483-4).

Como é possível afirmar que há um projeto político-pedagógico no pensamento de Rousseau se a sua preocupação for apenas de ordem individual? Se o seu interesse estivesse atrelado apenas à educação doméstica, esse projeto se desfaria, uma vez que a sua teoria pedagógica teria como objetivo formar o homem livre negligenciando o aspecto coletivo. Qual o sentido de preparar o exercício da liberdade para um homem criado para viver sem se relacionar com os seus semelhantes?

Identificar-se-ia, portanto, uma educação moral que prepara o homem para o exercício da liberdade e de outras faculdades que fazem todo sentido num estado em que a convivência torna-se uma verdadeira necessidade. A clássica formulação acerca da transformação do homem de um ser natural num ser moral é a explicação, ou melhor, a solução dada por Rousseau, para o problema quase intransponível de educar o homem para viver em meio à corrupção.

É notória a intenção da proposta de salvação de Rousseau no Emílio: formar o indivíduo para conviver com os males da civilização, sem ser afetado por eles. Esta árdua tarefa seria empreendida mediante uma educação moral capaz de permitir o agir livre e autônomo do homem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese demonstrou como Rousseau propõe uma educação capaz de preparar o homem para a vida em comum sem afastá-lo das disposições inerentes à sua natureza. A solução dada por Rousseau revela o alcance da sua crítica e também da sua proposta de salvação do indivíduo diante dos males da civilização.

A educação assume, então, a responsabilidade de evitar a corrupção dos costumes, mediante o desenvolvimento de potencialidades que garantam a sua melhor atuação no meio social, evidenciando o sentido e a importância das relações que os semelhantes passam a estabelecer entre si.

Preferiria, dizia um sábio, que meu aluno tivesse passado o tempo jogando péla, pois pelo menos o corpo estaria mais bem disposto. Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. Que deverão, pois, apreender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer. Nossos jardins estão ornados de estátuas e nossas galerias de quadros. Que representam, em vossa opinião, essas obras-primas da arte expostas à admiração pública? Os defensores da pátria? Ou aqueles homens, maiores ainda, que a enriqueceram com suas virtudes? Não são imagens de todos os desvios do coração e da razão, cuidadosamente extraídos da mitologia antiga e apresentados precocemente à curiosidade dos filhos, sem dúvida para que tenham, diante dos olhos, mesmo antes de saberem ler, modelos de más ações. (ROUSSEAU, 1964a, p. 24).

Nesse sentido, a educação proposta por Rousseau pode proporcionar a transformação de um homem natural em um ser constituído moralmente, sem, contudo, se afastar dos caracteres impressos pela natureza. Logo, uma educação política pode oferecer os meios adequados para que o homem assuma os deveres próprios de um cidadão pertencente à pátria pela qual ele se sente como parte integrante, nutrindo por ela um verdadeiro sentimento de respeito e de pertencimento.

É esta educação que deve dar às almas a forma nacional, e dirigir tanto suas opiniões quanto seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança abrindo seus olhos deve ver a pátria até que a morte não a deixe mais vê-la. Todo verdadeiro republicano suga com o leite da sua mãe, o amor da sua pátria, é o que se diz das leis e da liberdade. (ROUSSEAU, 1990, p. 177).

Mediante uma educação política, o homem modifica a forma como se relaciona com os seus semelhantes. Rousseau identifica essa mudança como resultante do processo de

desnaturação. Este processo permite que ele passe de uma condição individual para uma condição coletiva, superando a sua existência puramente natural ao assumir o lugar de um ser social e moral.

Cada indivíduo, com efeito, pode, como homem, ter uma vontade particular, contrária ou diversa da vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode ser muito diferente do interesse comum. Sua existência, absoluta e naturalmente independente, pode levá-lo a considerar o que deve à causa comum como uma contribuição gratuita, cuja perda prejudicará menos aos outros, do que será oneroso o cumprimento a si próprio. Considerando a pessoa moral que constitui o Estado como um ente de razão, porquanto não é um homem, ele desfrutará dos direitos do cidadão sem querer desempenhar os deveres de súdito – injustiça cujo progresso determinaria a ruína do corpo político. (ROUSSEAU, 1990, p. 363).³⁶

Assim, educar para a cidadania revelar-se-ia como a possibilidade real de preparar o indivíduo para atuar na vida política como cidadão. O projeto pedagógico-político rousseauiano entrevê a urgência de uma reformulação dos princípios norteadores da pedagogia ao inserir aspectos concernentes à preparação de um ser eminentemente político. Um exemplo dessa dimensão política é o desenvolvimento da nossa capacidade de conduzir as nossas ações mediante o exercício da liberdade.

A perspectiva de uma educação política na filosofia da educação rousseauiana é reforçada, também, pela relação entre a educação e a política no conjunto das suas obras. A clara intenção de aproximar o Emílio e o Contrato Social possibilita a compreensão de um processo formativo que tem a tarefa de preparar o homem para atuar como membro do corpo social. Uma educação que visa a preparação de um homem capaz de agir de modo autônomo na vida social revela como é imprescindível que haja uma ligação intrínseca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica. A educação da natureza não se limita apenas ao aprimoramento individual, mas, sobretudo, tem o objetivo de formar o homem para o exercício da liberdade e, conseqüentemente, da cidadania. O entendimento de que cabe à educação formar o homem para o convívio reflete a preocupação de Rousseau com o processo educativo que garanta as condições necessárias para uma atuação efetiva na organização política da comunidade. (FREITAS, 2004, p. 112).

Assim, esse exercício da liberdade tem a possibilidade de garantir, ao indivíduo, melhores condições de agir, uma vez que o ser é considerado livre pelo fato de obedecer às

³⁶ É importante destacar que Rousseau reforça, no Sobre a economia política, o argumento acerca da ideia de corpo político como um ser moral cuja vontade, que é denominada de vontade geral, tende sempre à conservação e ao bem-estar de todos os membros do Estado a fim de garantir os direitos constituídos através do contrato social. Cf. Idem. **Sur l'économie politique**. Paris: Flammarion, 1990. p. 61.

leis que ele, em consenso com seus semelhantes, dá a si mesmo. Logo, os homens reunidos - através do contrato - passam a seguir os preceitos da vontade geral³⁷.

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. A fim de não fazer um julgamento errado dessas compensações, impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral, e, mais, distinguir a posse, que não é senão o efeito da força ou o direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode fundar-se num título positivo. (ROUSSEAU, 1964c, p. 364).

Poder-se-ia afirmar, portanto, que a liberdade civil é uma espécie de dádiva concedida aos homens por estes entrarem em consenso e estabelecerem a sociedade civil? Rousseau se esforça para reivindicar a ideia de que a liberdade para ser realmente exercitada necessita do auxílio da razão. Mas não é justamente a razão a faculdade que, segundo o filósofo, pode se constituir na causa da corrupção das almas humanas caso esteja desvinculada dos princípios morais?

Por conseguinte, apesar de a razão proporcionar, pelo seu mau uso, efeitos funestos, é somente com ela que o homem consegue desenvolver-se moralmente, permitindo, assim, o livre aperfeiçoamento de todas as disposições próprias da natureza. Aqui entra em questão um outro tema que, segundo entendemos, não é criticado de todo por Rousseau: o fato da razão ser uma faculdade passível de ser aperfeiçoada, isto é, educada. Diante de tal constatação, pode-se atribuir relevância à análise do pensamento pedagógico rousseauiano, pela necessidade de se proporcionar um novo olhar sobre o papel da educação. Ela comparece como uma possibilidade efetiva de minimizar alguns efeitos da civilização.

Segundo Rousseau, uma verdadeira educação deve permitir que a natureza se desenvolva até o momento em que a razão aparece. Desta forma, é importante assinalar que o processo de transformação da natureza é necessário para a realização do fim último da educação: formar o homem para a vida.

A relação estabelecida entre a educação da natureza e a educação dos homens tornar-se-á fundamental para o entendimento de uma tarefa educativa, que tenha condições de produzir um sujeito autônomo e consciente do seu papel na sociedade. A distância entre natureza e sociedade revela a urgência de se encontrar uma forma de os indivíduos

³⁷ “Se separar-se, pois, do pacto social aquilo que não pertence à sua essência, ver-se-á que ele se reduz aos seguintes termos: ‘Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral e, recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo’”. (ROUSSEAU, 1964c, p. 361).

participarem efetivamente da vida social. Sendo impossível voltar ao estado natural, tornar-se-á fundamental a desnaturação do homem, a fim de que ele tenha condições de assumir sua nova condição perante a si mesmo e aos outros, superando sua existência puramente individual e percebendo-se como parte integrante do todo social.

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo. (ROUSSEAU, 1969a, p. 249).

Ao identificar três tipos de educação, ele visualiza um ciclo que culmina na formação de um indivíduo bem educado através das lições preciosas dos três mestres: a natureza, as coisas e os homens. A primeira educação promove o aperfeiçoamento dos nossos órgãos e das nossas faculdades, já a educação das coisas consiste na experiência que adquirimos na relação que estabelecemos com as próprias coisas e, finalmente, a última educação exprime o modo como nós utilizamos as nossas faculdades.

Ora, dessas três educações diferentes [a da natureza, a dos homens e a das coisas], a da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única de que somos realmente senhores, mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações que rodeiam uma criança? (ROUSSEAU, 1969a, p. 247).

A análise acerca das três educações permitiu uma compreensão sobre a maneira como Rousseau concebe um processo formativo capaz de superar os entraves da vida civil ao proporcionar a aquisição de conhecimentos indispensáveis a um indivíduo ativo na sociedade.

Quando Rousseau afirma que a dimensão moral da existência humana deve ter um lugar privilegiado no processo de educação, ele reforça a importância de um ensino voltado para o desenvolvimento de todas as nossas disposições, desde as físicas até aquelas que farão do homem um ser moral e, conseqüentemente, social.

A proposta de renaturalizar o homem permite o entendimento da essência da pedagogia rousseauiana: a possibilidade de deixar a natureza seguir o seu curso no processo de desenvolvimento do homem. Logo, a educação deveria fornecer as condições para o aprimoramento de todas as suas faculdades de forma livre, natural e autônoma.

O desenvolvimento moral situa-se no pensamento pedagógico rousseauiano como a realização plena do ser humano, uma vez que uma verdadeira formação deve priorizar elementos concernentes à moralidade. O espírito iluminista do qual Rousseau é uma figura singular identifica a importância de uma formação que supera as dimensões física e intelectual. Preparar o homem para a virtude o coloca na condição de agir e julgar com mais segurança.

À atividade pedagógica cabe o papel de preparar o homem para a vida política; logo, valores, hábitos e atitudes devem ser incorporados à formação do aluno desde os primeiros anos de vida, a fim de melhor formá-lo para assumir as suas funções de membro de uma sociedade. Nas palavras de Rousseau: “É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas.” (ROUSSEAU, 1969a, p. 524).

No projeto pedagógico rousseauiano, o ensino da moral exige que capacidades sejam desenvolvidas de modo a produzir um ser consciente de suas ações. O aperfeiçoamento das potencialidades se dá de forma gradual, indicando que algumas faculdades necessitam de um tempo maior para se desenvolverem como é o caso do caráter. Antes de emitir um juízo consistente acerca dos seus semelhantes e das coisas, torna-se imperioso que o educador forneça as condições para que a criança aprenda a julgar, por si próprio, o que acontece à sua volta.

Portanto, a educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo, se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 1969a, p. 113).

A partir do entendimento de que as disposições naturais devem ser desenvolvidas no processo educativo, é importante ressaltar a importância do amor de si como uma faculdade importante para a constituição do indivíduo. Tornar-se-á imprescindível, deste modo, aprimorar o estímulo natural que nos faz lutar pela nossa conservação e nosso bem-estar.

A fim de formar o homem para trabalhar suas potencialidades para melhor conduzir-se na vida social, o amor de si, que não se confunde com um egoísmo ativo ou amor-próprio característico das relações corrompidas, mostrar-se-á como um sentimento decisivo na

educação do indivíduo. À educação cabe orientar esse instinto de conservação no sentido de estimular o homem a encontrar os meios de crescer física e intelectualmente.

Haverá, portanto, um novo tempo de educação que fará apelo ao amor-próprio, com a condição de orientá-lo favoravelmente. E é então que a atividade que fora apresentada como nefasta em uma etapa anterior pode intervir de maneira útil [...]. Emílio experimentará a piedade, não mais pela identificação com os seres sofredores, como o fazia o homem da natureza, mas doravante tomando suas distâncias, contemplando do alto e de longe o espetáculo da existência humana. (STAROBINSKI, 2001, p. 176).

O que Rousseau reclama é a urgência de uma educação moral que vise à preparação do homem para se relacionar com os seus semelhantes de forma livre e autônoma. Quando o filósofo faz a crítica à civilização, ele também faz a crítica à educação do seu tempo, que valoriza o aspecto intelectual em detrimento do aspecto moral.

A crítica ao modo como as ciências são transmitidas é um ponto chave para se pensar a singularidade do processo educativo formulado por Rousseau no tocante à maneira de se tratar a infância e o ato de educar, através do estabelecimento de novos parâmetros para se analisar a formação dos jovens.

Ao questionar o curso da civilização, a crítica rousseauiana à educação vigente na sua época incide sobre a forma como estavam fundados os métodos e princípios próprios da mentalidade pedagógica escolástica. Banir do currículo dos alunos conhecimentos sem qualquer utilidade para a vida apresentar-se-ia como a inovação pedagógica que prepararia o jovem para lidar com as adversidades inerentes à vida em comum, sem se perder em lições inadequadas à formação de um homem apto a bem conduzir as suas ações.

Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que tem são seus de verdade; nada sabe pela metade. Dentre as poucas coisas que sabe, e sabe bem, a mais importante é que existem muitas coisas que ele ignora, mas pode um dia saber, muitas mais que outros homens sabem e ele nunca saberá em sua vida, e uma infinidade de outras que nenhum homem jamais saberá. Ele tem um espírito universal, não pelas luzes, mas pela faculdade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, pronto para tudo e, como diz Montaigne, senão instruído, pelo menos instruível. (ROUSSEAU, 1969a, p. 270).

O discurso pedagógico rousseauiano identifica a importância de um ensino que contempla o aspecto moral da natureza humana. Além do desenvolvimento das faculdades relacionadas ao corpo e ao espírito, o caráter deve ser trabalhado no sentido de plantar no homem as sementes da virtude. Cultivar a virtude implica um processo educativo que priorize

elementos que irão determinar a forma como os homens agirão na sociedade. Quanto à preparação moral, à instância educativa cabe a tarefa de transmitir lições úteis ao homem a fim de que ele torne-se um cidadão apto a participar ativamente da vida em comum.

Diante do argumento de que o seu projeto pretende educar o homem para a vida em sociedade e não para viver isolado, Rousseau pensa um cidadão preparado para atuar em meio às vicissitudes do mundo. Ao admitir que a sociedade encontra-se corrompida, o filósofo genebrino aponta para a possibilidade de se pensar uma educação capaz de formar o homem para agir como um verdadeiro cidadão.

De modo algum o plano educacional de Rousseau se nega a educar Emílio tornando-o um cidadão; mas com certeza ele o educa exclusivamente para ser um “cidadão como aqueles que virão”. A sociedade atual não está madura para este projeto. Ela quer e deve ser mantida cuidadosamente afastada para que sua “realidade” empírica não obscureça as possibilidades ideais que devem ser estabelecidas e afirmadas em contraposição ao ceticismo do século. (CASSIRER, 1999, p. 116).

Educar pressupõe a idéia de um futuro melhor para a humanidade, e o instrumento mais adequado para a consecução desse nobre objetivo é, sem dúvida, a educação. Não obstante, o aprendizado das ciências e das artes ser fundamental, o desenvolvimento da virtude assume um grande valor decisivo no processo formativo do homem.

Torna-se imperioso, deste modo, que o homem seja educado segundo os princípios morais, a fim de não ser corrompido pelos vícios do mundo. Por esta razão, Rousseau empreende uma crítica à civilização pelo fato de identificar que esse desenvolvimento não abarcou a dimensão moral, evidenciando que a sua educação tem como alvo a formação do caráter, do coração do homem.

Como seria doce viver entre nós, se a contenção exterior sempre representasse a imagem dos estados do coração, se a decência fosse a virtude, se nossas máximas nos servissem de regra, se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo! Mas tantas qualidades dificilmente andas juntas e a virtude nem sempre se apresenta com tão grande pompa. (ROUSSEAU, 1964a, p. 7).

À educação caberia a tarefa de fornecer as condições para um desenvolvimento das disposições do indivíduo, buscando minimizar os efeitos da corrupção constitutiva da sociedade, através da orientação de faculdades – inatas ou adquiridas com o convívio – segundo os preceitos da natureza.

Ao formular um processo educativo capaz de garantir ao homem o pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades, Rousseau teoriza uma situação em que o homem vive de acordo com os preceitos da natureza por não contrair os vícios oriundos da vida civilizada. Diante da concepção pedagógica que valoriza e resgata os princípios da natureza, pode-se compreender o lugar de destaque, que tem Rousseau, no contexto do movimento iluminista.

Pensar um estado em que a corrupção não faz parte das relações entre os semelhantes permite construir uma argumentação sobre a diferença entre o modo simples de vida do homem natural e o modo de viver afetado do homem inserido na vida social. A simplicidade dos costumes denunciava como era diferente o homem saído da natureza que, bastando-se a si próprio, não necessitava dos mais diferentes artifícios para conseguir conviver com os outros.

Não se pode refletir sobre os costumes sem se comprazer com a lembrança da imagem da simplicidade dos primeiros tempos. É uma bela praia, ornada unicamente pelas mãos da natureza, para a qual incessantemente se voltam aos olhos e da qual com tristeza se sente afastar-se. Quando os homens inocentes e virtuosos amavam ter os deuses como testemunhas de suas ações, moravam juntos na mesma cabana, mas, assim que se tornam maus, cansaram-se com esses espetáculos incômodos e os isolaram em templos magníficos. (ROUSSEAU, 1964a, p. 22).

Quando Rousseau denuncia os efeitos funestos da civilização, ele aponta para a única saída: está nas mãos do homem a responsabilidade de encontrar o remédio para o mal que ele próprio produziu, através de relações que o distanciaram de si mesmo, dos outros e da natureza.

Diante dessa constatação, pode-se afirmar que a educação rousseauiana se volta para o aperfeiçoamento de sentimentos naturais e morais, que formarão o indivíduo para agir de forma autônoma e livre, sem se submeter aos outros, mas aprendendo a lidar com as adversidades e conflitos inerentes à vida em comum.

O nexó entre a crítica à civilização e a formulação de uma educação moral revela a estratégia teórica de Rousseau para superar o impasse estabelecido entre a natureza e a civilização. Tornar-se-á necessário fazer com que a natureza desabroche na cultura. Por esta razão, o natural deveria ser restaurado a fim de permitir que o homem possa conviver em sociedade sem ser afetado pelos vícios oriundos da vida civilizada.

Resolver o impasse entre a natureza e a civilização permitiu a compreensão acerca de um processo formativo apto a orientar o homem, no sentido de desenvolver as suas capacidades para formar um ser moral, porque guiado pela sua consciência e pela razão. Está

posto, então, o paradoxo da educação: formar o homem para a civilização sem afastá-lo da natureza.³⁸

A solução dada por Rousseau aponta para mais um de seus paradoxos: o da educação. Aliado ao paradoxo da política e da vida civil, aquele aparece como a possibilidade viável de se pensar uma tarefa capaz de preparar o indivíduo, com os meios criados pela própria civilização – muitos deles identificados como responsáveis pela corrupção dos costumes –, para preservá-lo de uma situação de completo afastamento de sua condição original.

A possibilidade dessa preservação encontra-se no próprio homem, ou melhor, na forma como conduz as suas ações. Uma vez que a entrada no mundo da cultura é um acontecimento inevitável, torna-se imprescindível encontrar um modo de os homens ingressarem num processo, cujo resultado final será a formação integral de seres autônomos e aptos para agir livremente, de acordo com preceitos da natureza, mesmo imersos na vida em comum.

O homem não pode, portanto, adaptar-se às condições da vida em sociedade sem mudar os princípios de sua conduta, sem consultar sua razão no lugar de entregar-se cegamente ao instinto (...). É o princípio fundamental de todo sistema de Rousseau que o homem deve, uma vez que vive em sociedade, reconquistar pelo bom uso da razão os bens dos quais goza sem esforço e sem mérito no estado de natureza. Ora, o mais precioso de todos esses bens, aquele do qual o homem tem menos direito de despojar-se, é a liberdade. (DERATHÉ, 2009, p. 257).

Apresentou-se como imprescindível estabelecer uma coerência entre as obras, pelo fato de que só se torna possível apreender a novidade da sua formulação se há um entendimento quanto à necessidade de se superar os males da civilização mediante uma educação que reaproxima o homem de sua natureza, o qual seguirá as orientações do seu coração e da sua razão.

Mas considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão. (ROUSSEAU, 1969a, p. 332).

³⁸ À luz da interpretação de Salinas que estabelece, em sua obra *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*, o paradoxo da política e da representação, a presente tese apontou para mais um dos paradoxos da filosofia rousseauniana: o da educação.

A tese trabalhou com o argumento de que a coerência entre as obras constitui-se numa interpretação que busca relacionar aspectos inerentes à teoria pedagógica rousseauiana. Ligar o Emílio não somente ao Contrato, perspectiva metodológica assumida por uma boa parte dos seus intérpretes, mas com outras obras do seu imenso repertório teórico, demonstra como na sua filosofia da educação é dado um enorme valor ao livre desenvolvimento de nossas disposições, levando em consideração o aspecto coletivo, até por que mesmo no Emílio, que se trata da educação individual, Rousseau já prenuncia que o seu discípulo deve aprender a viver com os semelhantes, mesmo que não seja igual a eles.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História da Pedagogia**. Lisboa: Horizonte, 1981. v. 3.
- ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. **Educação e política em Jean-Jacques Rousseau**. Uberlândia, EDUFU, 2009.
- ARIÈS, Philliphe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BACZKO, Bronislaw. **Rousseau: solitude et communauté**. Paris: Mouton, La Haye, 1974.
- BINOCHE, Bertrand. **Les equivoques de la civilization**. Paris: Champ Vallons, 2005.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.
- _____. A invenção do Emílio como uma conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 207-225. Jan./abr. 2010.
- _____. **O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes**. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. Campinas-SP: Ed. UNICAMP, 1992.

____. **A questão Jean-Jacques Rousseau.** Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CERIZARA, Beatriz. **A educação na infância.** São Paulo: Scipione, 1990.

COMENIUS, John. **Didática Magna.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DERATHÉ, Robert. **Rousseau e a ciência política de seu tempo.** Trad. Natália Maruyama. São Paulo: Discurso Editorial, 2009.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DIDEROT, D., D'ALEMBERT, J. **Encyclopedie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers.** (Discours Préliminaire) Paris: GF Flammarion, 1986. Trad. Bras. Fulvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 1989.

DURKHEIM, Émile. La Pedagogie de Rousseau. **Revue de Métaphysique et de Morale.** 26ª Anne, T. XXVI, nº 2, 1919.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna:** teoria, organização e práticas educacionais. 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

FREITAS, Lidiane Brito. **A Educação Política de Rousseau.** 2004. 117 p. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Paradoxo do espetáculo:** política e poética em Rousseau. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

____. **Rousseau:** da teoria à prática. São Paulo: Ática, 1976.

GARCIA, Cláudio Boeira. **As cidades e suas cenas**: a crítica de Rousseau ao teatro. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Écrits**: études de philosophie moderne. Paris: Vrin, 1984.

GUSDORF, G. **L'avenement des Sciences Humaines au Siècle des Lumières**. Paris: Payot, 1973.

HAZARD, Paul. **O pensamento europeu no Século XVIII**. Trad. Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1974.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. São Paulo: Edusp, 1998.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é o Esclarecimento?”. In: **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 14. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Quelques pensées sur l'éducation**. Édition électronique réalisée du livre de John Locke (1693). Traduit de l'anglais par G. Compayré em 1889. Édition complétée le 15 mai 2002 à Chicoutimi, Quebec.

MARQUES, José Oscar de Almeida. **Reflexos de Rousseau**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007.

_____. Rousseau e os perigos da leitura, ou porque Emílio não deve ler as fábulas. **Revista Itinerários**. Araraquara (FCL/UNESP), n. 22, 2004. p. 205-216.

MENEZES, Edmilson. **História e esperança em Kant**. São Cristóvão, SE: Ed. UFS/ Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

____. “Rousseau, a civilização e a máscara”. In: **Revista do Mestrado em Educação**. São Cristóvão, v. 10, p. 51-63, jan/jun., 2005.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Bibliothèque de la Pléiade. Paris: Gallimard, 1959-1995. 5 vols.

____. **As confissões**. Trad. Wilson Lousada. Rio de Janeiro: José Olympio, s.d.

____. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral. Cartas Morais**. Organização e Apresentação de José Oscar de Almeida Marques (et al.). São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

____. **Considérations sur le gouvernement de la Pologne**. Paris: Flammarion, 1990.

____. **Sur l'économie politique**. Paris: Flammarion, 1990.

SANTOS, Antônio Carlos dos. **A via de mão dupla: tolerância e política em Montesquieu**. Ijuí: Ed. Unijuí; Sergipe: EDUFS, 2006.

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**. Trad. Magda França Lopes. São Leopoldo/RS: Ed. Unisinos, 2001.

SNYDERS, Georges. **La pédagogie em France aux XVII e et XVIII siècles**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

SOUZA, Maria das Graças de. **Ilustração e História: o pensamento sobre a história no Iluminismo francês**. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

___ **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TODOROV, Tzedan. **O Espírito das Luzes**. Trad. Mônica Cristina Correia. São Paulo: Editora Barcarolla, 2008.