



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TEREZINHA DUARTE VIEIRA

**AS NOÇÕES DE CONHECIMENTO ÚTIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA
AUTONOMIA DE EMÍLIO: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DE
ROUSSEAU**

**CAMPINAS
2017**

TEREZINHA DUARTE VIEIRA

**AS NOÇÕES DE CONHECIMENTO ÚTIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA
AUTONOMIA DE EMÍLIO: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DE
ROUSSEAU**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Doutora em
Educação, na área de concentração de
Filosofia e História da Educação.

Orientador: Renê José Trentin Silveira

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA,
TEREZINHA DUARTE VIEIRA E ORIENTADA PELO
PROF. DR. RENÊ JOSÉ TRENTIN SILVEIRA

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

V673n Vieira, Terezinha Duarte, 1970-
As noções de conhecimento útil e sua relação com a formação da autonomia de Emílio : um estudo sobre o projeto pedagógico de Rousseau / Terezinha Duarte Vieira. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Renê José Trentin Silveira.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Rousseau, Jean Jacques, 1712-1778. 2. Educação. 3. Conhecimento útil. 4. Autonomia. 5. Sociabilidade. 6. Virtude. I. Silveira, Renê José Trentin, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The notions of useful knowledge and their relationship with the formation of Emile's autonomy : a study on the pedagogical project of Rousseau

Palavras-chave em inglês:

Rousseau, Jean Jacques, 1712-1778

Education

Useful knowledge

Autonomy

Sociability

Virtue

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Renê José Trentin Silveira [Orientador]

Helena Esser dos Reis

Jacira de Freitas

Thomaz Massadi Kawauche

Lídia Maria Rodriguo

Data de defesa: 10-11-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**AS NOÇÕES DE CONHECIMENTO ÚTIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA
AUTONOMIA DE EMÍLIO: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DE
ROUSSEAU**

Autora: Terezinha Duarte Vieira

COMISSÃO JULGADORA:

Renê José Trentin Silveira

Lídia Maria Rodrigo

Helena Esser dos Reis

Jacira de Freitas

Thomaz Massadi Kawauche

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

À minha saudosa mãe, Maria do Rosário (*Peruquinha*).

E, por todas as lições que a senhora me ensinou, foi possível

desejar,

tentar,

iniciar,

desenvolver,

enfrentar,

resistir

e finalizar este trabalho!

Não sei onde está agora... não importa..., sempre estará aqui, do lado de dentro, dentro de mim!

Amor. Gratidão. Saudades!

AGRADECIMENTOS

Depois de ter percorrido este caminho, é preciso agradecer:

A Deus, fonte iluminadora, fortalecedora e condutora na minha vida.

Ao meu pai, com carinho, e aos meus irmãos e sobrinhos(as): minhas raízes e referências na vida.

Ao professor Renê José Trentin Silveira, meu querido orientador, por ter acolhido este trabalho e ter me dado a oportunidade de desenvolvê-lo com autonomia. Um agradecimento para lá de especial pelas conversas e orientações sempre cuidadosas e rigorosas, com vistas a cumprir as exigências científicas que uma tese impõe.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp-SP: Sílvia Sanchez Gamboa e Lídia Maria Rodrigo, pelas aulas e conversas sempre muito enriquecedoras e acolhedoras.

Ao André Queiróz de Lucena, um grande amigo que a vida me presenteou, presença viva de amizade, exemplo de pesquisador, grande escritor e excelente mestre.

Aos meus queridos colegas de turma de Doutorado, da Unicamp e de Campinas-SP: Danilo Rodrigues Pimenta, Carola Sepúlveda, Christian Lindberg Nascimento, Emanuel Mangueira Carvalho e Andréia Mata. Caminhamos juntos alguns dias, meses e anos e partilhamos momentos de alegria, tensão, café filosófico, *chops*, feijoada, bandejão e estudos. Sou grata por ter conhecido cada um de vocês. Saudades!

À amiga Iacyr de Aguilar Vieira, querida companheira de trabalho e de reflexões. Agradeço as conversas, o afetuoso acolhimento e as hospedagens em Viçosa-MG. Sempre vivo em minha memória as prosas e os causos à moda mineira!

Ao pessoal da biblioteca da Faculdade de Educação-UNICAMP, especialmente Pablo Cristian de Souza, um irmão que de repente a vida me concedeu. Agradeço a sua disposição e delicadeza em todos os atendimentos solicitados. Em especial, os chás, o ouvido, o colo e o ombro. Inesquecíveis!

Ao grupo de estudo Filosofia e Educação – GEFE –, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-FE-UFG-GO. A Ildeu Moreira Coelho e Ged Guimarães, meus queridos professores, que me deram a oportunidade de participar do grupo de estudo, das aulas como aluna ouvinte, das conversas e, sobretudo, por terem despertado em mim o gosto de estudar filosofia e ler Rousseau.

Ao Grupo de Estudo de Rousseau, da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás-FAFIL-UFG-GO. A Helena Esser dos Reis, querida professora, presença viva de acolhimento, de partilha e de possibilidades, agradeço por ter me incentivado, dado a mim a oportunidade de estudar Rousseau e me encorajado a participar da seleção de ingresso no curso do doutorado, em um momento de desesperança.

Ao Grupo de Estudo Rousseau, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-FFLCH-USP-SP. A Thomaz Massadi Kawauche, um querido e um gigante estudioso de Rousseau, sou extremamente grata por ter tido a oportunidade de ter sido sua aluna. Momentos deliciosos de estudo, de aprendizagem, de partilha científica e de amizade.

Ao Grupo de Estudo Rousseau, da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de São Paulo-SP-UNIFESP-SP. A Jacira de Freitas, querida professora, presença viva de acolhimento, sabedoria e partilha. Agradeço por você e os demais colegas terem me acolhido no grupo de estudo e nas aulas sobre Rousseau. Momentos enriquecedores e afetuosos.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-SME-GO. Ao Centro de Educação Infantil Alvorada Cristã – CEI, da cidade de Goiânia-GO. Carinho especial às companheiras de trabalho dessa instituição e à SME, por ter me concedido licença de período integral para iniciar o curso de doutorado.

À Universidade Federal de Viçosa – UFV-MG, que institucionalmente me concedeu condições para finalizar este trabalho com êxito. À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, na pessoa de Maria Suely Ricardo, pela competência na condução dos processos e pelo trato humanizado nos encaminhamentos. Aos colegas do Departamento de Educação, em especial aos da Área de Didática, que acolheram este trabalho desde o meu ingresso na instituição: Cacá Couto Teixeira e demais colegas.

Aos(Às) meus(minhas) queridos(as) alunos(as).

A Leda Maria de Souza Freitas Farah, que cuidadosamente fez a revisão do texto, sou grata.

A todos aqueles a quem esqueci de registrar meus agradecimentos, devido ao cansaço e à vontade de finalizar este trabalho. Meu reconhecimento a todas essas pessoas queridas que contribuíram nessa trajetória marcada por passos de *(des)*construção. Elas me ensinaram a *(des)*fazer algumas verdades e posturas, por vezes, mitificadas. Para enfrentá-las e ultrapassá-las, contei com o apoio e com a benevolência de cada uma delas, sobretudo, a do meu orientador. Enfim, gratidão!

RESUMO

VIEIRA, Terezinha Duarte. **AS NOÇÕES DE CONHECIMENTO ÚTIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DE EMÍLIO: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

Propõe-se, nesta investigação de natureza bibliográfica, uma leitura da obra *Emílio*, de Rousseau. Trata-se de examinar a relação entre os princípios educativos da autonomia e da sociabilidade na concepção de educação de Rousseau e as duas noções de conhecimentos úteis – as coisas e a prática das virtudes. Na aprendizagem, tais noções consistem em objetos de conhecimentos úteis para o educando desenvolver sua autonomia e a sua sociabilidade e, por conseguinte, harmonizar na sua formação a ordem moral e a ordem natural. A concepção de educação do filósofo se constitui como uma crítica ao ensino moral da educação convencional, cuja aprendizagem acontecia por meio da imposição de regras de condutas e pelas representações da realidade. Essa educação moral forma o homem civil que em sociedade vive em contradição: não sabe se age conforme suas inclinações naturais ou de acordo com os deveres exigidos no meio social. O ponto-chave da pesquisa é demonstrar que os objetos de conhecimento (os objetos físicos e a prática do bem) são instrumentos úteis na aprendizagem de Emílio para desenvolver a sua autonomia e a sua sociabilidade. É por meio da educação e da interferência do educador que esses dois princípios (autonomia e sociabilidade) são desenvolvidos e vinculados na formação do discípulo. Assim é possível formar o “homem raro”, que é o selvagem que vive em sociedade, justamente porque conserva sua liberdade e desenvolve sua consciência moral. A lição que Rousseau ensina é a de pensar o contexto do ensino verdadeiro (no sentido real), conciliado com a natureza humana e com a construção de uma educação para a autonomia e para a sociabilidade.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento útil. Autonomia. Sociabilidade. Virtude. Rousseau.

ABSTRACT

VIEIRA, Terezinha Duarte. THE NOTIONS OF USEFUL KNOWLEDGE AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE FORMATION OF EMILE'S AUTONOMY: A STUDY ON THE PEDAGOGICAL PROJECT OF ROUSSEAU. School of Education, University of Campinas, Campinas, SP, 2017

This bibliographical investigation offers a reading of Rousseau's *Emile*. The research examines the relationship between the educational principles of autonomy and sociability in Rousseau's thought and the two ideas of useful knowledge – the things and the practice of virtues. In relation to learning, these ideas consist in objects of knowledge that are useful for learners to develop their autonomy and their sociability and, consequently, to harmonize, in their formations, the moral and the natural orders. The philosopher's concept of education constitutes itself as a criticism to the moral teaching of conventional education, in which learning happened by the imposing of rules of conduct and by the representations of reality. This moral education forms the civic man who, in society, lives in contradiction: he does not know if he acts according to his natural inclinations, or according to the duties demanded in the social context. This research aims at demonstrating that the objects of knowledge (the physical objects and the practice of good) are useful instruments in Emile's learning for developing his autonomy and his sociability. It is through education and the interference of the educator that these two principles (autonomy and sociability) are developed and associated in the formation of the learner. Thus, a "rare man" can be formed, a savage that lives in society, precisely because he preserves his freedom and develops his moral consciousness. Therefore, Rousseau proposes thinking about the context of true learning (in the real sense) reconciled with human nature and with the construction of an education directed towards autonomy and sociability.

Keywords: Education Useful knowledge. Autonomy. Sociability. Virtue. Rousseau.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO (p. 11)

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, TRADIÇÃO E A CRÍTICA DE ROUSSEAU (p.19)

- 1 A tradição pedagógica e a crítica ao ensino moral (p.20)
- 2 O homem do estado de natureza: modelo antropológico (p.32)
- 3 A questão da perfectibilidade na ordem social: declínio moral e social do homem (p.42)

CAPÍTULO II

SOBRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NATURAL (p.55)

- 1 Fundamentos da educação moral: objetivo, concepção e princípios (p.55)
- 2 Concepção pedagógica e seus elementos estruturantes (p.60)

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA AUTONOMIA E DA SOCIABILIDADE E OS OBJETOS ÚTEIS PARA O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-MORAL DA CRIANÇA (p.75)

- 1 Educação pré-moral no primeiro estado da infância: lições de fortalecimento (p.75)
- 2 Educação pré-moral no segundo estado da infância: conquista da independência física e da moderação da vontade (p.85)
- 3 Exercício da inteligência no terceiro estado da infância para o conhecimento da realidade material (p.109)

CAPÍTULO IV

A RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO NATURAL E A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ÚTIL NA EDUCAÇÃO MORAL PROPRIAMENTE DITA (p.136)

- 1 Piedade natural, amizade e gratidão: despertar da humanização e dos laços sociais (p.136)
- 2 Aperfeiçoamento do juízo e o conhecimento do homem e da prática da virtude (p.146)
- 3 Exercício do juízo moral e o conhecimento da virtude da justiça: lições de tolerância (p.151)
- 4 Aperfeiçoamento do juízo moral para o conhecimento das nações: lição de liberdade (p.157)

DESFECHO: PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO? (p.163)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (p.168)

INTRODUÇÃO

Para que serve a educação? Essa é a pergunta que mobiliza este estudo. No prefácio de *Emílio*, o próprio Rousseau (1999, p.4) responde que a educação que propõe serve para “formar os homens”. O homem a que o filósofo se refere é o “homem raro” (p.12), misto do “homem selvagem” e do “homem civil”. Ele tem capacidade de se defender contra todos os tipos de constrangimentos porque teve uma educação que o ensinou a ser livre. O “homem raro” tem posicionamento próprio, toma decisão abertamente de acordo com suas convicções. E sabe obedecer às regras da comunidade a que está integrado justamente porque conquistou a liberdade. Essa autonomia a que se refere Rousseau é a meta de sua concepção de educação e aparece em *Emílio* como sendo “a primeira de todas as utilidades” (ROUSSEAU, 1999, p.4), que, segundo ele, ainda está esquecida no âmbito educacional. Nesses termos, a educação que Rousseau apresenta serve para formar o homem que tem capacidade de em sociedade guardar coerência entre seu discurso e suas ações.

Com base nessa concepção de educação, Rousseau aponta defeitos na educação moral convencional, que forma o homem dividido, que, com sua natureza humana, vive em sociedade, em contradição entre obedecer a suas inclinações naturais ou aos deveres exigidos no meio social. Para ele, o efeito dessa educação no homem é problemático, e o filósofo assume duas posições: não encara como instituição pública os colégios, os quais, para ele, são ridículos; e também não considera a educação da sociedade, pois essa educação tende “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 mesmo” (ROUSSEAU, 1999, p.12-13). Assim, refuta os colégios e a educação da sociedade exatamente porque fazem o homem que não é bom nem para si mesmo, nem para os outros. É o homem de hoje – o francês, o inglês, o burguês – que, para Rousseau, não é nada.

A sua concepção de educação tem em vista equacionar essa contradição que observa na educação moral convencional. E este trabalho apresenta como tese a relação entre a autonomia e a sociabilidade – princípios que fundamentam a concepção de educação em Rousseau – e as duas noções de conhecimento útil: os objetos físicos e a prática do bem. É por meio desses instrumentos pedagógicos que o educador busca harmonizar no educando a ordem natural e a ordem moral, de modo a que ele aprenda a viver em sociedade conciliado com a sua natureza humana. Para examinar este tema: *A concepção de educação para a autonomia e para a sociabilidade*, é preciso inicialmente expor a trajetória de Jean-Jacques Rousseau. Faz-se esse percurso a partir de alguns de seus registros, de modo a entender seu

interesse em escrever sobre o tema educação. Em sua obra autobiográfica, *Confissões* (1764)¹, Rousseau revela ter-se aproximado do tema da educação por meio de experiências com o magistério. Sua primeira atuação foi como professor de música; ele conta a maneira como isso aconteceu, diz que “fazia [...] mestre de canto” (ROUSSEAU, 2008, p.153), à medida que “ia aprendendo música enquanto ensinava” (p.158). Essa atividade aconteceu casualmente na sua vida, como ele próprio esclarece: “assim, passei dois ou três anos entre a música, o magistério, os projetos e as viagens, flutuando incessantemente entre uma coisa e outra” (p.212). E, com a mesma casualidade com que começou a carreira de professor, também a terminou.

Mas suas investidas pedagógicas não se encerram aí; Rousseau confessa também que sua segunda experiência no magistério foi diferente da primeira e conta como ela iniciou:

Tinha [...] uma amiga chamada Sra. Deybens, cujo marido era amigo do Sr. de Mably, grande preboste [...]. O Sr. de Deybens propôs me a educação dos filhos do Sr. de Mably: aceitei. [...]. Eu tinha mais ou menos os conhecimentos necessários a um preceptor, e supunha que tinha o talento necessário. (ROUSSEAU, 2008, p.253)

A atuação como preceptor de crianças (com idades de 4 a 5 anos e meio) pertencentes à aristocracia foi para Rousseau uma experiência que se revelou, por um lado, positiva, pois ele não poupava sacrifícios para que os resultados com os educandos fossem favoráveis. E declara: “A doçura da minha natureza me faria próprio para o ofício” (ROUSSEAU, 2008, p. 253). Mas, por outro lado, essa experiência acabou também por demovê-lo dessa investida. E revela os motivos que o levaram a desistir de ser preceptor:

eu era um anjo; mas era um diabo quando as coisas andavam tortas. Quando os alunos não me ouviam, eu desvariava; quando faziam uma maldade, desejava matá-los, o que não era um meio adequado de os tornar sábios e corretos. [...] Eu via todos os meus erros, sentia-os; estudava o espírito dos meus alunos, penetrava-os muito bem, e creio que nunca fui logrado pelas suas astúcias. Mas, de que me servia ver o mal sem lhe saber aplicar o remédio? Compreendendo tudo, não impedia nada, não conseguia nada, e tudo o que fazia era precisamente o que não deveria fazer. E comigo não obtinha melhor resultado que com os alunos. (ROUSSEAU, 2008, p.254)

Essa avaliação não era apenas sua, como ele mesmo reconhece: “o próprio Sr. de Malby via isso tão bem quanto eu” (ROUSSEAU, 2008 p. 256). Assim, depois dessas constatações, confessa sua decisão:

¹ Cumpre esclarecer que essa obra foi escrita em dois momentos. O primeiro aconteceu em 1766, em que Rousseau escreveu os primeiros livros; e o segundo, em 1769, período em que escreveu a segunda parte. A publicação da primeira parte ocorreu em 1782 e a da segunda, em 1789 (ROUSSEAU, 2008).

desgostoso de um ofício para o qual não tinha jeito e de uma situação incômoda que nada tinha de agradável para mim, depois de um ano de tentativas, durante o qual não poupei cuidados, resolvi deixar meus discípulos, convencido de que não conseguiria nunca educá-los bem. (ROUSSEAU, 2008, p.256)

Mesmo convencido de que fracassara como preceptor, aceitou o pedido da Sra. Dupin² para assumir essa função em relação a seu filho, o Sr. Chenonceaux – com a idade de 13 anos e pertencente à nobreza –, por alguns dias. Eis como ele relata essa experiência:

Passei esses oito dias em um suplício que só o prazer de obedecer à Sra. Dupin poderia tornar suportável. [...] Enquanto estive junto dele, impedi-o de fazer mal a si e aos outros, e foi tudo: não foi um medíocre sacrifício, e não me encarregaria dele por outros oito dias nem que a Sra. Dupin se desse a si própria como recompensa. (ROUSSEAU, 2008, p.272)

Vê-se, portanto, que as investidas no ofício de professor de música e preceptor de crianças, embora fracassadas, foram motivos para Rousseau escrever sobre música, educação e outros temas a que se dedicou no decorrer de sua vida³. Se, de um lado, professa que não tinha jeito para o ofício de preceptor, por outro, seus primeiros escritos educacionais nasceram em razão dessas experiências. Assim, elaborou a primeira redação sobre educação, cujo título é *Dissertação apresentada ao Senhor de Mably sobre a educação do senhor seu filho*⁴, na ocasião em que aceitou o primeiro convite para ser preceptor de crianças. Tal texto foi enviado dois anos depois à Sra. Dupin, com o título de *Projeto apresentado ao Sr. Dupin sobre a educação do Sr. de Chenonceaux, seu filho*⁵, contexto em que Rousseau assumia, temporariamente, a tarefa de preceptor.

Outra dissertação sobre educação que escreveu é *Supplément à la Collection complète des Oeuvres de J. J. Rousseau*. Foi publicada em 1782 por Du Peyrou e Moulton, mas, segundo Nacarato (2004), seu manuscrito é desconhecido. Já a primeira dissertação é a redação preliminar do *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Maire* (1782)⁶, que

² O filósofo relata que o círculo de amizade da Sra. Dupin era composto da “nata em todos os sentidos” (ROUSSEAU, 2008, p.272) da aristocracia da cidade de Paris, dentre esses o Sr. de Voltaire. Rousseau, por sua vez, diz que “não se gabava de brilhar muito de tudo isso” (p.272).

³ Custódia Alexandra Almeida Martins (2008, p.119-121), em tese de Doutorado, apresenta as obras de Rousseau, relacionando-as a quatro grandes períodos de sua existência: precoce (1728-1748); nostálgico (1749-1756); esperança (1756-1762); e desencanto (1763-1778).

⁴ Segundo Nacarato (2004), a data dessa dissertação é do final do ano de 1740, publicada pela primeira vez na obra *Le portefeuille de Madame Dupin* por Gaston de Villeneuve-Guibert, em Paris, em 1884.

⁵ Os dois textos citados foram enviados à Sra. Dupin, porém não foram escritos especialmente para ela, esclarece Nacarato (2004).

⁶ Essas obras, embora escritas por Rousseau em sua juventude, só foram publicadas postumamente. O *Projeto* foi traduzido em português por Dorothée de Bruchard, em edição bilíngue (ROUSSEAU, 1994a).

inicialmente passou por uma revisão. Essa dissertação foi resultado de uma preparação cuidadosa e refletida que o jovem preceptor Rousseau fez para discutir com os pais das crianças sobre o plano que pretendia realizar. Inicialmente, como *Projeto* dos dois filhos do Sr. de Mably; depois de alguns anos, enviada à *Sra. de Dupin*, como *Projeto* para cuidar temporariamente de seu filho. Assim nasceu definitivamente o *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Maire*. Essas são, portanto, as primeiras obras educacionais de Rousseau, escritas na sua juventude.

Na maturidade escreveu *A nova Heloísa* (1761) e *Emílio* (1762)⁷. Além das preocupações pedagógicas, tais obras abordam, em alguma medida, investigações que Rousseau faz do cenário social e político de seu tempo. Com base em observações, identifica problemas relacionados à civilização e à organização social do século XVIII, e, por conseguinte, à educação. Em suas confissões declara que o ambiente em que vivia contribuiu para a explosão de sua imaginação, que gerou ideias para redigir tais obras:

Quanto mais eu examinava aquele retiro encantador, mais o sentia feito para mim. Aquele lugar mais solitário que selvagem me transportava em imaginação ao fim do mundo. Tinha certas belezas comovedoras que quase não se encontram perto das cidades [...] e esperava que a floresta de Montmorency, que era quase à minha porta, me servisse doravante de gabinete de trabalho. (ROUSSEAU, 2008, p.369-370)

Apesar de terem sido escritas posteriormente, essas duas últimas obras tiveram sua circulação pública antes dos escritos de educação redigidos na juventude. O assunto central da primeira é o romance de Saint-Preux e Julie, senhora de Wolmar, e Rousseau evidencia aspectos da natureza de cada um desses personagens. A segunda obra da maturidade é *Emílio* (1762), a mais conhecida de Rousseau dentre as que versam sobre educação – todas as demais (obras da juventude) se constituíram como gênese dessa última. Rousseau (1999, p.3) acrescenta ainda que tal obra

foi iniciada para agradar a uma boa mãe que sabe pensar. Inicialmente, eu projetara apenas uma memória de algumas páginas, mas, como o assunto me cativasse contra a minha vontade, esta memória aos poucos se tornou uma espécie de obra grande demais, sem dúvida, para o que contém, mas pequena demais para a matéria de que trata.

⁷ Essas duas produções foram escritas juntas a partir de 1758. A publicação da primeira ocorreu em 1761 e a segunda, em 1762. Em *A nova Heloísa*, o tema educação aparece na carta III da 5.^a parte que compõe a obra (ROUSSEAU, 1994b).

Ele escreveu também, na maturidade, textos educacionais voltados à ordem pública, ocasião em que se aproximou dos principais organizadores da *Enciclopédia* – Diderot e D’Alembert. Esta é mais uma de suas confissões:

Concebi o projeto de uma folha periódica intitulada *Le Persifleur*⁸ que deveríamos fazer alternativamente, Diderot e eu. Esbocei a primeira folha, e isso me fez travar conhecimento com d’Alembert, a quem Diderot falara no jornal. [...] Aqueles dois escritores tinham começado então o *Dicionário Enciclopédico* [...] Quis ele que eu contribuísse para esse segundo trabalho e me propôs a parte da música, que aceitei. (ROUSSEAU, 2008, p.319)

Em razão dessas amizades, Rousseau foi convidado a escrever também o verbete “Economia (moral e política)” para a *Enciclopédia* (1755). O tema educação é apresentado no contexto da abordagem política e, ao introduzir a temática educacional, estabelece uma relação de interdependência entre a arte de governar a família e a arte de administrar o Estado, compreende que a educação dos cidadãos deve servir para engajá-los às necessidades do Estado e, para isso,

não basta dizer aos cidadãos: sejam bons; é preciso ensiná-los a sê-lo. E até o próprio exemplo, que, neste caso, é a primeira lição, não é o único que se deve empregar: o amor pela pátria é o mais eficaz, pois, como eu já disse, todo homem é virtuoso quando sua vontade particular é conforme em tudo à vontade geral, e desejamos voluntariamente o que desejam aqueles que amamos. (ROUSSEAU, 2006, p.99)

Ressalta nesse texto a noção de educação pública a serviço da formação do cidadão comprometido com o Estado. Observa-se, portanto, que os escritos educacionais de Rousseau sobre educação se estendem da atuação individual a dimensões sociais do indivíduo. Outro texto que evidencia a extensão de seu pensamento educacional é o das *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*, redigido em 1771, a pedido do conde Wielhorski, que lhe havia solicitado conselhos para reformar as instituições políticas de seu país. Rousseau apresenta um projeto constitucional que visa a reformar tanto o governo como as leis polonesas, a fim de restabelecer o país, que atravessava uma crise (ROUSSEAU, 1982). Esse texto inclui um artigo sobre educação e afirma: “Eis aqui o artigo importante. É a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade” (p. 36).

⁸ Ver tradução apresentada na própria obra (ROUSSEAU, 2008, p.319). Na nota 93, lê-se: *O Irônico, O Mordaz*.

Foi, portanto, por meio da educação pública que Rousseau propôs o início do processo de reforma da nação, para que a Polônia se constituísse em uma república. Propôs, na Constituição dessa nação, a ideia de educação cívica pautada em princípios republicanos: liberdade e igualdade – princípios trabalhados por Rousseau em uma de suas principais obras políticas: *Do contrato social* (1987). Assim, nesses três últimos escritos, Rousseau mostra a noção da educação pública que, segundo ele, é realizada na nação que verdadeiramente se constitui como *pátria*, no sentido daquela nação que se organiza pelos fundamentos do direito político. Como se vê, a pátria, para Rousseau, não existe, pois só pode ser realizada na sociedade política que se assenta nos princípios políticos, a qual ele chama de verdadeira pátria.

Nessas três obras – verbete *Economia*; *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*; e *Do contrato social* – a educação pública é entendida como a educação que é desenvolvida pela pátria e que forma o cidadão comprometido com o Estado.

Em *Emílio* ele aborda o estudo do homem com a perspectiva contida na epígrafe que abre essa obra: “os males que sofremos são curáveis e nascemos para o bem. A própria natureza nos ajudará se quisermos nos emendar” (ROUSSEAU, 1999)⁹. É o anúncio da cura, do belo e do útil. O legado teórico de Rousseau apresenta possibilidades para pensar a educação, com apoio em outras bases que não estão na tradição. E este trabalho parte da leitura de que os princípios da autonomia e da sociabilidade servem como inspiração para educadores pensarem processos educacionais comprometidos com o desenvolvimento da natureza humana. Para demonstrar a relação entre a autonomia e a sociabilidade, e as duas noções de conhecimento útil (os objetos físicos e a prática do bem) para a formação do “homem raro”, este texto está organizado em quatro capítulos:

O primeiro mostra o quadro da tradição do pensamento pedagógico vigente no tempo de Rousseau e os aspectos pelos quais ele critica essa tradição. Para elaborar esse capítulo, recorreu-se aos estudos de Ariès (1981), Boto (2005, 2010), Cambi (1999), Cassirer (1999), Derathé (2011), Elias (1989, 2011), Hobbes (1974), Locke (1973, 1996), Leopoldo (2010), Ribeiro (1993), Rotterdam (2008), Starobinski (2011), Valdemarin (2000) e ainda a algumas obras políticas de Rousseau (1987, 2005a e 2005b).

No segundo capítulo o objetivo é apresentar os fundamentos e os elementos estruturantes da concepção de educação de Rousseau, a fim de esclarecer a raiz e o sentido

⁹ Tradução de Ricardo Antônio Fidelis de Lima.

das noções do conhecimento útil. Neste caso, recorre-se principalmente aos textos do próprio Rousseau e também aos estudos de Salinas Fortes (1979, 1985), Francisco (2000, 2011a, 2011b, 2015), Lévi-Strauss (1976), Marques (2002), Martins (2008), Maruyama (2001), Radica (2008), Vargas (1970).

No terceiro, procura-se demonstrar a relação entre os princípios (autonomia e sociabilidade) que fundamentam a concepção de educação de Rousseau e a primeira noção de conhecimento útil, identificada no contexto da primeira educação de Emílio. Novamente aqui, o estudo baseia-se nas obras educacionais de Rousseau e ainda em textos de La Fontaine (2003) e Marques (2002), bem como em estudos de Kawauche (2012, 2016), Santos (2012) e Starobinski (2011).

No último capítulo objetiva-se mostrar a continuidade da educação de Emílio e a relação entre os princípios da educação natural e a segunda noção de conhecimento útil que o autor desenvolve no contexto da formação moral do educando. Este estudo é também apoiado nos textos de educação de Rousseau. Vê-se, portanto, que a natureza desta pesquisa é bibliográfica e, além dos referenciais já mencionados, foram examinados mais detidamente os seguintes textos de Rousseau: *Discurso sobre as ciências e as artes* (2005b); *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (2005a)¹⁰; *Emílio ou Da Educação* (1999); e *Do contrato social* (1987)¹¹. Além das obras educacionais do filósofo, alguns de seus textos políticos e autobiográficos foram também explorados. Recorreu-se ainda a textos de comentadores em português e francês, teses de doutorado e dicionários específicos da área de filosofia e do próprio Rousseau, entre outros referenciais necessários para a compreensão cuidadosa do pensamento do filósofo. Para estudar tais textos, foram feitas leituras estruturais, descrições, fichamentos, sínteses e análises.

A formação de Jean-Jacques Rousseau é ampla e fértil, sobretudo porque herdou, além da tradição filosófica da Antiguidade, o pensamento humanista e os fundamentos dos contratualistas. Assim, não se tem aqui a pretensão de abarcar todas as possíveis fontes de análise das ideias e da posição do autor, e muito menos de esgotar o discurso sobre o tema, em si controverso. O objetivo aqui é examinar como se constituem as noções de conhecimento útil no contexto da aprendizagem de Emílio e o papel desses objetos de

¹⁰ Esse primeiro Discurso representa a primeira participação de Rousseau no concurso promovido pela Academia de Dijon no ano de 1749. A questão proposta era: “Se o progresso das ciências e das artes contribuiu para corromper ou apurar os costumes”. Em anos seguintes participou de outro concurso promovido pela mesma Academia, cuja questão era: “Qual a origem da desigualdade entre os homens e se ela é autorizada pela lei natural”.

¹¹ Esta obra foi escrita na maturidade do filósofo, quase no mesmo período em que ele escreveu *Emílio*. É um tratado que representa uma pequena parte de uma obra mais extensa, denominada de *Instituições políticas*. Rousseau retirou dessa grande obra aquilo que para ele poderia ser relevante e queimou o resto.

conhecimento no processo da formação de sua autonomia e de sua sociabilidade. O processo de investigação científica é o campo do *devir*, que se faz e se refaz dialeticamente. Nesse movimento de construção e desenvolvimento do conhecimento, apresenta-se aqui uma leitura datada da obra *Emílio*, com a intenção de contribuir para o debate e o avanço sobre o tema em questão.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, TRADIÇÃO E A CRÍTICA DE ROUSSEAU

Não é sobre as ideias de outrem que escrevo, mas sobre as minhas. Não vejo as coisas como os outros homens; faz muito tempo que me chamaram a atenção para isto. Mas dependerá de mim dar-me outros olhos e exibir outras ideias? Não. Depende de mim não confiar excessivamente em mim mesmo, não acreditar ser sozinho mais sábio do que todo o mundo; depende de mim não mudar de sentimento, mas desconfiar do meu; isto é tudo o que posso fazer, e é o que faço. Se às vezes assumo o tom afirmativo, não é para impô-lo ao leitor, mas para fazer tal como penso. Por que proporia em forma de dúvida aquilo sobre que, no que me diz respeito, não tenho dúvidas? Digo exatamente o que se passa em meu espírito [...] No entanto, embora não queira teimar em defender minhas ideias, nem por isso acredito que não esteja obrigado a propô-las, já que as máximas sobre as quais tenho uma opinião contrária à dos outros não são indiferentes. (ROUSSEAU, 1999, p.4-5)

O objetivo central deste capítulo é mostrar que o pensamento educacional de Rousseau se constitui como resposta aos problemas que ele identifica na educação de seu tempo. Para tanto, inicialmente, mostra-se a tradição do pensamento pedagógico então vigente e os aspectos pelos quais Rousseau critica essa tradição, como aqueles que ele recoloca em sua concepção educacional.

Na segunda seção examina-se o modelo rousseauiano de homem do estado de natureza, que difere da noção de homem de Hobbes e Locke. Na última seção deste capítulo mostra-se uma das principais teses de Rousseau, aquela de que a sociedade corrompe a natureza humana. Isso significa dizer que o homem se afasta de sua natureza à medida que passa a viver em sociedade. Para mostrar esse afastamento, recorre-se ao raciocínio hipotético que Rousseau adota para tratar da evolução da humanidade e do surgimento da sociedade civil. Ele faz isso por meio da apresentação de uma sucessão de etapas, para demonstrar que o distanciamento do homem de sua natureza se dá à medida que ele desenvolve sua perfectibilidade e se socializa. Como consequência desse aprimoramento, ele se afasta de sua liberdade e da inocência original em sociedade se torna dependente do outro, e, por conseguinte, estabelece relações pautadas na desigualdade social. É justamente este ponto que Rousseau recoloca na educação de Emílio, ou seja, a possibilidade de se pensar outra forma de sociabilidade que não degenere a liberdade e a inocência do homem, para que ele possa em sociedade construir relações pautadas na igualdade.

Este capítulo, de modo geral, busca contextualizar historicamente e conceitualmente a educação conforme entende o filósofo.

1 A tradição pedagógica e a crítica ao ensino moral

Na sua maior parte, as menções que Rousseau faz ao século XVIII são de crítica, tanto à civilização como à sua organização social e política. Nessa perspectiva, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, elaborou teses polêmicas que contrariaram os iluministas. Esses, encantados com os grandes avanços e as descobertas no campo científico, exaltaram a civilização e a racionalidade com “guirlandas de flores” (ROUSSEAU, 2005a, p.12). Sentiram-se traídos com o teor desse *Discurso*, em que, de modo introdutório, Rousseau examinou o homem civil e a sociedade “iluminada” e apontou ver nela diversos problemas. Afirmou que a evolução da humanidade, como entenderam seus contemporâneos, desencadeou nocividade moral ao homem e, por conseguinte, desigualdade social entre eles.

O seu negativismo em relação ao tempo histórico em que viveu aparece em várias de suas obras, entre elas o *Discurso sobre as ciências e as artes* e o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Nesse último, o filósofo apresenta sua crítica à organização social e política do Antigo Regime. No primeiro discurso mostra o mau uso que os homens fizeram da ciência e em *Emílio* o filósofo critica também a tradição educativa de seu tempo, como se lê na seguinte passagem:

Pouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem. Observarei apenas que, há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor. 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. Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, *só têm por fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades*, que é a de formar os homens, ainda está esquecida. Meu assunto era totalmente novo. (ROUSSEAU, 1999, p.3-4, grifos nossos)

Essa passagem dá ideia do cenário educacional do século XVIII, a partir do olhar de Rousseau. Como se vê, ele mostra em *Emílio* o retrato de uma educação ruim e destrutiva ao homem. Para melhor compreender seu posicionamento, apresenta-se a seguir um quadro histórico – que ajuda a compreender as ideias apresentadas em *Emílio* – com algumas das questões educacionais que já estavam estabelecidas na tradição pedagógica. Dessa tradição destaca-se o ensino das virtudes na infância, pela incorporação de hábitos que constrangiam o corpo da criança. Essas ideias estavam presentes na tradição do ensino moral e se localizam

na obra *De civilitate morum puerilium* (ROTTERDAM, 2008)¹², de Erasmo de Rotterdam [1466-1536]. E também no livro *Some thoughts concerning Education* (LOCKE, 1996), de John Locke [1632-1704]. Esses estudiosos têm propostas educativas diferentes, em alguns aspectos, mas ambos se aproximam, no que se refere ao ensino de regras de civilidade à criança: entendem que tal ensino deve acontecer pela incorporação de hábitos que disciplinam e repreendem o corpo infantil. Essa exigência é um dos aspectos da tradição que, em *Emílio*, Rousseau critica, justamente porque para ele o ensino de regras e das virtudes (da forma como acontece no ensino convencional) não é recomendado na infância. Ele é favorável ao ensino moral nessa fase, mas é a fraqueza física da própria criança que ensina a ela algumas regras de convivência. Dessa maneira, ela aprende a ponderar suas vontades e a perceber a existência do outro, além de sua própria. Essa é inovação de Rousseau em relação aos seus antecessores, que propuseram o ensino moral à criança a partir da incorporação de regras de civilidade para ela saber viver em sociedade.

O livro de Erasmo de Rotterdam se dedica à questão do comportamento em sociedade e tem em vista transmitir e espalhar um conjunto de condutas, a partir da disciplina corporal infantil¹³. Com base nesse manual, a formação da aristocracia se iniciava na infância, pois nesse período se deveria aprender comportamentos corretos relacionados às regras da sociedade cortês, como se lê no preâmbulo da obra:

Desde o berço foste educado entre os áulicos e recebeste, já ao nascer, um preceptor hábil que te repassava as primeiras lições. No entanto, tudo que passamos a prescrever, embora de exígua utilidade para tua pessoa, filho que és de príncipes e fadado ao poder, será acolhido, mais prazerosamente, por todos os outros meninos bem porque dedicado a uma criança de classe tão alta e de grande futuro. (ROTTERDAM, 2008, p.1)

Nessa passagem destaca-se a ideia de que a educação da civilidade, por caracterizar um marco de distinção social, estava direcionada aos membros da corte. Daí se observa que, em Rotterdam, a ideia de utilidade das regras de civilidade contribui para sustentar e manter a diferença social entre a corte e os camponeses. Interessa aqui assinalar que ali já aparece uma noção de utilidade que não é aquela do ensino moral de Rousseau. Em *Emílio*, a utilidade do ensino moral está relacionada ao fortalecimento e à construção de

¹² Esse manual foi direcionado à educação do príncipe Henrique da Borgonha, que tinha 11 anos de idade.

¹³ Segundo Elias (1994), a obra *De civilitate morum puerilium*, de Erasmo, não é a primeira que se interessa sobre normas de civilidade para que o homem deixe de ter atitudes bárbaras e adquira comportamento civilizado. Para esse autor, a Idade Média deixou grande volume de textos sobre comportamentos socialmente aceitáveis.

relações de igualdade entre os homens, e não ao incentivo e à justificação das suas diferenças sociais. Esse aspecto será abordado no terceiro capítulo.

Para Rotterdam, “a arte de instruir criança” é um hábito que deveria iniciar cedo, “com regras de civilidade” (ROTTERDAM, 2008, p.1), justamente para orientar a educação da corte. De modo geral, o manual de Rotterdam ensinava regras de comportamentos direcionadas à conduta do *corpo*, como se lê nas seguintes prescrições de um bom comportamento:

Nariz sujo e mucosa pituitária são sinais de indivíduo desasseado. [...] Assoar o nariz no barrete ou com a franja da roupa, nada mais chulo. [...] Se, na presença de outras pessoas, ocorre um espirro, é de bom-tom virar o dorso [...] O bocejo como o espirro perturbam, de todo, a audição, daí a necessidade de desculpar-se ou de agradecer [...] O certo é que os lábios estejam aproximados um do outro, tocando-se de leve. Não é elegante empurrar, de tempo em tempo, os lábios para fora, de modo a modular um assobio [...] Rir de tudo o que se faz ou é dito eis coisa de bobalhão, mas, não rir de nada já é estupidez. [...] Lamber as bordas dos lábios, alongando a língua, é típico do desajustado [...] Deve virar-se para o lado, quando vai alguém cuspir [...] Deves ter o cuidado de manter os dentes limpos [...] Lavar a boca, de manhã cedo, com água fresca [...] Não se pentear demonstra desleixo. (ROTTERDAM, 2008, p.3-5)

Sobre a postura corporal:

abaixar o pescoço e ficar de ombros caídos é sinal de preguiça [...] O pescoço não fique pendente nem para direita nem para a esquerda, a menos que seja para um colóquio ou para outro motivo. Assim, se evitam cenas de comediantes [...] É conveniente manter os ombros em perfeito equilíbrio [...] Cruzar os braços, entrelaçados um no outro, equivale à pose de preguiçoso [...] Ao assentar-se, ter os joelhos juntos e, ao ficar de pé, aproximar as pernas uma da outra [...] Para o costume de fazer cumprimentos [...] Segundo alguns, a flexão dos dois joelhos fica bem para as senhoras. Para outros o correto seria, ficar firme e, primeiro flexionar o joelho direito e, em seguida o esquerdo [...] Que o passo não seja nem muito lânguido nem muito apressado. [...] Movimentar os pés, estando assentado, evoca o gesto de bobalhão [...] Igualmente, gesticular com as mãos desperta suspeita de alguma anomalia. (ROTTERDAM, 2008, p.6-7)

A respeito das vestimentas, se entende que

a roupa, de certo modo, é o corpo. Isso porque externa as disposições interiores do indivíduo. Não há como estabelecer, aqui, normas rígidas, já que nem todos possuem igual riqueza nem a mesma categoria social. Além do mais, a elegância varia de lugar para lugar, sem esquecer que as preferências mudam ao longo do tempo. [...] Senhoras que arrastam longas caudas no vestido, nada mais ridículo. Igualmente é desaprovado tal costume nos homens [...] deve-se ater à limpeza da roupa. Não é conveniente chamar a atenção nem por causa do desleixo nem do luxo que demonstra ou vaidade ou lascívia. (ROTTERDAM, 2008, p.8)

Para a conduta pública na igreja, propõe:

Nunca passes à frente de um lugar sacro sem fazer algum ato de devoção ainda que seja apenas uma breve oração. [...] Quanto está sendo celebrada a Eucaristia, manifesta recolhimento em toda a tua postura. [...] Não fica bem transitar pelo recinto da igreja como os peripatéticos [...] é inútil ires a uma igreja, se dali não saíres melhor e mais puro. (ROTTERDAM, 2008, p.9)

À mesa,

nunca se assentar sem ter lavado as mãos [...] Durante a refeição, não debes aparentar tristeza como não entristecer a ninguém [...] A oração antes do repasto [...] De bom grado, cede para algum outro o lugar de honra [...] Uma vez assentado, pousa as duas mãos sobre a mesa [...] Não se perdoa a mania de pôr um ou dois cotovelos sobre a mesa [...] O copo fica à direita como também a faca [...] Principiar a refeição bebendo é hábito dos alcoólatras que bebem não por sede e, sim, por impulso [...] Girar os olhos enquanto se bebe a fim de se observar os outros, nada mais é indiscreto [...] Se alguém levanta um brinde a tua saúde, retribui com cortesia [...] Longe de ti passar para os outros um bocado já comido pela metade.[...] Beber e falar com a boca cheia, sobre ser mal-educado, é também perigoso. (ROTTERDAM, 2008, p.10-14)

Todas essas recomendações, dentre outras não explicitadas aqui, constituíam o código de etiqueta voltado à conduta adequada do *corpo*, conforme os padrões da aristocracia. Elias (2011), em *O processo civilizador*, ajuda a entender um pouco mais o valor das regras do comportamento e o contexto social desse período: ele relaciona essas condutas de comportamento ao processo civilizador e, com base em seus estudos, pode-se dizer que o ensino da polidez era o modelo de educação que formava o homem cortês e policiado. Isso porque tais regras estavam relacionadas às condutas que diferenciavam o servo do nobre, já que aquele possuía comportamentos considerados bárbaros e incivilizados. Em *A sociedade de corte*, Elias (1989, p.75-76) assinala:

A etiqueta em ação é portanto uma auto-representação da corte. Cada um – a começar pelo rei – se certifica, através dos outros, do seu prestígio e da sua posição de força relativa. A opinião social, que é a matéria de que é feito o prestígio de cada um, exprime-se segundo regras bem determinadas, pelo comportamento de pessoa a pessoa, no quadro de um comportamento colectivo. Deste modo se revela imediatamente a lição existencial dos cortesãos à sua sociedade. O prestígio adquire todo o seu valor na sua confirmação pelo comportamento. A importância que se atribui à demonstração do prestígio, à estreita observância da etiqueta, que não é uma caça às aparências, mas a confirmação daquilo que é essencial para a identidade individual de um cortesão. Como cada sociedade estabelece sempre, na esfera que considera essencial, as diferenciações mais subtis e mais profundas, observamos na sociedade de corte uma gama de graduações e de cambiantes que a sociedade burguesa profissional reserva a domínios muito diferentes. Na sociedade de corte de antigo regime, a precisão no estabelecimento de um cerimonial, o rigor na definição de gestos sujeitos à etiqueta, o cuidado com que o valor em prestígio de cada acto é ponderado, estão na medida da importância vital que se atribui à etiqueta e, de um modo geral, à maneira como as pessoas se tratam umas às outras.

Assim, cada gesto do cortês tinha valor e prestígio que o faziam ser diferente e mais considerado do que os outros na escala social das hierarquias. O autor observa que o ensino da polidez e da civilidade se volta apenas para a adequação do comportamento. Tal educação visa a civilizar o educando, por meio de hábitos e comportamentos adequados, a uma sociedade que valoriza a estima pública e o privilégio das classes abastadas.

Sem maiores delongas acerca do valor do bom comportamento no contexto da sociedade civilizatória, o que interessa aqui é mostrar que o manual de Erasmo (2008) visava ao ensino da etiqueta e do bom comportamento a partir da repressão corporal: o corpo é reprimido pela disciplina das regras de decoro e pudor. Essa ideia estava historicamente estabelecida, e a criança deveria se habituar desde cedo às regras da civilidade. Mas, além dessa ideia, os estudos de Cambi (1999) demonstram outros pensamentos pedagógicos presentes na tradição. Esse autor se refere a Montaigne [1533-1592] (2000) e, principalmente, a John Locke [1632-1704] (1996). Segundo Cambi (1999), Locke problematizou o modelo monárquico absolutista do Antigo Regime e, com vistas a superá-lo, propôs ideais educativos para outro tipo de aristocracia. Seu projeto educativo revelou a manifestação de uma radical mudança econômica e política da sociedade inglesa (LOCKE, 1973). Por isso teve em vista a formação do *gentleman*, elemento que constituiria a nova classe de dirigentes.

O currículo dessa proposta aparece principalmente na obra *Some thoughts concerning Education* (LOCKE, 1996) que, em linhas gerais, recomenda a formação moral e depois o ensino do conhecimento do mundo. Ele aconselha que o ensino das virtudes seja acompanhado de atividades *corporais*. Para ele, a virtude implica o domínio dos desejos. Isso porque ¹⁴ “o grande princípio, fundamento de toda virtude e todo mérito, está nisso: que um homem seja capaz de *negar a si mesmo* seus próprios desejos, contornar suas inclinações e seguir apenas o caminho que a razão aponta como melhor, embora o apetite o leve para outra direção” (LOCKE, 1996, §33)

Essa passagem se refere ao fundamento da educação moral da criança, pautada no ensino da virtude, e apresenta a ideia de que tal ensino deve se dar pelo caminho da razão. Pode-se entender que, para Locke, o ensino da virtude está na esfera da racionalidade, que o educando deve aprender sem considerar sua vontade. Isso mostra que a proposta do ensino moral desse filósofo inglês não associa a perspectiva moral à vontade da criança. Esse aspecto natural (vontade) não é assegurado, mas é preciso antecipar que Rousseau critica essa

¹⁴ Os excertos aqui transcritos da obra de Locke (1996) foram traduzidos por Thomaz Massadi Kawauche.

dissociação e, na sua concepção de educação, faz essa conciliação entre a ordem moral e a ordem natural – assunto que será desenvolvido posteriormente.

Sobre a proposta educacional de Locke, a análise de Cambi (1999, p, 318, grifos no original), afirma que a formação moral da criança deve iniciar com a educação do corpo. E ela

deve ser marcada pela regra do “endurecimento”, que exclui a excessiva “delicadeza” e os “demasiados cuidados”, exige um modo de vestir, nem leve nem pesado, que permita a robustez do corpo, e uma vida “ao ar livre”, válida tanto para os rapazes como para as moças. Tal educação deve tornar-se de certo modo auto-educação (*self-government*), já que, “com o passar dos anos” os jovens serão protegidos apenas “pelos sábios princípios e pelos arraigados hábitos que tereis sabido instilar-lhes na alma”. A alimentação também deverá ser “a mais comum e a mais simples”.

O autor acrescenta ainda que,

para Locke, é necessário antes de tudo ministrar os oportunos ensinamentos não “por meio de regras”, mas pelo “exercício”, pelo “hábito”, e sobretudo, pelo “raciocínio” [...] A educação moral deve ser orientada pelo princípio da “virtude” [...] A virtude, estimulada pelo exemplo e favorecida por um atento estudo das “disposições” da criança por parte do educador, caracteriza-se como “respeito”, como consciência das “regras da justiça”, como “força de ânimo” e “coragem”, como compaixão e oposição à mentira, e encontra seu fundamento no “verdadeiro conceito de Deus, como Ser supremo e independente, autor e criador de todas as coisas, do qual recebemos todo o nosso bem”. (CAMBI, 1999, p. 319, grifos no original)

Há nesses excertos ideias relacionadas à metodologia do ensino das virtudes em Locke. Ele propõe que tal aprendizagem aconteça mediante atividades *corporais* que eduquem o corpo. Para ele, o desenvolvimento da razão deve ser acompanhado de atividade física. Por isso, Locke (1996, § 31), em *Some thoughts concerning Education*, afirma:

Uma vez que se cuida do corpo em termos de sua força e seu vigor, de modo a torná-lo apto para obedecer e executar as ordens da mente, a próxima e principal tarefa é ajustar bem a mente, fazendo com que em todas as ocasiões ela esteja disposta a nada consentir senão o que pode ser adequado à dignidade e excelência de uma criatura racional.

O ensino da virtude em Locke deve, portanto, acontecer a partir de exercício do corpo e da razão, justamente para que o primeiro obedeça ao comando da segunda desde a infância. Isso porque, para ele,

o princípio de toda virtude e excelência reside no poder de negar a nós mesmos a satisfação de nossos desejos nos casos em que a razão não os autoriza. Esse poder deve ser adquirido e aperfeiçoado pelo costume, facilitado e tornado familiar por uma prática *precoce*. (LOCKE, 1996, § 38, grifos no original).

Pode-se compreender que a negação dos desejos da criança se dá para atender ao projeto de formação, que envolve a condução do seu comportamento. E nesse sentido se pode imaginar que a perspectiva do ensino moral de Locke está associada ao projeto político então estabelecido. Ela é direcionada à manutenção da sociedade da corte.

Essas considerações em Locke – o ensino das virtudes mediante hábitos de civilidade que rigorosamente educa o corpo – dão ideia de alguns aspectos que Rousseau, em *Emílio*, critica e retoma na educação do seu discípulo: de Locke (1996) ele recupera a ideia sobre a unidade entre corpo e alma, que aparece em *Some thoughts concerning Education*. Ambos entendem que o corpo robusto obedece à alma (razão). Essa aproximação entre Locke e Rousseau é importante para se perceber que Rousseau não só critica a tradição pedagógica, pois ele recupera várias ideias da tradição. E a relação entre corpo e mente é apenas uma delas. Com base na interpretação de Cambi (1999), vale ressaltar que a proposta educativa de Locke, em seu *Some thoughts concerning Education*, propõe além da formação moral, o conhecimento do mundo como conteúdo que se divide em duas partes: a primeira está relacionada às ciências da linguagem e à matemática, como mostra a citação seguinte:

Leitura e da escrita [...] livros simples e agradáveis, como As *fábulas de Esopo* e algumas passagens da *Bíblia*, para passar depois ao desenho e à “estenografia”, útil para “escrever depressa aquelas coisas que queremos lembrar”. Sucessivamente, estudar-se-ão as línguas modernas (francês) e clássicas (latim) [...] poderá ser iniciado “o estudo da aritmética, da geografia, da cronologia, da história e da geometria”. Em particular, Locke valoriza, de um lado, a aritmética como “o primeiro daquele tipo de raciocínio abstrato a que a mente com facilidade se habitue ou se adapta”, de outro, a história que “ensina” e “diverte”. Sucessivamente, o aluno será orientado para o domínio do “estilo”, caracterizado pela “devida concatenação com propriedade e com ordem”. (CAMBI, 1999, p. 319-320, grifos no original)

A segunda parte é o término da formação do *gentleman* e se dá,

por um lado, com a “filosofia natural”, aprofundada através de vários “sistemas” [...] e, por outro, com uma série de “ornamentos” (o baile, a equitação, a esgrima) e com um “ofício manual” (jardinagem, carpintaria, trabalho com ferro), que é “bom para a saúde” e capaz de desenvolver algumas “habilidades”, devendo ser escolhido “como diversão para quem seja dedicado principalmente aos estudos e aos livros”. Enfim, Locke não esquece sequer uma referência à importância educativa das viagens, que servem para “aprender línguas estrangeiras” e “examinar as aspirações, observar as qualidades e considerar as artes, o caráter e as inclinações dos homens”. É constante, no *curriculum* elaborado por Locke, o apelo à curiosidade e à atividade das crianças, bem como ao seu instinto de jogo. Todo processo e aspecto da instrução deve ser relacionado aos interesses que os movem e às necessidades concretas, que são predominantemente físicas e motoras e de modo algum abstratamente intelectuais. (CAMBI, 1999, p.320, grifos no original)

O conteúdo final – a filosofia natural – deve ser ensinado de forma conjugada com a realidade prática, isto é, com a atividade que o educando possa fazer e experimentar por ele mesmo. É o ensino mediado pela experiência do educando. E aqui se identifica mais uma ideia (a primeira que foi mostrada é a relação entre corpo e mente) da tradição que Rousseau recoloca na educação de seu educando. Constata-se, portanto, que a aprendizagem pela prática, segundo Rousseau, é fruto do pensamento de Locke. Esse ponto – aprendizagem pela experiência – será desenvolvido posteriormente. Por ora, o objetivo é esclarecer que Rousseau, em *Emílio*, questiona o ensino – de modo repetitivo – das regras de civilidade por meio de hábitos, a fim de inculcá-las no corpo da criança. E elas foram propostas em *De civilitate morum puerilium*, por Erasmo, e em *Some thoughts concerning Education*, por Locke.

Em *Emílio*, Rousseau (1999, p.10) se contrapõe a essa herança pedagógica: para ele, o ensino de conduta deve ser realizado por hábitos associados às necessidades vitais, e não por aqueles que vêm da opinião. Ele propõe, na educação inicial, o ensino mediante a aquisição de hábitos naturais, assunto que será desenvolvido no terceiro capítulo. Por ora, o que interessa aqui é mostrar a educação moral do ponto de vista histórico destes dois pensadores – Erasmo e Locke. Eles expressam algumas das ideias educacionais que vigoraram no período de passagem do mundo rural ao mundo urbano, do feudalismo à época moderna, cujo objetivo educacional era civilizar, pelo corpo, os hábitos da sociedade.

Essas ideias de Locke e de Erasmo resumem, portanto, algumas das perspectivas educativas presentes no tempo de Rousseau, as quais ele critica e, em alguns casos, recoloca de modo diferente. Refere-se à unidade do exercício do corpo e da mente e da aprendizagem pela experiência, ideias que, com base em Locke, Rousseau retoma em *Emílio*, mas acrescenta em sua concepção de educação os princípios da ordem natural que estão relacionados às paixões naturais. Esse esforço de recorrer aos autores da tradição, que consideravam que a criança aprendia as regras de civilidade apenas a partir do exercício da razão. Em síntese, esta concepção de recorrer à tradição pedagógica tem em vista esclarecer que Locke, em *Some thoughts concerning Education*, e Erasmo, em *De civilitate morum puerilium*, propuseram o ensino moral a partir de métodos de ensino limitados à incorporação de comportamentos de condutas e virtudes convenientes ao contexto da civilização. E, em suas obras, destacam ainda outra face do ensino de regras de civilidade: o ensino da adequação de comportamento e da repressão corporal. Essas atividades não valorizavam, no ensino moral, o uso da liberdade, como visto no ensino moral dado às crianças: não havia a valorização da liberdade do corpo.

Esse aspecto pode ser entendido a partir da concepção de criança então estabelecida, que pode ser observada na obra de Locke (1996, §81), *Some thoughts concerning Education*: a criança caracterizada pela razão, sendo essa sua grande máxima¹⁵, como se lê:

Talvez seja surpreendente que eu fale em *raciocinar* com crianças: no entanto, não posso deixar de pensar ser esse o verdadeiro modo de lidar com elas. Elas entendem isso tão logo aprendem a linguagem; e, se não observo mal, elas amam ser tratadas como criaturas racionais mais cedo do que se imagina. É um orgulho que deveria ser encarecido nelas e que, tanto quanto pode ser, fez o maior instrumento para conduzi-las.

Embora esse argumento justifique o modelo antropológico infantil de Locke, em *Some thoughts concerning Education*, ele também faz distinção entre a maneira de raciocinar do adulto e aquela da criança. O raciocínio presente na criança é adequado à sua capacidade de aprender, de modo que

ninguém pode pensar que um menino de 3 a 7 anos de idade deveria ser arguido como um homem adulto. Longos discursos e raciocínios filosóficos no máximo espantam e confundem as crianças, mas não as instruem. Quando digo, pois, que elas devem ser *tratadas como criaturas racionais*, quero dizer que você deveria torná-las sensíveis pela suavidade das maneiras e da compostura com que você as trata, mesmo quando as corrige; que o que você faz é razoável para você, além de útil e necessário a elas; e que o fato de você comandá-las ou proibi-las de algo não é capricho, nem paixão, nem fantasia. Isso elas são capazes de entender. E não há, para as crianças, nenhuma virtude a que devam ser incentivadas, nem nenhuma falha da qual devam ser afastadas, que eu ache que não devam ser objetos de convencimento delas. Tais *razões*, porém, devem ser dadas levando-se em conta a idade e o entendimento das crianças, e devem ser apresentadas a elas *em poucas e claras palavras*. (LOCKE, 1996, §81, grifos no original)

Além de considerar que a instrução das virtudes deve se dar de modo diferente para uma criança e um adulto, Locke sinaliza que a primeira tem capacidade racional para compreender a utilidade das virtudes que aprende, pois ela é capaz de entender as razões pelas quais é conduzida, corrigida ou proibida de alguma coisa. Observa-se, portanto, que a ideia de utilidade que aparece na citação anterior está relacionada à aprendizagem das regras de civilidade que serve para corrigir os “maus hábitos” e instruir a criança acerca daqueles que estão de acordo com os hábitos civilizados da sociedade, a fim de que ela possa incorporar e passar a ter os mesmos hábitos de conduta de um adulto civilizado.

¹⁵ Essa questão retorna no terceiro capítulo da tese, quando da crítica de Rousseau ao ensino moral e das ciências na infância. Rousseau (1999, p. 84) afirma: “raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje”.

Mas não é essa a noção de utilidade que Rousseau adota em sua concepção pedagógica. Para ele, a utilidade do ensino pré-moral à criança (que passa também pelo ensino das condutas), está em ensinar-lhe as condutas sociais vinculadas ao exercício de sua liberdade física, intelectual e moral. Por isso, critica o ensino moral que se pauta na imposição de regras de condutas, sem levar em consideração a vontade da criança. A educação moral que Rousseau defende para a infância tem em vista ensinar a criança a ajustar sua vontade, a fim de que ela perceba que, além de si, há ao seu redor o outro. Essa perspectiva é diferente da tradição, cujo ensino das condutas se realizava por meio do juízo infantil, justamente porque o ensino moral convencional era pautado em instruções e verbalizações impostas pelo educador. Enfim, essa noção de utilidade, que tem em vista o ensino moral conjugado com o exercício da liberdade e que emerge no contexto da discussão da educação moral de Rousseau, será desenvolvida no terceiro e no quarto capítulos desta tese.

Essas considerações – ensino do comportamento adequado, de virtudes e suas respectivas metodologias – a respeito da educação moral que estavam em Erasmo e Locke são alguns pressupostos presentes no tempo de Rousseau. E, por sua vez, expressam um modelo antropológico infantil que estava estabelecido no seu tempo histórico: criança como ser moral e com capacidade de “raciocinar”. O estudo de Ariès (1981), *História social da criança e da família*, ajuda a entender o problema da racionalidade que Rousseau observa no modelo antropológico de John Locke. O historiador investiga o nascimento do sentimento infantil e esclarece que ao tratar desse sentimento não se refere ao afeto ou ao desafeto, mas à consciência da particularidade infantil. Ele afirma que, na Idade Média, não existia essa consciência, pois a criança não se distinguia do adulto. Ariès (1981, p.51) afirma que, nesse período medieval, “não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. O sentimento ou a consciência da peculiaridade da criança começou a aparecer no início da Idade Moderna, e ele o identifica por meio da história da arte e da iconografia: analisa álbuns de família, pinturas, diários antigos, teatros de marionetes, brinquedos – bonecas, fantoches, cavalos de pau e cata-ventos –, traços que distinguem a criança do mundo adulto. Assim, ele observa duas particularidades infantis: a criança como “coisinha engraçadinha” (p.10), brinquedo encantador e de diversão do adulto no meio familiar; e, posteriormente, a criança compreendida como frágil criatura de Deus, testemunha da inocência batismal e semelhante aos anjos. Essas duas características – brinquedo de distração e anjo divino – são as primeiras peculiaridades que, segundo Ariès, distinguem a criança do adulto.

Em sua obra, ele mostra ainda que a ideia da criança como anjo estava presente no discurso dos educadores moralistas do século XV ao XVII e, depois, tal discurso foi transferido às famílias. Eles repugnavam a ideia de a criança ser entendida como fonte de distração e de relaxamento dos adultos; e, para combater essa perspectiva, segundo Ariès, aqueles educadores elaboraram inúmeros tratados sobre educação e manuais de civilidade, com o intuito de preservar a inocência batismal e disciplinar a criança. Esses manuais de conduta e de civilidade revelavam, segundo o historiador, o interesse daqueles educadores pelos aspectos psicológico e moral da criança: propunham uma educação moral com o objetivo de desenvolver uma razão ainda frágil, para fazer das crianças homens racionais e cristãos. A educação assentava-se na disciplina e na racionalidade dos costumes e justificava a severidade no ensino em nome da conservação da inocência infantil, justamente porque eles se opunham ao relaxamento e ao sentimento de “paparicação” (ARIÈS, 1981, p.158) dos adultos pela criança. E, dessa forma,

o sentido da inocência infantil resultou portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX. Nosso sentimento contemporâneo da infância caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e o irracionalismo ou pré-logismo. Essa ideia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. Há apenas muito pouco tempo ela passou das teorias dos psicólogos, pedagogos, psiquiatras e psicanalistas para o senso comum. (ARIÈS, 1981, p.146)

Assim, criança sai do anonimato, mas sua particularidade infantil como ser diferente do adulto não é conservada. A educação destinada a ela – concebida pelos educadores moralistas – é ambígua, pois negam a ela a liberdade de conhecer e experimentar sua condição de criança. Segundo os manuais de conduta que regem sua educação, tal ensino, na realidade, a prepara, desde o início da vida, para adequar-se aos costumes do mundo adulto. Essa é a contradição que Ariès, em *História social da criança e da família*, observa.

Esta retomada histórica a partir das investigações de Ariès interessa aqui apenas para demonstrar que o modelo antropológico infantil de John Locke, em *Some thoughts concerning Education*, aborda alguns traços daquele modelo infantil (criança compreendida como ser racional) apontado nas pesquisas de Ariès, em especial, em sua clássica obra já citada aqui: a criança como um ser racional e moral – anjo provido da inocência batismal. No entanto, como se leu em linhas anteriores, a partir do século XVIII, a criança

passou a ser vista como diferente do adulto. E Rousseau é um dos principais filósofos a identificar a diferença entre a natureza de ambos.

Em *Emílio*, Rousseau apresenta inovações e propõe a ideia de que a criança, dotada de natureza diferente daquela do adulto, possui singularidades próprias. Por isso, pensa a criança enquanto criança e segundo a ordem da natureza. Como se vê, não foi apenas quanto ao ensino de conduta das virtudes e às suas respectivas metodologias que Rousseau, em *Emílio*, criticou seu tempo. Ele estendeu também a crítica ao modelo antropológico infantil de Locke e de outros autores. Assim, pode-se dizer que foi para essa sociedade, esse regime político, essa tradição pedagógica (tanto do ponto de vista das ideias, como dos métodos de ensino e modelo de criança) que Rousseau olhou, buscando observar, contestar e ressignificar o que via, para elaborar sua concepção pedagógica. Tendo vivido de 1712 a 1778, conviveu com iluministas, enciclopedistas e outros filósofos; interagiu com intelectuais de seu tempo e com os ideais da filosofia e da religião; problematizou a utilidade da formação do homem nobre, das entidades educacionais e do ensino moral vigente; dialogou com o pensamento de seus contemporâneos e, em muitos aspectos, discordou deles, mas não os aboliu totalmente. Na realidade, muitas de suas teses foram forjadas a partir do resultado desses questionamentos.

Pode-se dizer que, em *Emílio*, Rousseau põe em xeque o efeito desse ensino moral na conduta humana: a repressão do comportamento; o constrangimento do corpo para conformá-lo de acordo com o modelo do homem cortês; e, ainda, a compressão que o homem cortês fazia de seus próprios desejos, na medida em que se submetia às normas da etiqueta, e, assim, abafava seu eu. O filósofo questiona, em *Emílio*, a conduta do homem da corte que não aprendeu – desde o início da vida – a exercer sua liberdade, mas aprendeu, desde a infância, a reprimir o corpo a fim de se adequar às regras vigentes. Ele problematiza o lugar que o constrangimento ocupa na educação moral do seu tempo e a ausência da liberdade nesse ensino. Ainda, é possível perceber que essa ideia da repressão não se reduz ao ensino, pois o autor a relaciona às questões sociais, de modo que, no *Discurso sobre as ciências e as artes*, escreve com detalhes que o código de civilidade cria uma falsa imagem de uniformidade entre os homens,

e todos os espíritos parecem ter sido lançados numa mesma fôrma: incessantemente a polidez exige, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os hábitos tradicionais, jamais a própria índole. Já não se ousa parecer o que se é; e, nessa coerção perpétua, os homens, que formam esse rebanho a que se chama sociedade, postos nas mesmas circunstâncias, farão todas as mesmas coisas, se motivos mais fortes não os desviarem. Portanto, nunca se saberá com quem se está lidando: será preciso, pois, para conhecer o amigo, esperar as grandes ocasiões, ou seja, esperar que já não haja

tempo para tanto, uma vez que é para essas mesmas ocasiões que seria essencial conhecê-lo. (ROUSSEAU, 2005a, p.14)

Vê-se que o homem, ao representar aquilo que não é, se afasta de si mesmo, pois se distancia de sua vontade e fica preso àquilo que lhe é imposto pela vontade do outro. Por isso, para Rousseau, a polidez e o decoro são nocivos ao homem, pois, além de condicionar o corpo conforme o padrão da corte, incentivam a anulação de seu eu. Como bem esclarece Starobinski (2011, p. 30), em *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, a ruptura é “entre o homem e ele próprio”. E com essa ruptura o homem social deixa de agir conforme sua vontade e segue os mandamentos da etiqueta. Dessa maneira, a sua representação não corresponde a sua vontade, e sua aparência o define como cortês.

Para esse cenário histórico, o pensamento educacional de Rousseau é inovador, sobretudo porque ele cria uma concepção antropológica diferente daquela estabelecida: o homem cuja condição é definida pela sua representação social. A noção de homem que elabora perpassa toda sua concepção educacional, justamente porque ele pretende formar o homem que vive em sociedade, mas é uno, isto é, age conforme sua vontade porque não rompeu com a sua liberdade. Essa concepção de homem faz interface com vários conceitos importantes, relacionados com seu pensamento político (liberdade e igualdade, por exemplo). Esse assunto será discutido a seguir, para que se possam entender as bases conceituais da educação rousseauísta.

2 O homem do estado de natureza: modelo antropológico

Rousseau apresenta, na primeira parte do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, a sua noção de homem e de estado de natureza. Esse seu último conceito sofreu influência de diversos pensadores, particularmente dos contratualistas Thomas Hobbes [1588-1679] e John Locke [1632-1704]. Na primeira parte de sua obra *Leviatã*, Hobbes (1974) desenvolve a noção de homem natural e o estado de natureza. Para ele, esse estado pode se transformar em estado de guerra, pelo fato de que os homens, sendo iguais no que diz respeito às faculdades do corpo e do espírito, desejam as mesmas coisas e julgam-se igualmente capazes de adquiri-las. Dessa maneira, Hobbes, em *Leviatã* (1974, p.78-79), chega à seguinte conclusão:

Portanto, se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos. E no caminho para seu fim (que é principalmente sua própria conservação, e às vezes apenas seu deleite) esforçam-

se por se destruir ou subjugar um ao outro. E disso se segue que, quando um invasor nada mais tem a recear do que o poder de um único outro homem, se alguém planta, semeia, constrói ou possui um lugar conveniente, é provavelmente de esperar que outros venham preparados com forças conjugadas, para desapossá-lo e privá-lo, não apenas do fruto de seu trabalho, mas também de sua vida e de sua liberdade. Por sua vez, o invasor ficará no mesmo perigo em relação aos outros.

Essa é a razão pela qual os homens se tornam rivais e lobos uns dos outros. Locke é parcialmente influenciado por Hobbes, no que se refere às noções de estado de natureza e de homem natural. Porém, diferentemente deste último, para o primeiro, o estado de natureza é um estado da paz, embora os homens possam transformá-lo em estado de guerra, caso venham a violar os direitos que lhes são naturais: à vida, à liberdade e à propriedade.

No *Segundo tratado sobre o governo*, Locke (1973, p.41) esclarece melhor que o estado de natureza é aquele em que todos os homens têm liberdade “para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente”. Nele todos os homens são iguais, de modo que “é recíproco qualquer poder e jurisdição, ninguém tendo mais do que qualquer outro” (p. 41). Por outro lado, entende o filósofo que esse estado de natureza não permite a licenciosidade, por causa da lei de natureza que governa todos os homens. Nas linhas seguintes esclarece que “a razão, que é essa lei” (p.42), e ela se faz presente no estado de natureza, com vistas a

impedir a todos os homens que invadam os direitos dos outros e que mutuamente se molestem, e pra que se observe a lei da natureza, que importa na paz e na preservação de toda a Humanidade, põe-se, naquele estado, a execução da lei da natureza nas mãos de todos os homens, mediante a qual qualquer um tem o direito de castigar os transgressores dessa lei em tal grau que lhe impeça a violação, pois a lei da natureza seria vã, como quaisquer outras leis que digam respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém nesse estado de natureza que não tivesse poder para pôr em execução aquela lei e, por esse modo, preservasse o inocente e restringisse os ofensores. (p.42)

A razão, portanto, é o caminho que Locke aponta para que os homens no estado de natureza não desrespeitem seus direitos naturais (à vida, à liberdade e à propriedade) e possam viver em harmonia. Como se constata, para Locke, o homem do estado de natureza é racional e, por isso, a razão vem a ser fonte para que chegue ao conhecimento. Leopoldo (2010, p.27, grifos no original), em *Lei natural e submissão: fundamentos da obediência civil em Locke*, analisa a lei natural em Locke e mostra que ela é “o guia para a conduta humana, seja na órbita privada, seja na esfera pública, disciplinando direitos e deveres, regulando a *vontade privada* e conduzindo o próprio poder político”. Então, do ponto de vista educacional, a razão é condutora do homem: por meio dela o educando aprende o

conhecimento das virtudes, desde a infância, pois, para Locke (1973), a lei natural ensina os homens – na condição de iguais e livres – a não prejudicarem os outros no que se refere à vida, à saúde, à liberdade e às posses. O homem nasce racional e livre e, por isso, é capaz de, no estado de natureza, apreender a lei da natureza. Assim, conhecendo e obedecendo essa lei, os homens no estado de natureza mantêm-se em paz; porém, quando essa lei é transgredida, geram-se a inimizade e a destruição. Esses pressupostos esclarecem a importância da razão no pensamento educacional de Locke. Como observado em *Some thoughts concerning Education*, o educando aprende o ensino das virtudes na infância, justamente porque, como a razão é uma faculdade ativada na infância, a criança raciocina.

Já para Rousseau (2005a, p.164), o estado de natureza é uma condição de paz e abundância, pois “a terra abandonada à sua fertilidade natural e recoberta de florestas imensas jamais mutiladas pelo machado, oferece a cada passo reservas de provisões e refúgios aos animais de qualquer espécie”. A natureza, no sentido de recursos naturais, é o cenário que ele apresenta para mostrar o *habitat* do homem selvagem. Ela concede ao primitivo tudo o que ele precisa para satisfazer suas necessidades básicas: o seu alimento provém do carvalho, ele mata a sede no riacho, e as árvores lhe servem de leito para o descanso. O estado de natureza é, pois, o local da felicidade original.

Vê-se, assim, que a noção de estado de natureza, em Rousseau, foi influenciada por Locke, no que se refere à paz. No entanto, opõe-se ao modelo de Hobbes, para quem, no estado de natureza, prevalece a guerra constante entre os homens. A tese de Hobbes de que o homem é lobo do homem é contestada por Rousseau (2005a) no *Discurso sobre origem e desigualdade entre os homens*, pois, para este, o homem se torna lobo de seu semelhante no estado civil. Por outro lado, ele compartilha tanto com Hobbes quanto com Locke da ideia de que os homens nascem livres e iguais. E, para Rousseau, no estado de natureza o homem é puro e inocente. Além disso, vivendo

sozinho, ocioso, e sempre próximo do perigo, o homem selvagem deve gostar de dormir e ter o sono leve como o dos animais que, pensando pouco, dormem, por assim dizer, todo o tempo em que não estão pensando. Sendo a própria conservação quase o seu único cuidado, suas faculdades mais exercitadas devem ser aquelas cujo objetivo principal é o ataque e a defesa. (ROUSSEAU, 2005a, p.171)

Nesse contexto, o homem selvagem não tem a faculdade de raciocínio desenvolvida. Ele está submetido às sensações. No entanto, para Rousseau (2005a, p.155), o homem selvagem é movido pelos “dois princípios anteriores à razão, dos quais um interessa ardentemente ao nosso bem-estar e à conservação de nós mesmos e o outro provoca uma

repugnância natural a ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível, principalmente os nossos semelhantes” (p.154). Esses dois princípios dizem respeito ao ardor que move o homem a zelar pela sua vida e ao instinto de repugnância que sente, quando vê o sofrimento alheio. Rousseau identifica, no prefácio do *Discurso*, esses dois impulsos naturais no homem que vive no estado de natureza, porque, isolado, ele está submetido às sensações e, conseqüentemente, se preocupa apenas em zelar pela sua vida e repugnar o sofrimento do outro. Por isso, esses dois princípios são anteriores à razão e se desenvolvem quando o homem deixa o seu isolamento e se socializa.

Assim, para Rousseau, o homem do estado de natureza é movido pelo impulso da sobrevivência e pela repugnância ao sofrimento alheio. Essa perspectiva é diferente da concepção de lei natural de Locke, para quem a razão define o homem e se constitui como o guia da conduta humana, porém Rousseau, como se constata, embora entenda a razão como uma característica humana, pondera que, primeiramente, na essência, o impulso da autoconservação e o instinto de aversão ao sofrimento do outro levam o homem a agir. E, com base nesse entendimento, o filósofo, em *Emílio*, estabelece relação entre os princípios anteriores à razão que aparecem no prefácio do *Discurso* e mostra detalhadamente que o desenvolvimento da razão se dá tardiamente.

Nessa linha de raciocínio, o homem do estado de natureza é definido por Rousseau, na primeira parte do *Discurso*, como aquele que é submetido às sensações, é nômade, vive isolado e não estabelece relação, porque se basta a si mesmo. Assim, os homens nesse estado

não poderiam ser bons nem maus, e não tinham vícios nem virtudes, a menos que, tomando essas palavras num sentido físico, chamemos vícios do indivíduo às qualidades que podem prejudicar-lhe a própria conservação, e virtudes àquelas que podem contribuir para ela; nesse caso, deveríamos chamar de mais virtuoso aquele que resistisse menos aos simples impulsos da natureza. (ROUSSEAU, 2005a, p.187)

O homem selvagem, em síntese, vive para si e age instintivamente em prol da conservação de sua própria vida, pois é amoral. É um “bom selvagem”¹⁶, inocente, e a natureza lhe concede todos os recursos necessários para sua subsistência. A passagem anterior apresenta ainda as noções de virtude e vício no contexto do estado de natureza, as quais estão associadas aos dois princípios naturais do homem selvagem, já aqui mencionados. Dessa maneira, as virtudes do homem selvagem se aproximam da conservação da vida, enquanto os vícios são ações que prejudicam sua sobrevivência. É importante notar que, nesses dois casos,

¹⁶ Vale lembrar que essa expressão não foi usada por Rousseau; é um termo que Salinas Fortes (1987) emprega para referir-se ao homem primitivo.

virtudes e vícios não têm significado moral, pois estão relacionados às leis do estado de natureza que correspondem aos instintos da autoconservação e da preservação da espécie, presentes no homem primitivo.

Portanto, a tese de Rousseau que aparece na primeira parte do *Discurso* é a de que o homem do estado de natureza (submetido às sensações) é constituído de características que no estado civil são alteradas e comumente perdidas. Desse modo, para ele, tanto o homem é modificado à medida que passa de um estado ao outro, quanto os estados são modificados pelo homem que vai se transformando. Assim, o homem do estado de natureza é constituído originalmente de sua natureza. Ele é, portanto, diferente do homem civil, que se modificou ao sair do estado de natureza (do seu isolamento). Foi transformada sua própria natureza, com sua saída do isolamento, assim como o estado de natureza se transforma em estado de associação. No texto *O homem segundo Rousseau*, Derathé (2011, p.4, grifos no original) esclarece um pouco mais sobre as modificações que acontecem na natureza do homem quando ele sai do estado de isolamento e se socializa:

O que distingue o homem dos animais é, em efeito, com a liberdade ou sua qualidade de agente livre, a *perfectibilidade* e as outras faculdades “virtuais” que ele recebeu da natureza “em potência”, como a razão, a imaginação e a consciência. Essas faculdades virtuais, que no estado de natureza são “supérfluas” e estão como adormecidas, não podem se atualizar ou se tornar ativas senão com a vida em sociedade que é a condição do seu exercício. A vida social as faz passar da potência ao ato porque elas são, segundo a fórmula de Durkheim, os instrumentos de adaptação ao meio social, como o instinto é o instrumento de adaptação ao meio físico. Se a natureza as pôs de reserva na nossa alma para que ela possa as utilizar quando necessário, é, na realidade, porque o homem é segundo a fórmula da *Profissão de fé*, senão sociável por sua natureza, pelo menos feito para tornar-se. A natureza humana não pode manifestar todas suas virtualidades senão com a vida social.

Assim, diz Derathé (2011) que o homem do estado de natureza é diferente do homem civil, porque as faculdades virtuais são ativadas no estado civil. Dessa maneira, para Rousseau, o homem do estado de natureza difere do homem civil, pois aquele só se expressa pelas sensações, enquanto esse, em sociedade, possui todas as faculdades humanas ativadas. Isso significa que a natureza humana é mutável. Eis porque Rousseau critica o método de Locke e Hobbes para conhecer o homem no estado de natureza. Na primeira parte do *Discurso*, Rousseau (2005a, p.160-161) diz:

os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de remontar ao estado de natureza, mas nenhum deles o atingiu. Uns não hesitaram em supor no homem nesse estado a noção do justo e do injusto, sem se preocupar em mostrar que ele deveria ter essa noção, nem sequer que esta lhe fosse

útil. Outros falaram do direito natural que cada qual tem de conservar o que lhe pertence, sem explicar o que entendiam por pertencer. [...] Enfim, todos, falando incessantemente de necessidade, de avidez, de opressão, de desejos e de orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que haviam tirado da sociedade: falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil.

Assim, identifica o homem no estado de natureza, “sem descrevê-lo como um animal igual aos demais, nem aceitá-lo como se apresenta na sua atual transfiguração social”. Antes, “deseja superar, de tal sorte, a posição metodológica estéril de seus antecessores imediatos e dos filósofos de seu tempo” (MACHADO, 1968, p.93). Ainda sobre seu método, Bastide (1983, p. 229, nota 27, grifo do original), a respeito da “Dedicatória à República de Genebra”, afirma:

O método de Rousseau é claro: para alcançar o homem natural, com o qual se deve reconstruir a sociedade, impõe-se isolar nele tudo o que existe de social. “Caso contrário, corre-se o risco de incorrer no erro daqueles que, raciocinando sobre o estado de natureza, carregam para ele as ideias tomadas da sociedade”.

Trata-se, portanto, de retroceder ao estado de natureza, raciocinando por hipóteses e conjecturas, a fim de conhecer o homem natural. E, na primeira parte do *Discurso*, Rousseau (2005a, p.162) escreve sobre o homem do estado de natureza:

Oh, homem, de qualquer terra que sejas, quaisquer que sejam tuas opiniões, escuta: eis tua história, tal como acreditei lê-la, não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente. Tudo o que vier dela será verdade; só haverá erro no que eu, sem querer, houver introduzido de meu.

É na natureza do homem que é possível identificar suas origens, valida Rousseau na citação acima. Nesse sentido, as características originais do homem, que Rousseau identifica como físicas e metafísicas, estão na sua própria natureza humana. As primeiras dizem respeito ao seu corpo físico; as segundas se subdividem em dois segmentos: o primeiro se refere às paixões primitivas: amor de si e a piedade natural. E o segundo se refere aos aspectos intelectuais do homem.

Do ponto de vista físico, o homem primitivo é apresentado com tato e paladar extremamente rudes, ao passo que visão, audição e olfato são refinados e sutis, porém seus órgãos são grosseiros, excluem qualquer espécie de delicadeza.

As características metafísicas que correspondem ao primeiro segmento – paixões naturais – se manifestam nas ações do homem selvagem. Dessa maneira, o amor de si é o impulso que o move a preservar a própria vida, por exemplo, buscando alimento e abrigo para

sobreviver. A piedade natural se manifesta na repugnância em ver o outro sofrer, o que o leva a prestar socorro ao seu semelhante. Assim, afirma Rousseau (2005a, p.192), na primeira parte do *Discurso*, que o “homem selvagem [...] por falta de sabedoria e de razão, vemo-lo sempre entregar-se estouvadamente ao primeiro sentimento de humanidade”. É por meio dessas duas paixões, portanto, que o selvagem expressa os dois instintos anteriores à razão: zelo pela sobrevivência sua e da espécie. Vale lembrar que, para Rousseau, esses dois princípios são marcas essenciais para se pensar o seu modelo antropológico: as paixões naturais, amor de si e piedade natural, e também a razão definem o homem.

Essa última corresponde ao segundo segmento das características metafísicas. No homem selvagem, a razão se expressa pela sua liberdade e por sua capacidade de se aperfeiçoar-se. Essas duas características, distintivas do homem e inerentes a ele, diferenciam-no dos animais. A perfectibilidade se desenvolve “com a ajuda das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras” (ROUSSEAU, 2005a, p.173). Isso significa dizer que o homem no estado de natureza possui, em potência, as seguintes faculdades: a razão e a imaginação (elas são as faculdades virtuais e estão adormecidas); e, em ato, a liberdade e sua capacidade de se aperfeiçoar. Na primeira parte do *Discurso*, Rousseau (2005a, p.174) afirma que a perfectibilidade pode se constituir em “fonte de todas as infelicidades do homem” justamente porque ele pode desenvolvê-la de acordo com sua vontade e liberdade. Ou seja, sem nenhum tipo de limite.

Já na segunda parte do *Discurso*, Rousseau (2005a, p.173) mostra como, a partir de um encadeamento de fatos, a “faculdade de aperfeiçoar-se” ou a “perfectibilidade” (p.174) se desenvolveu apenas “com a ajuda das circunstâncias” (p.173). Isto é, de modo ilimitado, o desdobramento sem regramento dessa faculdade causou um resultado funesto ao homem e à sociedade. Cassirer (1999, p.101) em *A questão Jean-Jacques Rousseau*, afirma que “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”. Desse modo, Rousseau deixa claro que a fonte dos problemas morais e sociais está na maneira como o homem usa a “perfectibilidade”. Por outro lado, como observa Cassirer (1999, p.101),

apenas ela é capaz de tornar-se para ele um guia no labirinto no qual ele se perdeu. Ela pode e deve abrir-lhe novamente o caminho para a liberdade. Pois a liberdade não é um presente que a bondosa natureza deu ao homem desde o berço. Ela só existe na medida que ele próprio a conquistar, e a posse dela torna-se inseparável desta conquista constante. Por isso, o que Rousseau exige da comunidade humana e o que ele espera de sua estruturação futura não é que ela aumente a felicidade do homem, o seu bem estar e os seus prazeres, mas assegure-lhe a liberdade devolvendo-o assim à sua verdadeira determinação.

Esse autor ajuda a ver que em Rousseau a perfectibilidade tem duas faces: é perigosa, mas há nela também a solução para a conquista da liberdade humana. Desse modo, na segunda parte do *Discurso*, o autor mostra que o mau uso que o homem selvagem (ao sair do isolamento) fez de sua capacidade de se aperfeiçoar desencadeou os vícios e, por conseguinte, gerou a desigualdade moral e social entre os homens. A fim de entender um pouco mais sobre a perfectibilidade, Cassirer (1999, p.100-101), em *A questão Jean-Jacques Rousseau*, esclarece que ela consiste no “dom específico que distingue os homens de todos os outros seres naturais”. E ainda assinala nesse texto que

os seres humanos não permanecem para sempre em seu estado primitivo, mas ambicionam superá-lo; não se satisfazem com a extensão e o tipo de existência que receberam de imediato da natureza, e não desistem antes de terem criado e construído uma nova forma própria de existência. Contudo, renunciando desse modo à condução da natureza, eles se entregam à proteção dela e a todos os benefícios com os quais ela originalmente os presenteou. Eles se vêem lançados num caminho sem fim e expostos a todos os perigos nele existentes [...] Rousseau não se cansa de ilustrar esses perigos. É da “perfectibilidade” que brota toda inteligência do homem, mas também todos os seus erros; que brotam suas virtudes, mas também seus vícios. Ela parece elevá-lo acima da natureza, mas torna-o ao mesmo tempo um tirano da natureza e de si mesmo. Entretanto, não podemos renunciar a ela, pois a marcha da natureza humana não se deixa deter. (p.100-101)

Como se vê, a origem da inteligência está na perfectibilidade. Mas, como na história da civilização o homem desenvolveu a perfectibilidade ilimitadamente, ela gerou o erro e o vício. Por isso, ela (a perfectibilidade) é um atributo natural para o qual Rousseau chama a atenção, justamente porque ela pode ter fins opostos. Ao mesmo tempo em que ela é um dom perigoso, não se pode detê-la, já que ela é um dos principais aspectos que caracterizam a humanidade do homem – e perigosa, quando desenvolvida de modo desequilibrado; a saída que Rousseau sugere é desenvolvê-la de forma ajustada. Assim, ela não deixa de ser desenvolvida, até porque a capacidade de aperfeiçoar-se é também uma qualidade humana, que distingue o homem dos animais. Essa é uma das principais abordagens que Rousseau desenvolve em *Emílio* e será abordada no terceiro capítulo. Por ora, a intenção é sintetizar as características do homem do estado de natureza. Ele, portanto, possui essas características metafísicas (as paixões naturais, a perfectibilidade, a liberdade e as faculdades virtuais). Dessa maneira, é movido pela sensação, justamente porque suas faculdades estão adormecidas.

Assim, o homem do estado de natureza, segundo Rousseau, vive isolado, é submetido às sensações, manifesta a perfectibilidade e a liberdade. Vale elucidar que a

faculdade da perfectibilidade é dada ao homem no estado de natureza, e pelo instinto e pela liberdade ele se aperfeiçoa. Ele é “constituído de todos os dons sobrenaturais que pôde receber e de todas as faculdades artificiais que só pôde adquirir mediante longos progressos, considerando-o, em suma, tal como deve ter saído das mãos da natureza” (ROUSSEAU, 2005a, p.164). Esse é, portanto, o retrato de seu modelo antropológico, que ele nomeia de “homem selvagem”, “homem primitivo”, “homem original”, ou ainda “homem natural”.

Considerando essa variedade de sinônimos para se referir ao seu modelo de homem, é preciso esclarecer que Rousseau usa “homem natural” em várias de suas obras e em contextos diferentes e, por conseguinte, com significados distintos. Para melhor compreender essa polissemia da noção de homem natural, recorre-se aos estudos de Derathé (2011, p.5), que, em *O homem segundo Rousseau*, esclarece que há nas obras de Rousseau dois tipos de homens naturais: o do *Discurso* e o de *Emílio*. O primeiro refere-se ao homem que vive isolado. É o homem primitivo, original e selvagem, limitado às puras sensações e aos instintos físicos. Por isso vive rebaixado a um nível inferior, próximo ao nível da animalidade. Ele é homem natural porque, no seu estado de isolamento (estado de natureza), permanece com tudo o que a natureza lhe concedeu, nada foi alterado e ativado; logo, é comparado a um selvagem e a um homem primitivo. Esse é o homem natural que aparece na primeira parte do *Discurso*.

Em *Emílio* identifica-se a segunda noção de homem natural, com o sentido de essencial e autêntico. É considerado homem natural aquele que saiu do estado de isolamento, mas dentro de si permanece conforme a verdadeira natureza do homem. Ele é o homem verdadeiro, que, de fato, vive (no plano da realidade social) “verdadeiramente a vida humana, que, desconsiderando a opinião do outro, se conduz unicamente segundo suas tendências e sua razão, sem consideração ao que o público aprova” (DERATHÉ, 2011, p. 7). Esse segundo tipo de homem natural, convém reiterar, é o que aparece em *Emílio*: nasce limitado às sensações e aos instintos e é elevado à condição de homem que sabe viver e conviver integrado em uma comunidade, justamente porque as faculdades (liberdade, razão e imaginação) concedidas pela natureza são ativadas.

Expostos esses dois tipos de homens naturais em duas obras distintas, cumpre agora elucidar que Rousseau, ao instituir, na primeira parte do *Discurso*, seu modelo antropológico, se refere, como já dito, ao homem natural no sentido do homem selvagem que é original e vive no estado de natureza. Assim, para tratar desse modelo de homem, serão usados neste trabalho os termos “homem do estado de natureza”, ou “homem selvagem” ou ainda “homem primitivo”, pois é esse modelo antropológico que mobiliza – inicialmente – a

concepção educacional do filósofo. Esse homem é o protótipo que prefigura todas as características humanas em sua originalidade. E assim se pode estabelecer uma relação entre *Emílio* e o *Segundo Discurso*, pois Emílio, ao nascer, é constituído de todas as características humanas. Carlota Boto (2005), em *O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano*, compara o homem do estado de natureza e Emílio. Ela constata que “Emílio ao nascer, é o homem do estado de natureza” (BOTO, 2005, p.380). Esclarece que o educando no início da vida é constituído de todos os atributos naturais, mas ainda não foi elevado ao estado de homem. Ela mostra também algumas características semelhantes entre a criança (o Emílio no início da vida) e o homem do estado de natureza:

O indivíduo, ao nascer, jamais seria originalmente mau. Por desconhecer a própria acepção de mal, ele viria ao mundo com uma bondade originária análoga à situação humana no estado de natureza. O homem natural, não conhecendo o mal, em um primeiro momento possui apenas o sentido de uma autoconservação, que o leva a cuidar de si. Do mesmo modo a criança, em seu desenvolvimento, por desconhecer o vício, não possibilitará que o mesmo seja praticado. Nota-se que, desde seus primeiros escritos, Rousseau estabelece uma recorrente e obsessiva analogia entre a progressão da espécie humana e a desenvolução das jovens gerações: como se a ontogênese repetisse a filogênese e o ser humano reproduzisse, em sua história de vida, a trajetória traçada pela espécie. (BOTO, 2005, p.374)

A liberdade do estado de natureza, a bondade natural e o instinto da piedade são os atributos que supostamente há tanto no homem do estado de natureza como na criança. Essa correspondência, segundo Cranston (apud BOTO, 2010, p.209), é estabelecida por Rousseau porque ele deseja fazer um “paralelo entre a bondade natural do estado de natureza e a pureza original da criança”. Essas características naturais aparecem em ambos e estão relacionadas ao instinto da autoconservação e da preservação da espécie, justamente porque são esses aspectos que definem primeiramente o homem. Ambos – homem do estado de natureza e criança – são guiados pelas suas sensações, porque as faculdades de reserva (a razão e a imaginação) ainda não foram ativadas.

Assim, exposto o modelo antropológico de Rousseau, a seguir mostra-se detalhadamente a maneira como o homem desenvolveu a perfectibilidade de modo ilimitado. Essa ideia será desenvolvida a partir de algumas análises que Rousseau aborda na segunda parte do *Discurso*, para que se possa entender as razões pelas quais ele condena a forma como se deu o desenvolvimento da perfectibilidade e das demais faculdades do homem.

3. A questão da perfectibilidade na ordem social: declínio moral e social do homem

Na primeira parte do *Discurso*, Rousseau faz uma reconstituição da história natural do homem, para evidenciar momentos decisivos que provocaram a manifestação da perfectibilidade. O cenário inicial que ele apresenta é o do estado de natureza. E há nele tudo que o homem selvagem precisa para satisfazer suas necessidades vitais. Mas a própria natureza impõe dificuldades ao selvagem: a primeira delas diz respeito ao acesso aos recursos naturais: a altura das árvores é um dos impedimentos para o alcance dos frutos. Outro problema são os animais que, nesse contexto (do estado de natureza), ameaçam o homem selvagem. Como pode o homem selvagem enfrentar essas primeiras adversidades que ameaçam sua vida?

Diante desses obstáculos, o selvagem foi obrigado a agir e a criar recursos para sobreviver. Aprendeu que o primeiro instrumento de que dispunha para isso era o seu próprio corpo, que usava para se defender. Assim, foi forçado a “aplicar-se aos exercícios do corpo”, a fim de se tornar “ágil, veloz na corrida e vigoroso no combate” (ROUSSEAU, 2005a, p.204). O segundo tipo de instrumento que aprendeu a usar era extraído da natureza: “os galhos de árvore e as pedras” (p. 204), que lhe serviam como armas na disputa pela sobrevivência com outros animais. O terceiro adveio da transformação que ele operava na natureza: Assim, à margem do mar e dos rios “inventaram a linha e o anzol” (p. 205) e, como consequência dessa aprendizagem, construíram “arcos e flechas” (p. 205). E conseguiam também proteger o corpo do frio, pois, com as peles dos animais cobriam seus corpos.

Posteriormente, o primitivo aprendeu a fazer o machado “de pedras duras e cortantes, que serviram para cortar madeira, escavar a terra e fazer choupanas de ramagens, que depois tiveram a ideia de revestir de argila e lama” (ROUSSEAU, 2005a, p.208). Esses instrumentos, considerados o primeiro tipo de propriedade, foram úteis para a melhoria da vida material do homem, de modo que ele deixou de dormir debaixo das árvores e cavernas, pois passou a construir suas primeiras habitações. Assim, “quanto mais se esclarecia o espírito, mais se aperfeiçoava o engenho” (p.207). Com a invenção do machado, os instrumentos foram ficando mais industriais, e o homem chegou à primeira revolução técnica, que inaugurou instrumentos mais refinados e usados para melhorar a vida. Os homens “se limitaram a costurar suas roupas de peles [...] aperfeiçoar ou embelezar seus arcos e flechas, a talhar com pedras cortantes algumas canoas de pescadores ou alguns instrumentos grosseiros de música” (p.213). Esse aperfeiçoamento dos equipamentos deu ao homem melhores condições de cultivar outros alimentos e mais comodidade.

Nessa sequência de ações, Rousseau revela que esses acontecimentos fizeram o homem selvagem se aperfeiçoar em prol de sua sobrevivência. Isso mostra a manifestação da perfectibilidade, que passa a ser ativada à medida que o homem vai enfrentando os desafios impostos pela própria natureza. Em *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Starobinski (2011, p.378) afirma que “o obstáculo e a adversidade obrigam os homens [...] a mostrar as suas forças e todas as suas faculdades”. Exercitando a perfectibilidade para superar os desafios, o homem ainda no estado de natureza (só que mais evoluído) inventou as primeiras ferramentas. Na segunda parte do *Discurso*, Rousseau mostra que esse processo se deu lentamente, por meio de experiências, observações dos fenômenos naturais e comparações. Como exemplo, ele cita o conhecimento do fogo: “O trovão, um vulcão, ou algum feliz acaso, fez que conhecessem o fogo, novo recurso contra o rigor do inverno” (p. 205). Ao dominar o fogo, o primitivo passou a usá-lo na preparação dos alimentos e, conseqüentemente, deixou de comer carnes cruas. Na convivência com os animais, aprendeu a estabelecer relações de tamanho, peso, altura. Assim, o próprio Rousseau (2005a, p.205), na segunda parte do *Discurso*, aponta o resultado dessa relação entre homem primitivo e animais: “acabaram por produzir-lhe uma certa espécie de reflexão, ou melhor, uma prudência maquinal que lhe indicava as precauções mais necessárias à sua segurança”.

É importante ressaltar que a reflexão nasce de um processo que vem sendo desencadeado pelo exercício da perfectibilidade. A reflexão é fruto de atividades que o homem realiza para enfrentar obstáculo e adversidade. E, no *Discurso*, o filósofo demonstra que essas primeiras aprendizagens nasceram lentamente: “anos estéreis, invernos longos e rudes, verões escaldantes, que tudo consomem, exigiram deles um novo engenho” (ROUSSEAU, 2005a, p. 205). Desse modo, o tempo contribuiu também para o homem vencer tais dificuldades: “foi necessário fazer-se muitos progressos, adquirir-se muito engenho e luzes, transmiti-los e aumentá-los de século em século” (p. 203). Assim, o alcance da reflexão é uma das vantagens que resultaram da saída do primitivo do estágio de pura sensação. E a desvantagem foi a perda de sua inocência original.

Na segunda parte do *Discurso* Rousseau mostra ainda, passo a passo, como se dá a ruptura do homem com sua liberdade e suas paixões naturais, à medida que desenvolve sua reflexão. Ele afirma que as “novas luzes, que resultaram desse desenvolvimento, aumentaram-lhe a superioridade sobre os outros animais ao torná-lo ciente dela” (ROUSSEAU, 2005a, p.205). As novas luzes a que se refere estão relacionadas aos primeiros movimentos da inteligência do homem (a reflexão), que aconteceram conjugados com o primeiro sentimento de superioridade, nascido da comparação entre ele e os animais. Nessa comparação, observou

que era mais ágil, habilidoso e inteligente do que eles, o que deu origem ao sentido de orgulho e distinção, à diferenciação de qualidades físicas e de forças que o homem fez entre ele e os animais inicialmente e, depois, entre ele e seus semelhantes.

Por outro lado, essas desigualdades naturais eram, muitas vezes, equacionadas por meio do ajuntamento em bandos, para enfrentar e domar a natureza (recursos naturais), os animais e buscar recursos e meios de sobrevivência. No *Discurso*, Rousseau (2005a, p. 206-207) compreende que as primeiras formas de aproximação entre os homens se constituíam pela “ideia grosseira dos compromissos mútuos e da vantagem de cumpri-los”. Esses contatos indicavam que o homem, mesmo tendo desenvolvido o sentimento de orgulho, ainda mantinha preservados aspectos de sua natureza humana, de modo que, em prol da conservação da vida, aproximava-se fortuitamente dos demais. Nesse estágio, aprimorou os instrumentos e, por conseguinte, sua moradia e habitação. Essa conquista foi acompanhada de mudanças nas suas relações, fazendo nascer um “sentimento terno e doce”. Ele diz, na segunda parte do *Discurso* (ROUSSEAU, 2005a, p.208):

Os primeiros desenvolvimentos do coração decorreram de uma situação nova que reunia numa habitação comum os maridos e as mulheres, os pais e os filhos. O hábito de viver junto fez nascer os mais doces sentimentos [...] As mulheres tornaram-se mais sedentárias e acostumaram-se a tomar conta da cabana e dos filhos, enquanto o homem ia buscar a subsistência comum. Os dois sexos começaram assim, com uma vida um pouco mais indolente, a perder um tanto de sua ferocidade e de seu vigor; porém, se cada qual, em separado, ficou menos apto para combater os animais selvagens, em compensação foi mais fácil reunirem-se para lhes resistirem em comum.

As relações deixaram de ser fortuitas e se estreitaram, o cenário mudou, graças às ligações que se ampliaram e aos laços que se formaram. Esses doces sentimentos foram o “amor conjugal e o amor paterno” (ROUSSEAU, 2005a, p.208) e, conforme Rousseau, aqui se deu o nascimento da primeira forma de sociedade por meio da família. Nessa pequena sociedade, o prazer de viver em si e para si se expandiu, convertendo-se em satisfação de viver e conviver, pelo simples prazer de estar entre muitos. A família se constituiu, portanto, pelo afeto e pela liberdade.

Do progresso do aperfeiçoamento humano e do surgimento das famílias, nasceram as pequenas aldeias, as quais foram constituídas do conjunto de famílias que se agruparam por regulamentos naturais, isto é, por partilharem dos mesmos interesses. Posteriormente, a reunião de diversos grupos deu origem às nações, com seus costumes e leis particulares. Na segunda parte do *Discurso*, Rousseau (2005a, p.210) afirma:

Os homens, até então errantes pelos bosques, depois de adquirirem uma situação mais fixa, aproximam-se lentamente, reúnem-se em diversos grupos e formam por fim, em cada região, uma nação particular, uniforme nos costumes e nos caracteres, não por regulamentos e leis, mas pelo mesmo gênero de vida e de alimentos e pela influência comum de clima. Uma vizinhança permanente não pode deixar de engendrar afinal alguma ligação entre diversas famílias.

Por outro lado, o estreitamento dos laços afetivos entre os membros das famílias e seus vizinhos também deu ensejo ao surgimento do ciúme, da vaidade, do desprezo, da vergonha e da inveja, preparando o terreno para a primeira forma de desigualdade moral entre os homens. Com efeito, na segunda parte do *Discurso*, diz Rousseau (2005a, p.210):

Jovens de diferentes sexos moram em cabanas vizinhas, o relacionamento passageiro, exigido pela natureza, traz logo outro não menos doce e mais permanente pelo convívio mútuo. Acostumam-se a considerar diferentes objetos e a fazer comparações; adquirem insensivelmente ideias de mérito e de beleza que produzem sentimentos de preferência. À força de se verem, já não podem passar sem se ver novamente. Um sentimento terno e doce insinua-se na alma e, à menor oposição, torna-se um furor impetuoso: o ciúme desperta com o amor; a discórdia triunfa, e a mais doce das paixões recebe sacrifícios de sangue humano.

Assim, cada um passou a se comparar e a desejar ser preferido pelo outro. Cada um desejou ser “o mais belo, o mais forte, o mais hábil ou o mais eloquente passou a ser o mais considerado” (ROUSSEAU, 2005a, p.211). A capacidade de comparação levou o homem a estabelecer diferenças e escolha entre eles. Assim, “dessas primeiras preferências nasceram, de um lado a vaidade e o desprezo, do outro a vergonha e o desejo” (p.211). Esses “novos germes” produziram ingredientes “funestos à felicidade e à inocência” (ROUSSEAU, 2005a, p.211). A associação em pequenas aldeias afetou as relações entre os homens, os quais, embora próximos territorialmente, criaram artifícios sociais que favoreceram também seu distanciamento.

Os sentimentos naturais, ternos e doces, deixaram de ser critérios de aproximação e foram substituídos pela comparação. Assim, os homens passaram a se aproximar e a se distanciar pelo julgamento de serem ou não preferidos ou considerados. E, como observa Rousseau, “provieram daí os primeiros deveres da civilidade” (ROUSSEAU, 2005a, p.211), que se constituem segundo o desejo de ser o mais considerado.

Assim, com a transformação dos sentimentos naturais, o filósofo identifica o nascimento da primeira desigualdade moral. A partir do primeiro aperfeiçoamento técnico conquistado pelo homem, desencadeou-se a primeira forma de associação – a família – e também o aparecimento da desigualdade moral. No contexto da história natural, esses foram os resultados da primeira revolução técnica e com ela aconteceu a primeira ruptura do

homem. Em *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, Starobinski (2011, p.43) analisa essa passagem da primeira desigualdade moral como a primeira queda do homem. Ela se deu em decorrência de sua capacidade de fazer comparações, pois “a faculdade de comparar o tornará capaz de uma reflexão rudimentar: ele saberá perceber diferenças entre as coisas, se saberá ser diferente dos animais, se verá em sua superioridade, e já surge um vício: o orgulho”. Como se vê, essa primeira queda do homem ocorreu no âmbito moral, fruto do desenvolvimento da comparação que ele fez de si em relação ao outro. O homem passou a depender da opinião do outro. E, conforme Starobinski (2011, p.297) assinala, “a opinião dos outros começa a inquietá-los”.

Nessa perspectiva, há de se considerar o primeiro rompimento que o homem fez com a sua natureza primitiva: ele deixou de agir segundo suas necessidades naturais (princípios da autoconservação e da conservação da espécie) e passou a agir movido pela opinião alheia, justamente porque deseja ser o mais considerado. Starobinski (2011, p.45) esclarece ainda que, nessas circunstâncias,

o equilíbrio do ser sensitivo está rompido; o homem perde o benefício da coincidência inocente e espontânea consigo mesmo. [...] Então, vai começar a divisão ativa entre o *eu* e o *outro*; o amor-próprio vem perverter o inocente amor de si, os vícios nascem, a sociedade se constitui. E enquanto a razão se aperfeiçoa, a propriedade e a desigualdade se introduzem entre os homens, o meu e o teu se separam sempre mais. A ruptura entre ser e parecer passa a marcar o triunfo do “factício”, a distância cada vez maior que nos afasta não apenas da natureza exterior, mas de nossa natureza interior.

Starobinski (2011) mostra o primeiro distanciamento do homem em relação a sua natureza humana. Ao olhar o outro, ele quer ser superior, justamente porque é movido pelo orgulho; é dessa forma que, na segunda parte do *Discurso*, Rousseau fala dos primeiros deveres de civilidade. Nesse contexto, pode-se dizer que eles são movidos pela aparência, justamente porque cada homem deseja ser apreciado pelo seu semelhante. Ele adquire o artifício da aparência e se distancia do amor de si, o que mostra um dos desdobramentos funestos da perfectibilidade.

Seguindo com seu método hipotético, Rousseau, na segunda parte do *Discurso*, procura mostrar que o aprimoramento do homem lhe foi favorável para que inventasse outras artes. Assim, do cultivo de legumes e raízes passou a plantar o trigo; desse processo nasceu o trabalho de subsistência, que, por sua vez, trouxe consequências nas formas de relações

sociais. Uma delas foi a noção de propriedade¹⁷, em uma perspectiva natural, como diz Rousseau (2005a, p.216) na segunda parte do *Discurso*:

É o trabalho apenas que, dando ao lavrador o direito sobre o produto da terra que lavrou, dá-lhe, conseqüentemente, o direito sobre o solo, pelo menos até a colheita, e assim, de ano em ano, o que vinha a ser uma posse contínua se transforma facilmente em propriedade.

A propriedade se constituiu, portanto, pelo trabalho daquele que o realiza. Além desse conceito, Rousseau apresenta os regulamentos do trabalho de subsistência. São combinações formais, acordadas para que cada uma das partes não sofresse danos e perdas e as relações se mantivessem equilibradas. Em síntese essas combinações são: a partilha da terra; o estabelecimento das primeiras regras de justiça; a relação de igualdade entre os homens. Esses regulamentos do trabalho de subsistência, como se vê, advinham das necessidades das partes envolvidas. Revelavam a mudança das necessidades, que deixavam de ser apenas de conservação – como no estado de natureza – e ampliavam-se, passando a ser também de conservação da vida dos associados. O trabalho de subsistência, porém, não modificava a ordem social, pois os homens se consideravam iguais e se relacionavam como tais. Observa-se, portanto, que, por meio desses regulamentos, os homens se relacionam harmoniosamente.

Essa modificação aconteceu com a transição do trabalho de subsistência para o trabalho dividido¹⁸. Segundo Rousseau, a ampliação das necessidades humanas tornou insuficiente o trabalho de subsistência, e isso impôs ao homem o trabalho feito por várias mãos. Na segunda parte do *Discurso* ele ilustra esse acontecimento com o cultivo do trigo, que forçou o homem a inventar outras artes, pois foi uma “cultura de maior porte” (ROUSSEAU, 2005a, p.215). Assim,

desde que se precisou de homens para fundir e forjar o ferro, precisou-se de outros para alimentar a estes. Quanto mais veio a multiplicar-se o número dos operários, menos mãos foram empregadas no fornecimento da subsistência comum, sem que houvesse menos bocas para consumi-la; e como uns precisaram de alimentos em troca de seu ferro os outros descobriram afinal o segredo de empregar o ferro na multiplicação dos alimentos. Daí nasceram, de um lado, a lavoura e a agricultura e, do outro, a arte de trabalhar os metais e multiplicar-lhes os usos.

¹⁷ Rousseau herdou de John Locke a noção de propriedade, no sentido de que é “a extensão da terra que um homem lava, planta, melhora, cultiva, cujos produtos usa, constitui a sua propriedade. Pelo trabalho, por assim dizer, separa-a do comum” (LOCKE, 1973, p.53). Portanto, é o trabalho do homem sobre a terra que faz dela sua propriedade.

¹⁸ Sobre noções de trabalho em Rousseau, ver Azevedo (2014).

O cultivo do trigo provocou efeitos na forma do trabalho, pois daí nasceu a necessidade de aperfeiçoar os instrumentos, o que exigiu do homem a resolução de alguns problemas, como: planejar para prever os custos e os benefícios; empregar instrumentos mais industriais. Rousseau (1999, p.339) mostra, na segunda parte do *Discurso*, que a capacidade racional e de resolução de problemas do homem foi ativada pelas novas formas de produção das artes, que impuseram a ele novas necessidades, pois “quem já pensou pensará sempre, e, uma vez exercitado na reflexão, o entendimento não poderá mais permanecer em repouso”. Esse constante aprimoramento modificou o cenário das relações sociais, pois o trabalho feito por várias mãos gerou necessidades associadas não apenas à subsistência, mas também ao objetivo de acúmulo. De modo que o homem passou a depender do trabalho do outro para satisfazer suas necessidades – agora não mais de subsistir, mas de acumular riquezas. Na segunda parte do *Discurso*, Rousseau (2005a p. 217) assinala que, nessa transição, o homem

de livre e independente que era antes, passou a estar, em virtude de uma profusão de novas necessidades, por assim dizer sujeito a toda a natureza, sobretudo aos seus semelhantes, de quem num sentido se torna escravo, mesmo em se tornando seu senhor; rico, precisa de seus serviços; pobre, precisa de seu auxílio, e a mediocridade não o coloca em situação de viver sem eles. Logo, é necessário que incessantemente procure interessá-los em sua sorte e fazê-los encontrar, real ou aparentemente, proveito em trabalhar para o seu próprio; isso torna-o dissimulado e artificioso com uns, imperioso e duro para com outros e torna-lhe imprescindível lograr todos aqueles de que necessita, quando não pode fazer-se temer por eles e não acha de seu interesse servi-los utilmente.

A inauguração do trabalho feito por várias mãos gera a dependência entre os homens. Em qualquer situação, deixa a condição de livre e independente e passa à condição de escravo e dependente. A citação anterior é analisada por Starobinski (2011, p.45-46), em *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*; ele assinala que o homem se torna “escravo tanto de seu semelhante quanto de suas próprias necessidades”. Como se vê, o desenvolvimento da reflexão marca a passagem do trabalho de subsistência ao trabalho dividido. Por consequência, o homem se torna dependente de suas necessidades e do outro. Além dessas alterações no campo das relações sociais e no trabalho, o homem deixa de ser movido pelas sensações e passa a ser direcionado pela reflexão. Ou seja, ele deixa de ser guiado pelo impulso dos princípios da sobrevivência e da espécie e passa a ser dirigido pelos princípios da superioridade e da desigualdade social.

Na segunda parte do *Discurso*, Rousseau mostra que é nessa transição entre o trabalho de subsistência e o trabalho feito por vários homens que acontece a segunda queda moral do homem. É ela que separa de vez o homem de sua natureza. Na obra *Jean-Jacques*

Rousseau: a transparência e o obstáculo, Starobinski (2011, p.44-45, grifos no original) ajuda a esclarecer essa ruptura que acontece com o *ser* do homem social. Ele afirma que

o homem se aliena em sua aparência, Rousseau apresenta o parecer ao mesmo tempo como a *consequência* e como a *causa* das transformações econômicas. De fato, Rousseau liga profundamente o problema moral e o problema econômico. O homem social, cuja existência já não é autônoma mas relativa, inventa sem cessar novos desejos que não pode satisfazer por si mesmo. Precisa de riquezas e do prestígio: quer possuir objetos e dominar consciências. Só acredita ser ele mesmo quando os outros o “consideram” e o respeitam por sua fortuna e sua aparência. Categoria abstrata, de onde todas as espécies de males concretos poderão decorrer, o *parecer* explica a uma só vez a divisão interna do homem civilizado, sua servidão, e o caráter ilimitado de suas necessidades. [...] Nenhum de seus desejos pode ser saciado imediatamente; deve passar pelo imaginário e pelo factício; a opinião dos outros, o trabalho dos outros lhe são indispensáveis. Como os homens não procuram mais satisfazer suas “verdadeiras necessidades”, mas aquelas que sua vaidade criou, estarão constantemente fora de si mesmos, serão estranhos a si mesmos, escravos uns dos outros.

A noção de aparência em Rousseau está associada à condição de dependência do homem em relação à opinião do outro. E vive na sociedade que institui o trabalho realizado por várias mãos, esclarece o comentador. O homem civil, portanto, rompe com sua essência porque depende da riqueza e do prestígio do outro. Assim, de homem livre, que vivia segundo suas reais necessidades, as quais estão associadas aos princípios da própria vida e a da espécie, ele passa à condição de escravo das aparências, justamente porque se torna dependente de seus desejos ilimitados e da consideração do outro.

A passagem, portanto, do trabalho de subsistência ao trabalho feito por várias mãos demarca a ruptura no interior do homem: acontece a separação entre o *ser* e o *parecer*; e, conforme visto, o homem aprendeu as primeiras ideias simples, construiu as primeiras ferramentas, aperfeiçoou seus engenhos em prol da conservação de sua vida. Fez isso isoladamente e depois em bando. Com a criação do trabalho realizado por vários homens, o trabalho passou a ser uma forma de acúmulo de bens e riqueza e, portanto, mais um critério de distinção social. É o nascimento do estado da riqueza, simbolizado pela metalurgia e pela agricultura. Essas “foram as duas artes cuja invenção produziu essa grande revolução. Para o poeta, foram o ouro e a prata, mas, para o filósofo, foram o ferro e o trigo que civilizaram os homens e perderam o gênero humano” (ROUSSEAU, 2005a, p.213).

Esses dois elementos – metalurgia e agricultura – marcaram o surgimento do trabalho voltado para a produção de excedentes e para a acumulação. O aperfeiçoamento constante da razão que, por conseguinte, está relacionado à transformação na forma do trabalho foi, portanto, determinante para que o homem caminhasse do estado natural ao estado

de sociedade. E, nesse percurso, o estabelecimento da propriedade da terra foi o marco decisivo, como conclui Rousseau (2005a, p.203, grifos no original) na segunda parte do *Discurso*:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, atreveu-se a dizer: *Isto é meu*, e encontrou pessoas simples o suficiente para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, quantas misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, houvesse gritado aos seus semelhantes: “Evitai ouvir esse impostor. Estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não é de ninguém!”. Porém, ao que tudo indica, então as coisas já haviam chegado ao ponto de não mais poder permanecer como eram, pois essa ideia de propriedade, dependente de muitas ideias anteriores que só puderam nascer sucessivamente, não se formou de uma só vez no espírito humano.

De fato, o progresso da razão, que se deu de modo lento e favoreceu o trabalho dividido, gerou uma noção de propriedade diferente daquela do estado de associação. A maneira como o homem se relacionava com a natureza foi modificada, a terra deixou de ser apenas uma fonte de subsistência e de sobrevivência, para ser um bem particular e instrumento de aumento de riqueza e distinção social. A corrida pela aquisição de bens produziu também o seu contrário, isto é, multidões de miseráveis, aprofundando a desigualdade. Assim, o proprietário da terra não era mais aquele que se relacionava diretamente com ela e cultivava-a com seu próprio trabalho.

O trabalho feito por várias mãos, aliado à propriedade, pôs fim à igualdade natural entre os homens e inaugurou a desigualdade social. Para justificá-la, o rico concebeu um projeto ardiloso, que até então jamais “passou pelo espírito humano”: consistia em “empregar em seu favor as próprias forças daqueles que o atacavam” (ROUSSEAU, 2005a, p.221), por meio da criação de instituições que lhe fossem favoráveis. Eis como, segundo Rousseau (2005a, p. 221), nasceram o direito civil e as leis:

“Unamo-nos”, disse-lhes, “para resguardar os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada qual a posse do que lhe pertence. Instituíamos regulamentos de justiça e de paz aos quais todos sejam obrigados a adequar-se, que não abram exceção a ninguém e reparem de certo modo os caprichos da fortuna, submetendo igualmente o poderoso e o fraco a deveres mútuos. Em suma, em vez de voltarmos nossas forças contra nós mesmos, reunamo-las em um poder supremo que nos governe segundo leis sábias, que proteja e defenda todos os membros da associação, rechace os inimigos comuns e nos mantenha numa concórdia eterna.”

As leis, portanto, para Rousseau (2005a, p.222), legitimavam a desigualdade, pois “criaram novos entraves para o fraco e novas forças para o rico”. Assim, para sempre se abolia a “liberdade natural” e fixava-se a “lei da propriedade e da desigualdade” (p.222). O

progresso racional e o trabalho feito por várias mãos instituíram também a “magistratura” e o “poder arbitrário” (ROUSSEAU, 2005a, p.235). O filósofo, na segunda parte do *Discurso*, critica o regime absolutista e constata que ele representa “o derradeiro grau da desigualdade e o termo a que chegam todos os outros, até que novas revoluções dissolvam totalmente o governo ou o aproximem da instituição legítima” (p.235). Para ele, o poder arbitrário é uma forma de corrupção e não pode servir de base para estabelecer os direitos sociais nem para justificar a desigualdade. Em suas palavras:

Parece-me certo, portanto, que não só os governos não começaram pelo poder arbitrário, que não passa de sua corrupção, de seu termo extremo, e que acaba por reduzi-los unicamente à lei do mais forte, da qual no início foram o remédio, mas também que, mesmo que houvessem assim começado, sendo esse poder ilegítimo por sua natureza, não pôde servir de fundamento para os direitos da sociedade nem, por conseguinte, para a desigualdade de instituição. (ROUSSEAU, 2005a, p.231)

A capacidade do homem de aperfeiçoar, portanto, o fez criar formas de associação sociais e permitiu que ele melhorasse sua vida material. Mas essa capacidade de aprimoramento levou o homem a desenvolver sua reflexão e, segundo Rousseau, foi geradora da infelicidade do homem, justamente porque promoveu a sua dependência em relação a suas necessidades particulares e a seus semelhantes. Essa é a segunda queda do homem e acontece no âmbito das relações sociais, pois o homem civil se sujeita a obedecer às leis sociais que legitimam sua servidão ao poder absoluto. Estão instituídos, portanto, a sociedade ilegítima e o homem civil que vive segundo as aparências.

Como se vê, o processo da manifestação da perfectibilidade, que se deu “com a ajuda das circunstâncias” (ROUSSEAU, 2005a, p.173), desenvolveu a reflexão que Rousseau condena, justamente porque, ao seu lado, desenvolveu o amor-próprio. É nesse contexto que se entende o processo que desencadeou a ruptura no interior do homem. Conforme Starobinski (2011), esse rompimento está relacionado com a instituição da aparência e da escravidão do homem que deixa o estado natural e se insere no mundo social. Esta última seção deste capítulo mostrou, portanto, que o processo de manifestação da perfectibilidade está relacionado com a passagem do homem do seu estado primitivo ao estado social. Na segunda parte do *Discurso*, Rousseau mostra que esse processo desencadeou duas quedas que conduziram o homem da condição de um ser livre à condição de dependente. A primeira queda é a de ordem moral, pois o homem passa a ter necessidade da opinião do outro, à medida que estabelece seu primeiro contato social. A segunda se constitui no âmbito de suas

relações sociais: ele passa a construir relações sociais pautado na dependência tanto de suas necessidades individuais como das do seu semelhante.

Essas duas quedas (a moral e a social) explicitam os momentos em que o homem do estado de natureza se afasta de sua essência e se aproxima do mundo da aparência. Dessa maneira, o homem social, distante de sua natureza humana, fica desfigurado de suas características primitivas, o que, na primeira parte do *Discurso*, Rousseau (2005a, p.149-150) ilustra com a metáfora da estátua de Glauco. Como se lê na passagem seguinte:

Tal como a estátua de Glauco que o tempo, o mar e as tempestades haviam desfigurado tanto que se parecia menos com um deus do que com um animal feroz, a alma humana, alterada no seio da sociedade por mil causas incessantemente renascentes, pela aquisição de um grande número de conhecimentos e de erros, pelas mudanças ocorridas à constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, mudou, por assim dizer, de aparência a ponto de ficar quase irreconhecível.

O homem civil é deformado em relação ao homem selvagem¹⁹, justamente porque não se parece mais com seu modelo original, que corresponde à sua liberdade e à sua capacidade de estabelecer relações pautadas na igualdade. O progresso racional fez surgir nele o amor-próprio e, ao mesmo tempo, a reflexão que ele desenvolveu desencadeou sua dependência moral e social em relação ao outro. Abafou nele a capacidade de estabelecer relações sociais entre iguais, justamente porque em sociedade perde sua liberdade. É nesse sentido que Starobinski (2011), em *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*, afirma que o homem social a que Rousseau se refere na segunda parte do *Discurso* rompeu com sua essência. Ou seja, ele perde sua qualidade humana e adquire a condição de escravo, acrescenta Starobinski (2011).

Pode-se dizer que no homem civil a razão se desenvolveu desordenadamente e causou todos esses males já apontados. Além disso, os dois princípios, relativos à autoconservação e à preservação da espécie que há na composição da natureza, foram abafados. Assim, o processo de sociabilidade, da forma como se deu, deteriorou a natureza

¹⁹ É preciso esclarecer que esta é uma conclusão do *Segundo Discurso*, mas não é a *Do Contrato Social*. Nessa segunda obra, o homem civil não é deformado, como se lê no seguinte excerto *Do Contrato Social*: “A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava. É só então que, tomando a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações. 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 ideias 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 frequentemente 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, 1987, p.36).

humana e fez o homem perder sua liberdade e a possibilidade de desenvolver seus sentimentos naturais. Toda essa narrativa que o filósofo apresenta na segunda parte do *Discurso* demonstra, portanto, de modo hipotético, que o declínio humano e das relações entre iguais teve sua origem no mau uso que o homem fez da razão, pois ela foi desenvolvida e atuou a favor das leis sociais desiguais.

Esse cenário hipotético e exposto nesse *Discurso* serve para se entender que o processo inicial do desenvolvimento da razão – que acontece do estado de natureza ao primeiro estado de associação – se deu de modo tardio e pausadamente. Mas, quando o homem se socializa e começa a pensar, ele não para mais. Foi nesse ritmo desenfreado que a perfectibilidade se desenvolveu no contexto da fundação da sociedade civil. Pode-se dizer que, na segunda parte do *Discurso*, a perfectibilidade resultou na “fonte de todas as infelicidades do homem” (2005a, p.174), porque o homem civil não tem controle sobre ela, justamente porque ele não domina suas paixões. Sem esse autogoverno de seus desejos, o progresso racional ocorre para atender a suas constantes necessidades.

Em linhas gerais, neste capítulo foi visto que Rousseau critica o ensino moral pautado na adequação de condutas e no ensino de virtudes e suas respectivas metodologias. Esse ensino moral é fundamentado no modelo antropológico infantil que entende a criança como ser que raciocina e é capaz de compreender racionalmente esse saber. Essa formação moral destinada à criança transpõe esse ensino em si e atende aos interesses da sociedade aristocrática que se mantém no poder. Pode-se concluir, portanto, que tal ensino moral que começa na infância tem em vista a formação do homem nobre. Essa sociedade, assim como a tradição pedagógica, se pauta em uma concepção de homem e de criança que é diferente daquela que aparece no pensamento de Rousseau. O seu modelo antropológico se sustenta em outras bases, diferentes daquelas em que o homem se firma nobre. Esse modelo é caracterizado, na primeira parte do *Discurso*, a partir do homem do estado de natureza que é constituído de todos os atributos naturais, sem nenhuma alteração.

Mas, além de caracterizar esse retrato do homem do estado de natureza, Rousseau debate ainda, na segunda parte do *Discurso*, a questão do aparecimento e desenvolvimento da perfectibilidade e seus desdobramentos. Foi constatado que o filósofo condena o processo do nascimento da reflexão, da forma como se deu na segunda parte do *Discurso*, justamente porque o desdobramento da reflexão causou no homem social a ruptura com o seu *eu*. O que implica dizer que, em sociedade, ele rompeu com sua condição de homem livre, assim como a natureza o fez, e adquiriu a condição de escravo, pois passa a depender de suas necessidades individuais e do outro. Por conseguinte, estabelece associação baseada na desigualdade social

entre os homens. A compreensão, portanto, da obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* revela que, em *Emílio*, a concepção educacional de Rousseau busca ensinar o educando a viver e a conviver com o outro em sociedade, sem, contudo, romper com a sua liberdade e com sua bondade natural. Dessa maneira, é capaz de estabelecer relações entre iguais. É nesse sentido que a sua concepção de educação é assentada na construção de uma sociabilidade que se sustenta pelos princípios da autoconservação e o da preservação da espécie. Essa concepção educativa será desenvolvida no próximo capítulo, para que se possa esclarecer melhor esse fundamento em que se apoia.

CAPÍTULO II

SOBRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NATURAL

O objetivo principal deste capítulo é apresentar os fundamentos e os elementos estruturantes da concepção de educação de Rousseau. Para tanto, na primeira seção procura-se esclarecer o objetivo, a concepção dessa educação moral e sua relação com os princípios da conservação da sobrevivência e o da espécie. A segunda seção pretende mostrar os elementos que estruturam e asseguram a educação natural de Rousseau: o modelo da educação em três dimensões e a ciência do homem, que se desdobra no do dever do homem e no dever social. De um modo geral, portanto, este capítulo busca apresentar as bases conceituais da educação, segundo Rousseau.

1 Fundamentos da educação moral: objetivo, concepção e princípios

A partir de sua concepção antropológica, Rousseau (1999, p.4), em *Emílio*, apresenta sua concepção de ensino como um “assunto [...] totalmente novo”. Não se assemelha à educação escolar, nem à educação das vocações e das profissões, tal como se davam em sua época. Diferentemente, ele propõe uma lógica educacional inversa, voltada para a sociabilidade do homem, a fim de que ele possa viver em sociedade do modo como a natureza o fez: livre, para que saiba estabelecer relações entre iguais. Dessa maneira, sua concepção se constitui como uma “coletânea de reflexões e de observações” (ROUSSEAU, 1999, p.3), que guia educadores a pensar com cuidado e prudência a construção natural do homem.

Em sentido amplo, *Emílio* é uma obra conceitual que Rousseau elabora para investigar o processo da sociabilidade do homem e a conservação de sua natureza humana. O educando se socializa, mas permanece como a natureza o fez: livre. Pode-se dizer que essa socialização é diferente daquela que ele mostrou na segunda parte do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, na história natural da civilização. Aqui o primitivo saiu de seu isolamento e se inseriu na sociedade, à medida que desenvolvia sua habilidade de resolver obstáculos. Por conseguinte, sua capacidade de se aperfeiçoar foi sendo manifestada, e ele desenvolveu a razão, mas o homem se tornou dependente do prestígio dos outros e escravo de suas incessantes necessidades. O resultado foi funesto, porque ele se socializou e desenvolveu sua razão, mas distanciou-se de sua natureza humana.

Ou seja, ele deixou de ser livre e passou à condição de escravo. Dessa maneira, essa sociabilidade não contribuiu para a construção de sua humanidade, nem aprimorou sua convivência com os outros.

Considerando esse resultado, Rousseau, em *Emílio*, elabora um ideal de formação para garantir outra forma de socialização, diferente daquela do homem do *Discurso*. Propõe a educação para a formação do “homem raro”, que se dá a partir de um processo de formação que combina o desenvolvimento das paixões naturais (amor de si e piedade natural) e o das forças (físicas e cognitivas: os sentidos, a razão e a imaginação). É preciso esclarecer que, para Rousseau (1999, p.13), o “homem raro” é aquele que vive no plano da realidade social, sabe obedecer regras, mas se conduz unicamente conforme sua razão. Por isso, o “homem raro” é composto do homem selvagem e do homem civil. Ele estabelece uma relação de convivência com os outros homens, mas preserva sua autêntica natureza humana. Desse modo, “Emílio não é um selvagem ao ser relegado aos desertos, é um selvagem feito para morar nas cidades” (p.265). O objetivo dessa educação, portanto, é “formar esse homem raro” (p.13), que é capaz de viver tanto para si mesmo quanto para seus semelhantes. Como escreve Rousseau (1999, p.339) em *Emílio*:

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.

Nesse trecho, o filósofo reitera claramente que seu propósito pedagógico é mostrar a possibilidade de desenvolver a autonomia do educando, para que seja governado pela própria razão, em sociedade. Dessa maneira, ele se torna capaz de viver em sociedade e, ao mesmo tempo, sabe deixar de lado os preconceitos dela. O personagem Emílio é o protótipo do “homem raro” que o filósofo pretende formar. Ele é capaz de ser senhor de si, mesmo vivendo e convivendo no turbilhão da sociedade: “para ser alguma coisa, para ser si mesmo e sempre uno, é preciso agir como se fala; é preciso estar sempre decidido a respeito do partido a se tomar, tomá-lo abertamente e continuar sempre com ele” (ROUSSEAU, 1999, p.12).

É uma educação moral que se apoia nos princípios da autoconservação e a da conservação da espécie, pois, conforme examinado no primeiro capítulo, esses princípios definem o homem e ensinam o “homem raro” a viver em sociedade. É nesse sentido que, em *Educação e Política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios*, Valdemarin (2000, p.31)

assinala que a “base fundamental” dessa concepção são os “dois princípios definidores do homem”. Como se viu, tais princípios são os da autoconservação e da preservação da espécie caracterizados no homem por meio das “paixões”. E, como demonstrado no primeiro capítulo, tais paixões são o amor de si e a piedade natural, pois elas

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 quereria e não quereria; estaria se contradizendo. Ele nunca deu essa ordem insensata, nada de semelhante está escrito no coração humano, 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, 1999, p.273)

A primeira paixão, “a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações” (ROUSSEAU, 1999, p.273). A segunda paixão é o instinto de repugnância natural que faz o homem estranhar o sofrimento do outro. Entende-se, assim, por que a concepção de educação de Rousseau parte dessas duas paixões: justamente porque elas definem e conservam o homem e a espécie. Além disso, elas são os pilares dessa educação moral porque asseguram o ensino da sociabilidade do “homem raro”, que acontece ao lado do desenvolvimento da razão.

A concepção de educação de Rousseau inova exatamente porque, diferentemente da tradição pedagógica que propunha primeiro o ensino moral pautado pela racionalidade das crianças, ele segue outra direção, é assentado no cultivo das paixões que se dá acompanhado das forças físicas e do aparelho intelectual do educando. Isso porque a concepção antropológica de Rousseau é constituída das paixões naturais, das faculdades imediatas (as sensações, a perfectibilidade e a liberdade) e das de reserva (a razão). Essas últimas se desenvolvem lentamente e tardiamente. Assim, a sua concepção de educação moral é pautada no cultivo das paixões que se desenvolvem ao lado das forças físicas e intelectuais.

Exposto o objetivo da concepção de educação, os princípios naturais (zelo pela sobrevivência e conservação da espécie) em que ele se apoia e as forças físicas e as faculdades que são ativadas, importa esclarecer a concepção de educação de Rousseau. Em primeiro lugar, cabe lembrar que, para ele, a educação está relacionada à arte da agricultura. Em *Emílio* (1999, p.8), ele compara o educando a um “arbusto nascente”, que requer cuidados para crescer, desenvolver-se e existir. Desse modo, para Rousseau, a

educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco [...] Assim, a palavra *educação* tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos, significava alimentação. (p.14).

A noção de educação, para o filósofo, tem o sentido de nutrir, de elevar a natureza do educando para que ela se fortaleça e cresça. E, nesse sentido, Pierre Burgelin (1969) afirma que *Emílio* é um tratado educacional sobre o bom uso da liberdade, e o educador afasta toda a ciência que incha e amolece o espírito do educando, pois a ideia é nutrir e fortificar sua natureza humana. Nessa perspectiva, pode-se entender a educação como a arte do cultivo das plantas. Assim, o “arbusto nascente” (p.8) que é a criança se torna capaz de afastar-se e proteger-se “do choque das opiniões humanas” (p.8) que a pisoteiam. Com base nessa tese do fortalecimento da natureza humana, em *Emílio* ele organiza didaticamente sua concepção pedagógica, com base na ordem do crescimento segundo a “marcha da natureza” (p.4). Divide e organiza o crescimento natural do homem em idades correspondentes a períodos distintos da vida humana. São eles:

1. Nutrição – 0 a 2 anos
2. Infância – 2 a 12 anos
3. Pré-puberdade – 12 a 15 anos
4. Adolescência – 15 a 20 anos
5. Jovem homem – 20 a 25 anos

Além dessa ordenação cronológica, o filósofo, em *Emílio*, considera que, na ordem natural, o homem nasce duas vezes: “uma para existir, outra para viver; uma para a espécie, outra para o sexo” (ROUSSEAU, 1999, p.271). O primeiro nascimento, da existência individual, vai do zero aos 15 anos de idade e equivale ao período da infância; é o mais longo e está dividido em três estados: inicialmente a criança é um *in fans*, não fala; a seguir, começa a falar e a andar sozinha; e, então, entra na pré-puberdade – maturidade da infância –, quando está com 12 anos – “idade [...] próxima à adolescência, sem ser ainda a da puberdade” (p.201). O segundo nascimento, das relações morais, corresponde à passagem dos 15 anos, refere-se à entrada na juventude e na maturidade e está relacionado ao período das paixões e do sexo.

Essa ordem natural é a mesma que o filósofo toma para organizar a obra. Dessa maneira, o primeiro nascimento equivale aos três primeiros livros e o segundo, aos dois últimos. Segundo Gabrielle Radica (2008), essa ordem cronológica está relacionada à ordem

lógica dos processos de aprendizagem. Isso pode ser observado na relação que Rousseau (1999, p.22), em *Emílio*, faz entre a idade e as fases da vida do educando. Tal organização serve para o educador observar a natureza e seguir “a rota que ela vos traça”.

Nessa direção, a concepção de educação apresenta a divisão da vida do indivíduo em idades e estágios, porque Rousseau compreende que, em cada período da vida, há especificidades diferentes, próprias de cada fase. Além disso, Rousseau (1999, p.8), em *Emílio*, estabelece relação entre natureza e educação, por entender que a natureza, por si só, não basta para formar o “homem raro”: ela precisa da ação complementar da educação, pois “nascemos fracos precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”. A primeira condição do homem é de miséria: nasce fraco, carente e estúpido. Por isso, como essa passagem mostra, a natureza precisa da complementaridade da educação para se desenvolver e crescer. E tudo o que a natureza deixou de oferecer a educação deve completar. Isso significa dizer que a arte humana (ação do educador) interfere diretamente na educação do discípulo, para lhe ensinar o “uso” que ele pode fazer de sua natureza humana em prol de si e da construção de relações sociais. Isso implica elevar a natureza à sua plenitude.

Dessa forma, o educador é aquele que, na formação de Emílio, busca vincular a ordem natural e a ordem moral. Essa vinculação não é uma tarefa fácil e necessita da ação da educação e da interferência do educador. Quem é, afinal, o educador de Emílio? Segundo Rousseau (1999, p.26-27), “Um preceptor! Que alma sublime ...”, ou um “raro mortal”, ou ainda um “prodígio” . Essas características mostram que o educador possui um papel determinante nesse processo de conciliação entre a ordem natural e a ordem moral. Ele planeja, arquiteta e direciona a formação do educando. Ele é, portanto, aquele que potencializa o desenvolvimento da natureza original de Emílio e a eleva plenamente; por isso, Rousseau o considera um sábio, uma alma sublime. Esse lugar por excelência que o educador ocupa no processo educacional mostra que a natureza humana, por si só, não se desenvolve naturalmente, ela precisa da ação externa (da educação e do educador) para desenvolver-se e expandir-se. E o educador arquiteta as condições pedagógicas para que o objetivo central da educação de Rousseau se cumpra, isto é, formar o “homem raro”, composto do homem selvagem e do homem natural. A concepção de educação que ora se apresenta é de ordem moral, pois tem em vista ensinar o educando a viver em sociedade a partir de condutas que se fundamentam, nas paixões (amor de si e piedade natural). É com base, portanto, na ordem natural que essa educação moral (a sociabilidade) se assenta. A seguir, serão apresentados os

elementos que estruturam essa concepção de cunho moral e as condições para que seu desenvolvimento se dê, ao lado do aparelho intelectual de Emílio.

2 Concepção pedagógica e seus elementos estruturantes

Rousseau apresenta duas condições para que a educação moral alcance seu o alvo – a formação do “homem raro”–: a primeira é o modelo de ensino em três dimensões; e a outra é o ensino da ciência do homem, que se subdivide em dever do homem e dever social.

O modelo de ensino e a aprendizagem em três dimensões correspondem às três etapas do desenvolvimento natural do homem, do educando: educação da natureza, educação dos homens e educação das coisas. Em *Emílio*, Rousseau (1999, p.8-9, grifos nossos) esclarece que

o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o *uso* que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestre. [...] Ora, dessas três educações diferentes, 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 de todos que rodeiam uma criança?

Assim, mostra que a educação da natureza é a do desenvolvimento interno das faculdades e dos órgãos e diz respeito à ordem natural. A respeito dela o homem nada pode fazer. A educação dos homens é fruto da arte humana, pois o educador pode interferir diretamente na natureza do educando, de modo a ensiná-lo a *usá-la* para o bem de si e do outro. A educação das coisas emerge do aprendizado das boas e más experiências vividas pelo educando.

Conforme o filósofo, as três educações são diferentes e conflitantes entre si, já que a primeira se volta para o desenvolvimento interno da ordem da natureza do homem; a segunda, para o ensino dos deveres da civilidade, direcionada pela ordem da sociedade; e a terceira, para as experiências sensíveis do indivíduo, nas quais em alguma medida o homem pode intervir. Como elas são diferentes, têm finalidades distintas. Mas, no ensino propriamente dito, elas funcionam de modo articulado, numa relação tripla, que combina a educação da natureza, a educação das coisas e a educação dos homens. Dessa forma, é possível ao educador conduzir a educação moral (educação dos homens) e a das coisas (educação por meio da experiência) sob o comando da educação da natureza. Mas, afinal, como esse modelo em três dimensões, de fato, acontece?

Para responder a essa questão, é preciso esclarecer que a educação das coisas é a interface entre a educação da natureza e a educação dos homens (ensino das condutas). É ela que dá condições para que a aprendizagem do educando ocorra na sua relação com ele mesmo, com os objetos físicos (coisas) e morais (ideias, homens). Por isso, o mestre que educa Emílio são os objetos físicos (coisas que o educando consegue sentir e ver), que protegem o juízo do educando das ideias sociais; e os morais (pessoas, lugares, ideias), que o ensinam a viver em sociedade e a identificar-se como igual ao outro. Dessa maneira, a educação de Emílio não se dá pela imposição de normas comportamentais e de condutas, mas pela experimentação que ele estabelece na sua relação com os objetos físicos e morais. O educador cria condições e situações pedagógicas para que o discípulo aprenda a sociabilidade por meio de diferentes relações que estabelece com objetos físicos e morais, de modo a respeitar o desenvolvimento de sua natureza nas diferentes etapas da vida. Por meio das diferentes experiências (que se modificam em cada fase da vida), ele aprende a socializar-se de modo harmonizado com sua natureza humana. Esse modelo de ensino tem em vista a formação de um educando, que aprende as condutas sociais e sabe conviver com o outro, sem contradizer sua natureza original – exatamente porque sua educação é pautada na relação harmônica entre as três educações: educação da natureza, educação dos homens e educação das coisas. Elas, portanto, atuam harmoniosamente no processo de aprendizagem de Emílio, de modo que a sua sociabilidade acontece mediada pelas experiências e pela preservação da natureza humana do educando. Para Rousseau ela é, então, uma boa educação, porque a sociabilidade não contraria a natureza de Emílio, e ele se torna um, pois sua educação harmonizou a sociabilidade e a natureza.

Pode-se entender que esse modelo de ensino em três dimensões se institui como uma crítica de Rousseau ao ensino moral da tradição pedagógica (educação dos homens de forma convencional), cuja educação tem como guia os fundamentos da sociedade, isto é, as ideias sociais, como examinado no primeiro capítulo. Nessa tradição, a educação moral não agrega a natureza original do homem, como entende Rousseau. Foi visto no manual de civilidade de Erasmo de Rotterdam, *Civilitate morum puerilium*, e no livro *Some thoughts concerning Education*, de John Locke, que o objetivo dessa educação moral é formar a criança bem-educada e o *gentleman*, para se constituírem em bons homens e cidadãos. Rousseau observa tal educação e afirma que ela é contraditória, por não dar conta de formar nem o homem, nem o cidadão ao mesmo tempo. Para Rousseau, essa educação é má, porque essa proposta moral não comporta harmoniosamente a natureza original do educando. Ela

forma o homem contraditório, que aprende as condutas sociais, mas vive em sociedade em contradição com sua natureza original.

Rousseau estabelece relação entre essa educação e o seu modelo de ensino em três dimensões: ela é má porque não comporta harmoniosamente a educação da natureza, a educação dos homens e a educação das coisas; ela se volta apenas para a educação dos homens (sociabilidade e condutas), em que o educador ensina as normas de condutas por meio de imposições; logo, ela é uma má educação, porque promove uma formação moral que afasta o homem de sua natureza humana. Por outro lado, o modelo de ensino como compreende Rousseau visa harmonizar, na educação moral de Emílio, a sua natureza. Valdemarin (2000, p.45), no seu artigo “Educação e política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios”, analisa esse modelo de ensino e esclarece que, quando afirma

que a educação nos vem da natureza (nossas faculdades), dos homens (o uso que fazemos de nossas faculdades) ou das coisas (nossa experiência com os objetos), Rousseau aponta a importância de não tornar estas três direções contraditórias, submetendo-as ao comando da natureza, a única que deve ser obedecida porque tem um desenvolvimento que lhe é próprio, atuando segundo um princípio que incentiva a própria conservação e outro, a conservação da espécie.

Para que o processo de aprendizagem siga bom termo, segundo Rousseau, é necessário, portanto, que a educação esteja sob o comando da natureza, cujos princípios (anteriores à razão: impulso pelo zelo da sobrevivência e repugnância pelo sofrimento alheio) dirijam a educação dos homens e a educação das coisas. Com base nesse modelo de ensino – educação em três dimensões –, a educação moral de Emílio é capaz de ensinar-lhe a viver em sociedade, sem perder, contudo, a dimensão humana. Assim, tal modo não se torna contraditório. Ao contrário, ele unifica no educando a ordem moral e a ordem natural, e Emílio aprende a viver em sociedade e ainda a cumprir seu dever de homem (ser autônomo). Para tanto, o educador estabelece relação entre a educação e as fases da vida do discípulo, justamente porque, para cada fase do desenvolvimento, há no homem faculdades específicas que vão se metamorfoseando. Portanto,

nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos em nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçadas, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal

alteração, elas são o que chamo em nós a natureza. Portanto, é com essas disposições primitivas que deveríamos relacionar tudo (ROUSSEAU, 1999, p.10).

Nessa passagem se pode constatar que as etapas do desenvolvimento natural incluem as sensações, o juízo, a razão e a imaginação, cuja ordem natural é observada pelas três educações, pois há, em cada uma delas, uma especificidade que as faz serem diferentes entre si. Por isso, adverte: “eis a regra da natureza. Por que a contrariais?” (ROUSSEAU, 1999, p.22). E chama a atenção para a importância de cada uma das disposições primitivas que integram a natureza do homem, pois cada uma dessas faculdades cumpre seu papel para ordenação natural do crescimento do educando. É nesse sentido que Custódia Alexandra Almeida Martins (2008) afirma que o processo da educação de Rousseau acontece por meio de etapas, justamente porque respeita as especificidades naturais de cada fase da vida do educando. Ainda sobre o papel dessa educação que tem em vista o fortalecimento da natureza humana, Gabrielle Radica (2008) analisa a ideia de natureza humana em *Emílio* e identifica que, quando o filósofo se refere às disposições naturais, ele considera sensibilidade e atividade como componentes indissociáveis que integram a natureza. Segundo a autora, a natureza, para Rousseau, não é como uma tábua rasa, pois há nela uma sensibilidade e uma atividade que permitem ao homem fugir ou se aproximar dos objetos que o afetam.

Essas considerações de Radica ajudam a entender um pouco mais a ideia de natureza como conjunto de nutrientes que capacitam o homem a agir e a reagir diante das diferentes relações que estabelece com objetos, coisas e pessoas. Esses ingredientes são “nossos órgãos, [...] nossos sentidos, [...] nossas faculdades, [...] [e] todas as partes de nós mesmos que nos dão sentimentos de nossa existência” (ROUSSEAU, 1999, p.15). Nessa perspectiva, quando o filósofo trata das disposições naturais, ele se refere ao respeito à “ordem natural” (p.14), que corresponde à ordenação sucessiva das forças (corporais e intelectuais) e às paixões (amor de si e piedade natural).

José Oscar de Almeida Marques (2002, p.10) analisou a noção da marcha da natureza na educação de Emílio e entendeu que, segundo Rousseau, a educação deve acompanhar o

desenvolvimento natural das faculdades, exercendo-se em uma ordem determinada e sempre no tempo oportuno. Cada uma das etapas deve ser respeitada, sem abreviar ou acelerar o processo, buscando-se extrair de cada uma delas o máximo proveito de acordo com as possibilidades que oferece, considerada tanto em si mesma como em vista dos desenvolvimentos posteriores.

Essa consideração de Marques (2002) corrobora o entendimento de que o processo educativo de Emílio é apoiado na ordenação natural, justamente porque a meta dessa educação é que o educando se desenvolva, para que ele seja seu autogoverno em sociedade. E, para pôr em prática esse modelo de ensino em três dimensões, Rousseau cria um “teatro pedagógico” (SALINAS FORTES, 1979, p.81), composto de regras, cenários, espetáculos, cenas e situações, a fim de elevar a natureza do educando plenamente a partir de lições práticas, sem recorrer a lições verbais. As cenas pedagógicas, segundo Salinas Fortes (1979, p.84), aparecem no contexto da educação moral de Emílio como metodologia de ensino, para que ele aprenda lições por meio de sua própria experiência. Tais lições são direcionadas ao educando e possuem força e “movimento” capazes de afetar o educando, de modo que ele ultrapasse seu “narcisismo”, saia de dentro de si e perceba a existência do outro. Em relação à linguagem teatral em *Emílio*, Maria de Fátima Simões Francisco (2011a) afirma que as cenas pedagógicas são direcionadas ao educando. Ao mesmo tempo, ela entende que Rousseau as usa na educação de Emílio para mostrar ao leitor a utilidade prática dos preceitos. Ainda, segundo a autora, essa é uma crítica que Rousseau faz aos autores que escreveram tratados de educação no tempo em que ele viveu. Eles não se preocuparam com a utilidade prática de seus livros; a esse respeito, vale parafrasear a crítica de Rousseau aos tratados educacionais, à luz da interpretação de Francisco (2011a, p.14, grifos no original):

Autores que, segundo diz, se mostram confortáveis em seus “sistemas” – os quais não têm obrigação de “pôr em prática” – e se limitam a ditar sem maior esforço “muitos belos preceitos”; preceitos esses que são, entretanto, “impossíveis de serem seguidos”. Assim, eles não se preocupam em acrescentar “pormenores e exemplos”, capazes de mostrar ao leitor como se faria a “aplicação” dos preceitos apresentados nas situações educacionais particulares. Rousseau deixa claro que procederá no *Emílio* de forma radicalmente diversa desses autores. Para começar, não se limitará, por exemplo, a permanecer apenas no plano dos “sistemas” e dos “princípios”, isto é, da exposição teórica e abstrata das regras de conduta a serem seguidas pelo educador diante do aluno. Não há dúvida que tal momento será primordial para ele, mas está longe de ser tudo o que é importante. O que notamos é que o momento da exemplificação, da descida ao plano dos detalhes concretos, particulares e práticos, tendo em vista uma utilização pelo leitor dos preceitos apresentados teoricamente, é, a julgar por sua crítica àqueles autores, igualmente primordial. A importância de prever a utilidade prática de seu livro faz sentido se lembrarmos que se trata ele de uma obra de educação, capaz então de ter implicações práticas diretas para o bem-estar ou não do homem. É bom ter presente que a filosofia de Rousseau está sempre às voltas com os temas do bem-estar e da felicidade do homem, sendo permanentemente crítica ao saber e à filosofia meramente especulativas e indiferentes ao interesse, à sobrevivência e ao bem-estar daquele.

As cenas pedagógicas são úteis à aplicação dos princípios educativos que Rousseau busca efetivar, é o que diz a autora. Essa noção de utilidade associada à metodologia revela que Rousseau deseja mostrar a concretização de seus princípios. Mas a

ideia de utilidade que se identifica em outros momentos da educação de Emílio não se limita a essa ideia apresentada por Francisco (no sentido metodológico). Posteriormente, nos capítulos seguintes – em especial, no terceiro –, se examinará aqui a ideia de utilidade na perspectiva do crescimento e da expansão plena da natureza humana, associada à questão antropológica, como entende o filósofo. Francisco (2000, 2011b, 2015) ainda analisa em seus trabalhos outras cenas pedagógicas na educação de Emílio, tendo em vista deixar claro o lado prático dos textos filosóficos.

O protagonista desse teatro é Emílio, um aluno imaginário, órfão, robusto e sadio, que habita a França, uma região de clima temperado, o que faz com que o educando se habitue a temperaturas variadas. Isso facilitará sua adaptação a qualquer região em que vier a morar, o que não ocorre, segundo Rousseau, com pessoas adaptadas a regiões com climas extremos: quentes ou frios. Emílio tem espírito comum, segundo diz Rousseau (1999, p.324): “Não supus em meu educando nem um gênio transcendente, nem um entendimento limitado. Escolhi-o em meio aos espíritos vulgares para mostrar o que pode a educação sobre o homem”. Carlota Boto (2005, p. 370) analisa o sentido desse personagem no contexto geral de *Emílio* e esclarece que

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. [...] Emílio não é histórico. É, sobretudo, um princípio regulador necessário à análise.

Emílio é, portanto, “um construto teórico e um suporte operatório para a análise conceitual do ato educativo” (BOTO, 2005, p.380). Rousseau, por meio desse personagem, demonstra e desenvolve seus fundamentos educacionais. No entanto, “a obra não é um tratado dogmático, mas sim um livro simbólico” (ROUSSEAU, 1999, p. 16). Seu principal objetivo é “fazer com que os outros tenham boas ideias”, e não podemos, porém, cair no “contra-senso de querer pôr em prática, estrita e mecanicamente, tudo o que Rousseau preconiza” (p. 16). Seria uma incoerência compreendê-la – como fizeram Erasmo e Locke – como um tratado de recomendações de condutas a seguir. Rousseau propõe algo mais do que recomendações de boas maneiras para a formação da classe exclusiva da aristocracia: em seu tratado, ele se dedica a dar recomendações de cuidados para proteger o educando dos preconceitos sociais, a fim de evitar o nascimento de vícios sociais, como o amor-próprio, no sentido de o educando desejar tudo para si, acima de todos e de qualquer coisa. Assim, é um tratado educacional de

precauções, para que todos os membros de uma comunidade, sem distinção de classe social, tenham algumas ideias sobre como proceder na educação de Emílio. Contudo, em *Emílio*, Rousseau (1999, p.5), do ponto de vista hipotético, compara a realização de sua concepção de educação a uma aventura de risco, pois ele

depende das relações dadas em certas situações; relações acidentais à coisa, que, por conseguinte, não são necessárias e podem variar ao infinito. Assim, tal educação pode ser realizável na Suíça, mas não na França; tal outra pode sê-lo entre os burgueses, e tal outra entre os grandes. A maior ou menor facilidade depende de mil circunstâncias, impossíveis de serem determinadas.

O autor reconhece, portanto, que as condições sociais podem interferir na realização da sua concepção de ensino, como aconteceu com o homem do *Discurso* (segunda parte), que se inseriu na sociedade, afastou-se de sua natureza primitiva, por força da ação de vários episódios externos. Considerando, então, as inúmeras variáveis e circunstâncias sociais que afetaram o desenvolvimento ilimitado da razão, como exposto naquele *Discurso*, Rousseau (1999, p. 28) cria para Emílio um educador cujo papel é interferir diretamente na sua educação, para impedir que as circunstâncias e os fatores externos o desviem do percurso natural de seu desenvolvimento: “Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, não mais precise de outro guia que não ele mesmo”.

O papel do educador é conduzir Emílio da infância até o momento em que alcançar sua própria autonomia, para ser guiado por ela. Essa condução exige cuidado, proteção e intervenção por parte do educador, pois esse percurso do início ao fim é perigoso. Considerando as ameaças que podem interferir no desenvolvimento da natureza do educando, Rousseau (1999) compara a missão do educador com a de um piloto de navio. Esse, do porto de saída até ao porto de chegada, passa por perigos que vêm da natureza e ameaçam a tripulação. Em algumas situações, além do cuidado, o piloto precisa virar o leme para que o navio não se desvie de sua rota:

quando se trata apenas de ir contra o vento, bolinamos; se, porém, o mar estiver agitado e quisermos permanecer parados, deveremos lançar âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que teu cabo não se desamarre ou a âncora não se solte, e o barco se ponha à deriva antes que o percebas (ROUSSEAU, 1999, p.13).

As medidas que o jovem piloto toma na condução de seu barco são análogas à ação do educador de Emílio: ele precisa usar de muita arte e habilidade para desviar o

educando das tempestades que podem mudar o rumo de seu desenvolvimento natural. É o que Rousseau (1999, p.204) sugere ao educador de Emílio:

Ó tu que vais guiá-lo por essas perigosas trilhas e estender diante de seus olhos a cortina sagrada da natureza, treme! Primeiro assegura-te bem de sua cabeça e da tua, teme que uma ou outra se confunda, ou talvez as duas. Teme a especiosa atração da mentira e os embriagantes vapores do orgulho.

Rousseau, de um lado, adverte o educador sobre os perigos sociais: a mentira e o orgulho. De outro lado, recomenda a ele manter-se focado na preservação da natureza humana do educando. Ela é a saída para que ele aprenda a viver em sociedade e saiba desviar-se dos perigos que podem ameaçar seu crescimento natural. Porém Rousseau chama a atenção para a fragilidade da natureza humana na sua relação com a sociedade e o mundo. E sugere que, em cada etapa da vida, o educador interfira diretamente no processo da aprendizagem, ajuste e equilibre a natureza do educando, a fim de que ele se fortaleça e resista às opiniões e aos preconceitos da sociedade. No entanto, isso ainda não garante que ele não se desvie da rota – em todos os momentos desse processo, o educando está sujeito a sair da marcha da natureza e, por isso, a tarefa do educador consiste em regular a natureza do educando de acordo com as especificidades de cada período da vida. A respeito da condução do desenvolvimento de Emílio pelo seu educador, Marques (2002, p.7), no artigo “Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler as fábulas”, considera que

a existência de um tal conjunto de determinações naturais do homem não deve, entretanto, levar ao erro contrário de supor que o desenvolvimento do indivíduo e da espécie seguirá inevitavelmente por trilhas preestabelecidas. O que é característico do ser humano é que, ao contrário do que sucede com os outros animais, os conteúdos e habilidades específicos que preenchem suas faculdades originais dependem quase inteiramente do meio em que ele se desenvolve, isto é, de seu contato com as coisas que o cercam e com os seus semelhantes.

Isso significa que o êxito do processo educacional, mesmo assentado em uma concepção de ensino, não tem garantia. O próprio Rousseau coloca em xeque suas convicções, já que o desenvolvimento natural é uma viagem, uma aventura que se abre para o indeterminado. Maruyama (2001, p.38), em *A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J. J. Rousseau*, analisou o percurso da educação de Emílio, que começa na infância e vai até a fase adulta, e compreendeu que “seguir a marcha natural do coração, supõe esse dinamismo da natureza humana que está sempre diante dos conflitos entre o que lhe é verdadeiramente essencial e o que é simples artifício ou ilusão, entre o ser e o parecer”. A autora mostra o conflito entre o natural e o social como aspectos que, embora

inerentes à natureza humana, a fazem oscilar entre o ser e o parecer. Considerando essa oscilação, Rousseau (1999, p.9) adverte o educador sobre os perigos que podem desviar o educando de sua essência. Por isso, para o educador guiar o educando, tudo o que ele pode “fazer à custa de esforços é [...] aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo”. Conduzi-lo no caminho do desenvolvimento natural é a saída para ensiná-lo a resistir ao mundo da opinião. É nesse sentido que a incerteza e a ameaça – do início ao fim do processo educativo – orbitam em torno da educação de Emílio, razão pela qual o educador deve criar um conjunto de condições e situações para protegê-lo de si mesmo e das interferências sociais, a fim de ajudá-lo a se desenvolver plenamente.

Eis a segunda condição que Rousseau (1999) coloca para que seu ideal de educação alcance seu alvo: a formação do “homem raro” (composto pelo homem selvagem e pelo homem social) diz respeito à ciência do homem. Essa ciência se desdobra em dois deveres: o dever do homem e o dever social. O primeiro é de ordem natural, e está relacionado aos conhecimentos “naturais e meramente físicos” (p.269). E são nomeados naturais porque estão relacionados com a natureza humana, dizem respeito ao corpo e às faculdades do educando. É por meio da aquisição desse saber que o educando aprende a se constituir como ser individual e livre. Desse modo, esse dever é de ordem natural, pois tais saberes estão relacionados à natureza humana. Isso significa dizer que o educando aprende a desenvolver seu corpo e suas faculdades. Assim, o “primeiro dever” (p.68) do educando é aprender a se constituir como ser humano livre do ponto de vista físico e do pensamento. O segundo dever é de ordem moral e diz respeito ao conhecimento moral do homem. Ele está na ordem moral, porque está relacionado à ordem das relações sociais. E é mediante esse saber que o educando aprende a ter condutas virtuosas, isto é, ele aprende a fazer o bem porque sabe construir relações sociais entre iguais. Esses dois deveres integram, portanto, os conhecimentos que formam o “homem raro”, composto pelo homem selvagem e pelo homem civil e, conjuntamente, formam esse homem, justamente porque elas são ensinadas a Emílio de forma concomitante.

Considerando essa ciência do homem (composta do dever do homem e do dever social), a partir do próprio homem, pode-se dizer que a noção do “primeiro dever” do educando que Rousseau (1999, p.68) apresenta não diz respeito àquilo que o educando deve fazer ou obedecer, mas àquilo que “ele deve a si mesmo” (p.307). Ou seja, esse primeiro dever está relacionado ao conhecimento de sua primeira condição humana, que é a liberdade. Como Rousseau escreve em *Do contrato social* (1987, p.27), a liberdade é uma “qualidade do homem” e, como aponta a primeira parte do *Discurso*, a liberdade é uma característica

humana e se manifesta no homem selvagem pela expressão de sua vontade. Nesse estado em que ele vive, isolado, o homem é livre para recuar ou avançar, mas, afirma o *Discurso*, o processo de sociabilidade não favoreceu a conquista da liberdade desse homem. Em sociedade, ele se tornou dependente e escravo dos outros homens e das leis – enfim, desqualificou-se como homem humano.

Na educação de Emílio, Rousseau busca conservar no educando essa qualidade que o homem do *Discurso* não conseguiu assegurar em sociedade. Nessa perspectiva, ele aborda dois tipos de liberdade: a física e a moral, que o educando conquista em diferentes etapas de sua vida. A meta da ciência do homem que forma o “homem raro” é ensinar ao educando seu dever de homem, isto é, ser independente do ponto de vista tanto físico como moral. A liberdade, nesse contexto, é o primeiro princípio político que perpassa a concepção de educação de Rousseau. Conforme Valdemarin (2000, p.42), “o tratado educacional elaborado por J.-J. Rousseau retoma as questões dos tratados políticos reelaborando-as de modo a abordá-las num ser desde o nascimento até a idade adulta, num exercício de exemplificação da efetivação dos princípios propostos”. O princípio político da liberdade, para a autora, é transmutado em conteúdo a ser ensinado ao educando, porque Rousseau vê a

necessidade de fortalecimento individual para evitar a dependência das regras e valores sociais. Não o individualismo exacerbado e egoísta praticado em nossos dias, mas a prática das próprias potencialidades, do desenvolvimento de capacidades que, voltadas para a conservação de si, para a autonomia, implementem a formação de seres humanos que possuam condições de não se submeterem aos poderes estabelecidos porque capazes de julgamentos e realizações próprias. Este consiste, a nosso ver, num princípio educativo (VALDEMARIN, 2000, p.51).

Há nessa perspectiva uma relação entre o desenvolvimento do corpo e o das faculdades e a conquista da liberdade do educando. Como diz a autora, Rousseau transporta os princípios políticos para a abordagem educacional, com vista a efetivá-los na prática aqueles princípios. Dessa forma, em todas as etapas da vida de Emílio o educador tem em vista ensiná-lo a conquistar sua autonomia relativa a cada idade e a construir relações sociais pautadas na igualdade. Enfim, esses dois deveres (o dever do homem e o dever social), que de modo conjugado formam a ciência do homem, ensinam ao educando os conhecimentos da ordem natural (forças físicas e intelectuais), ao lado daqueles da ordem moral (virtude da justiça). Elas são úteis para a formação do “homem raro” porque protegem o juízo do educando da dependência do juízo alheio e lhe possibilitam viver em sociedade direcionado pela sua própria reflexão e, por conseguinte, estabelecer relações sociais pautadas na igualdade.

O domínio desses dois deveres (dever do homem e dever social), portanto, define o homem que conquistou sua condição humana e moral, e, por isso, sabe viver integrado em uma comunidade, com autonomia. Rousseau se ocupa com a temática da natureza humana, e nela está, portanto, a chave que o filósofo usa para responder à questão da Academia de Dijon: a desigualdade entre os homens é autorizada pela lei natural? A resposta, como se sabe, é não, porque a maldade não é natural no homem do estado de natureza. Como se vê, o homem, antes de desenvolver a razão, é amoral e submetido às sensações, conforme exposto no primeiro capítulo desta tese. Segundo Rousseau (2005a, p. 192), “é a razão que engendra o amor-próprio e é a reflexão que o fortalece; é ela que faz o homem ensimesmar-se; é ela que o separa de tudo quanto o incomoda e o aflige”. Desse ponto de vista, portanto, a desigualdade não é autorizada pela natureza, conclusão a que chega por meio da investigação sobre o homem, presente na primeira parte do *Discurso*. Do mesmo modo, ele se reporta aos resultados dessa investigação para responder, em *Emílio*, aos problemas da educação moral assentada apenas nas convenções sociais.

Rousseau (1999, p.4) observa a tradição pedagógica e constata que “de tantos escritos que, segundo dizem, só têm por fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é a de formar os homens, ainda está esquecida”. Para ele, nesse contexto a atenção educacional não se volta ao exercício do raciocínio próprio e ao cultivo dos sentimentos do educando, e sim apenas às questões de conduta da ordem civil. Desse modo, constata que o conhecimento do homem está esquecido nas propostas educacionais existentes. Diante dessa constatação, afirma, em *Emílio*, que o “verdadeiro estudo é o da condição humana” (p. 14). Por isso retoma, nessa obra, o conhecimento do homem e critica a ideia do bom comportamento pautado na repressão e do constrangimento do corpo que esteve presente na tradição do ensino moral, como se expôs no primeiro capítulo. Rousseau, em *Emílio*, se propõe a rediscutir, portanto, a questão da dependência física, moral e social na educação e nas relações sociais de seu tempo.

Rousseau (1999 p.20) pretende evitar essa dependência no âmbito da formação do “homem raro”, para que esse seja “capaz de se defender contra todos os constrangimentos”. Desse ponto de vista, sua concepção de educação transpõe o mero ensino em si, pois ele busca alcançar uma formação que possibilite a efetivação dos princípios políticos (liberdade e igualdade). Essa compreensão mostra que o filósofo institui uma positividade em relação à ordem moral, mas não da forma como acontece na tradição. Na educação de Emílio essa positividade em relação à ordem moral se assenta nas paixões que, assim como as forças (físicas e intelectuais), se desenvolvem. Isso significa dizer que a

concepção pedagógica de Rousseau associa a ordem moral e a ordem natural. Essa é a sua fórmula para formar o “homem raro”. Sobre esse aspecto, Valdemarin (2000, p.43) esclarece que o mérito de Rousseau

consiste exatamente em transformar os princípios que têm sua vigência na idade adulta, em práticas compreensíveis em cada uma das fases da vida do ser humano. Fixados os princípios políticos – o exercício da liberdade e da igualdade, como condições impeditivas da dependência – a inteligibilidade destes princípios é diferenciada em cada uma das fases da vida, determinada, segundo o autor, pelas leis da natureza, de modo que a educação seja a prática efetivadora desses princípios.

Valdemarin (2000, p.42) deixa claro que Rousseau transforma os princípios do direito político em práticas que são efetivadas em sua concepção pedagógica. Nas palavras a seguir, ela esclarece um pouco mais sobre a relação entre educação e prática política em Rousseau:

O tratado sobre a educação é uma das faces do contrato político ou a face pedagógica da ação política. É o desdobramento prático dos princípios do contrato num ser, desde seu nascimento até a idade adulta, tentando conciliar a liberdade necessária ao pleno desenvolvimento do indivíduo e a liberdade social, garantia de desenvolvimento de todos os homens. Com o contrato se estabelece o artifício que permite a soberania e a igualdade a todos os homens e pela educação se garante a melhor expressão da vontade geral, condição necessária à efetivação da soberania. O tratado educacional elaborado por J.-J. Rousseau retoma as questões dos tratados políticos reelaborando-as de modo a abordá-las num ser desde o nascimento até a idade adulta, num exercício de exemplificação da efetivação dos princípios propostos.

A autora enfatiza que o conhecimento do homem que integra a concepção pedagógica transforma o ensino em si e alcança a dimensão de ordem política, pois Rousseau não se preocupa apenas com a formação do “homem raro”, e o educador não se limita apenas a desenvolver no educando sua natureza humana. Mais do que isso, está preocupado em ensinar o educando a desenvolver a autonomia para que ele exercite a vida coletiva, participe da elaboração e da efetivação de suas próprias regras. E ainda possa reconstruir as relações sociais pautadas em outros arranjos sociais. Com base nesse pressuposto, o “homem raro”, pode-se dizer, é capaz de assumir o dever de homem e o dever social. Em linhas gerais, a concepção pedagógica de Rousseau não é meramente abstrata, ela serve tanto para ensinar o educando a construir sua identidade humana, quanto para capacitá-lo a construir regras e a estabelecer relações sociais entre iguais. E, portanto, sua concepção moral é ancorada em princípios naturais (paixões) que se desenvolvem ao lado do seu aparelho cognitivo.

Claude Lévi-Strauss (1976), em *Jean-Jacques Rousseau, fundador das ciências*

do homem, analisou a ciência do homem no contexto do pensamento educativo de Rousseau e compreendeu que o filósofo funda a ciência do homem porque deseja que primeiro ele conheça a si mesmo, para que possa ter capacidade de conhecer o outro. Com esse método, “o observador coloca-se como seu próprio instrumento de observação. Evidentemente, precisa aprender a conhecer-se, a obter de um *si-mesmo*, que se revela como *outro* ao *eu* que o utiliza, uma avaliação que se tornará parte integrante da observação de outras *individualidades*” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p.43-44, grifos no original). A propósito, é o que Rousseau faz nas suas obras autobiográficas como *Confissões*, *Cartas escritas à montanha* e *Devaneios de um caminhante solitário*, nas quais parece procurar saber: O que sou? E o que dizem os outros sobre quem sou? Rousseau questiona a própria existência humana, ao buscar saber o que é ela e o que é o homem. Lévi-Strauss (1976, p.47- 48, grifos no original) esclarece que

o pensamento de Rousseau desabrocha, portanto, a partir de um duplo princípio: o da identificação com o outro, e mesmo com o mais “outro” de todos os outros, ou seja, um animal; e o da recusa da identificação consigo mesmo, isto é, a recusa de tudo o que pode tornar o eu “aceitável”. Estas duas atitudes se completam, e a segunda chega mesmo a fundar a primeira: na verdade, eu não sou “eu”, mas o mais fraco, o mais humilde dos “outros”. [...] A revolução rousseauiana, preformando e iniciando a revolução etnológica consiste em recusar as identificações forçadas, quer seja a de uma cultura a outra cultura, ou a de um indivíduo, membro de uma cultura, a um personagem ou a uma função social que esta mesma cultura procura impor-lhe. Nos dois casos, a cultura ou o indivíduo reivindicam o direito a uma identificação livre, que só se pode realizar *além* do homem: com tudo o que vive e, portanto, sofre; e também *aquém* da função ou do personagem: com um ser ainda não formado, mas dado. Então, o eu e o outro, libertos de um antagonismo que só a filosofia procurava estimular, recuperam sua unidade. Uma aliança original, enfim renovada, permite-lhes fundar o *nós* contra o *ele*, isto é, contra uma sociedade inimiga do homem, e a que o homem se sente mais preparado para recusar na medida em que Rousseau, com seu exemplo, ensina-lhe como evitar as insuportáveis contradições da vida civilizada.

Há, segundo essa passagem, razões históricas pelas quais o filósofo busca o estudo do homem e, sobretudo, da sua educação. Para Lévi-Strauss, o conhecimento do homem é conquistado quando ele consegue ultrapassar a fronteira do interesse individual e estabelecer relação com o coletivo. Para ele, quando Rousseau aborda o tema da ciência do homem, está se referindo à identidade humana, que não se limita apenas ao eu, mas abrange o movimento que chega ao outro. Essa perspectiva mútua é a plenitude do desenvolvimento da natureza humana.

A civilização, citada por Lévi-Strauss, é a sociedade inimiga daquele homem que Rousseau quer formar em *Emílio*. Ou seja, é o homem desenhado no *Discurso sobre as ciências e as artes* que se projeta em uma imagem daquilo que não é, e se despersonaliza enquanto indivíduo. Por isso, Rousseau, ao propor a ciência do homem, está se referindo ao

homem que consegue transpor o eu particular para o eu coletivo. E, além disso, é o homem que aprendeu a conviver com o outro, sem depender de sua estima pública.

De um ponto de vista mais amplo, a atenção que Rousseau dá ao estudo da natureza humana representa sua inserção em um debate presente em sua época. Salinas Fortes (1985), em *O iluminismo e os reis filósofos*, contextualiza historicamente esse debate e localiza a ciência do homem como um novo objeto de estudo que estava sendo desenhado: a autenticidade do homem que sabe obedecer às regras e viver integrado em uma comunidade. Nessa perspectiva, quando Rousseau propõe a ciência do homem, está esboçando a postura do homem que sabe julgar, comparar e conduzir-se de modo autêntico, por ser ele mesmo sua própria regra. Essas considerações de Lévi-Strauss e Salinas Fortes contribuem para situar historicamente e epistemologicamente o estudo do homem nas obras de Rousseau e a forma como ele responde às questões pedagógicas em debate no seu tempo.

Mas, afinal, como se realiza essa educação moral que tem em vista o ensino da ciência do homem (cuja composição é a do dever do homem e a do dever social)?

Com base no pressuposto do “homem raro”, ela acontece em dois grandes momentos: o primeiro é o da gestação da sociabilidade, em que ele aprende a independência física e as primeiras noções morais, por meio de sua condição infantil que lhe ensina a conhecer o seu limite. Ao lado dessas noções, ele desenvolve a faculdade dos sentidos e sua capacidade de estimar as coisas que estão ao seu redor. Vale lembrar que Rousseau recorta a infância em três estados, como já apontado aqui: o primeiro corresponde à idade de zero a 2 anos; o segundo, à idade de 2 a 12 anos; e o terceiro diz respeito à idade de 12 a 15 anos. Esse último estado, denominado de pré-adolescência, é o período em que, para Rousseau, termina a infância. Pode-se dizer ainda que é um estado de transição da infância para a adolescência, período em que o educando deixa o mundo das sensações e passa ao mundo do exercício da reflexão. Por conseguinte, ele começa a estabelecer as primeiras relações sociais, inicia-se o processo de sua sociabilidade e os primeiros contatos com o mundo social. A infância para o filósofo é bastante ampla (de zero a 15 anos), razão pela qual ele considera essa fase determinante na evolução do desenvolvimento do homem e, portanto, uma etapa da vida que deve ser desenvolvida plenamente. A primeira noção de conhecimento útil é identificada nesse estado de transição, em que o educando começa a se socializar e a desenvolver a reflexão. Rousseau o relaciona aos objetos físicos que a criança é capaz de ver e conhecer. Esses três estados, de modo geral, preparam Emílio para conhecer de modo seguro o mundo moral propriamente dito.

O segundo grande momento da formação moral acontece no final da adolescência e na juventude e corresponde à idade de 15 a 25 anos. Ela se desdobra em quatro passos: o primeiro é o momento em que o educando passa por um processo de humanização e socialização; no segundo passo ele aprende a se socializar a partir de bons sentimentos; no terceiro, aprende a viver em sociedade e a fazer o bem; e, no último passo, expande sua socialização a diferentes povos. É no contexto desse segundo grande momento que se identifica a noção de utilidade associada à preservação do gênero humano, intimamente ligada à noção de conhecimento útil à prática do bem que Rousseau desenvolve no contexto da educação.

Nesses dois grandes momentos aparecem as condições de aprendizagem que capacitam o educando a alcançar o conhecimento do seu dever de homem e o seu dever social, que consiste em ser livre e estabelecer relações entre iguais. É nesse sentido que Rousseau (1999, p. 437), em *Emílio*, compara a formação de Emílio e a arte da agricultura: “antes de semear, é preciso lavrar a terra; a semente da virtude brota dificilmente, são necessários longos preparativos para fazer com que ganha raízes”. Pode-se dizer, portanto, que o educador prepara o educando durante toda a infância para o ensino moral. É o momento em que ele lava a terra. O segundo momento, por sua vez, é o período em que o educador cultiva o ensino moral, ou seja, planta as sementes da virtude.

Esses dois momentos (de preparação e plantio da semente da virtude) caracterizam o ensino moral como entende Rousseau. Ao mesmo tempo, são as linhas centrais em que estrutura sua concepção de educação e os requisitos para o educando se elevar à condição de homem e à condição moral.

O primeiro momento do ensino moral (gestação da sociabilidade) é o assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA AUTONOMIA E DA SOCIABILIDADE E OS OBJETOS ÚTEIS PARA O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-MORAL DA CRIANÇA

Este capítulo dedica-se a demonstrar a relação entre os princípios da autonomia e da sociabilidade e a primeira noção de conhecimento útil em Rousseau, identificada na educação pré-moral que se dá na infância de Emílio. Ele se refere aos objetos físicos que permitem o desenvolvimento próprio do raciocínio do educando, ao passo que o conhecimento inútil se refere a ideias sociais que estão dadas na sociedade, mas o educando (na infância) não as entende. Por isso, elas não desenvolvem o raciocínio próprio do educando; ao contrário, despertam sua fantasia e o conduzem ao mundo da imaginação e ao mundo do adulto. Pretende-se ainda examinar a formação moral da criança que se dá em três estados: o primeiro é aquele em que a criança aprende o fortalecimento físico e o do seu temperamento; no segundo estado, ela aprende a julgar seus sentidos e ainda a reconhecer que é apenas uma criança e não um “homem-criança” (p.44); no último estado, aprende – em sociedade – a exercitar sua curiosidade e a capacidade de estimar as coisas que estão ao seu redor, movida pelas suas necessidades e pelas dos outros. É nesse último estado da infância que se identificam os objetos de conhecimento úteis, que aparecem como instrumento para o educando desenvolver o raciocínio sem a mediação de ideias sociais vigentes na sociedade. O educando desenvolve sua inteligência e não rompe com sua natureza humana, pois, nessa primeira fase de sua educação moral, é afastado dos costumes desnaturados, dos signos representantes e das fantasias e estabelece aproximação com os objetos físicos que consegue ver e entender por si próprio. Assim, esses objetos são úteis à construção da autonomia de seu pensamento.

1 Educação pré-moral no primeiro estado da infância: lições de fortalecimento

A primeira educação de Emílio é a educação pré-moral que se dá na infância – nos três estados que a compõem: o primeiro do zero aos 2 anos, o segundo dos 2 aos 12 anos e o terceiro dos 12 aos 15 anos –, ao lado do desenvolvimento das forças físicas e das primeiras faculdades: sentidos, curiosidade e capacidade de estimar. Dessa maneira, o ensino moral acontece acompanhado do desenvolvimento das faculdades relativas a cada idade da criança.

Conforme Rousseau, o educando deve ser mantido distante das opiniões e dos preconceitos da sociedade e próximo das necessidades reais, relacionadas à sua própria sobrevivência. Assim, nenhuma ideia abstrata deve ser ensinada a ele, com base nesse pressuposto, Rousseau (1999, p.91), em *Emílio*, afirma que essa “primeira educação deve ser puramente negativa” e

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 nada fazer e nada deixar que fizessem, 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. Fazei o contrário do que é o costume e quase sempre agireis bem. (ROUSSEAU, 1999, p.91)

Veem-se, portanto, nessa citação, dois aspectos em que a educação negativa se apoia: o primeiro é a negação do ensino das virtudes e da verdade nos moldes convencionais; o segundo aparece como consequência do primeiro: a proteção do coração e do espírito do educando em relação às ideias sociais. Assim, o ensino moral que Rousseau propõe se dá de modo diferente da educação moral tradicional. Como exposto no primeiro capítulo, na tradição pedagógica o ensino moral e o conhecimento das virtudes se davam por meio de instrução e inculcação racional de hábitos a partir da infância.

É preciso esclarecer que, com o método da educação negativa, Rousseau não tem em vista formar uma criança insensível, como um autômato, afastada de todos os humanos, sem conhecer crianças de sua idade. Não é bem essa ideia que ele propõe, ao considerar tal método no contexto da educação moral da criança, e isso será esclarecido. Na realidade, ele não tem em vista o ensino da virtude e da verdade na infância porque deseja que a criança conserve sua bondade natural até o momento em que ela desenvolva plenamente suas faculdades e já tenha capacidade de aprender as virtudes pela própria razão e consciência. Nessa mesma linha de raciocínio, Maruyama (2001, p.38-39) corrobora que

a proposta de uma educação negativa aparece com o intuito de adiar ao máximo as aquisições artificiais, as lições tardias provenientes da opinião e dos costumes em sociedade, não para negá-las ou abafá-las, mas para aproveitar apenas aquilo que tenham de mais essencial e mais compatível com a felicidade humana. [...] Uma investigação acerca da natureza humana deve considerar as situações concretas em que os homens se encontram. Ela deve dar conta da realidade da natureza humana, de suas modificações, cujas causas não residem unicamente nela mesma mas em sua conjunção com os acontecimentos externos.

O retardamento em relação ao ensino das virtudes é, portanto, uma questão de precaução, mas isso não significa o isolamento total da criança em relação às pessoas ao seu redor. Em *Emílio*, Rousseau diz:

considero impossível que em meio à sociedade se possa levar uma criança até a idade de doze anos sem lhe dar alguma ideia das relações de homem para homem e da moralidade das ações humanas. Basta que lhe forneçamos essas noções necessárias o mais tarde possível e que, quando elas se tornarem inevitáveis, nós as limitemos à *utilidade* presente, apenas para que ela não se julgue senhora de tudo e não faça mal aos outros, sem escrúpulos e sem o saber. (ROUSSEAU, 1999, p.97, grifos nossos)

As noções sociais que a criança aprende são necessárias apenas para que ela perceba a existência do outro. Nesse sentido, a ideia de utilidade que aparece no trecho anterior está relacionada com as relações sociais do bem-querer do outro. As noções morais devem-se limitar a fazer com que a criança perceba a presença do outro, além de si própria. Dessa forma, o seu amor por si mesma não fica restrito a ela própria, mas vai se expandindo em direção ao outro. Pode-se entender, portanto, que a utilidade da formação moral na infância, para Rousseau, é a de ensinar a criança a sair do seu isolamento e perceber que existem outras pessoas além dela mesma e de seus desejos. Como esclarece Maruyama (2001, p.103), nessa fase o educando é convidado para que “saia de dentro de si mesmo e ultrapasse a esfera do particular”. É o momento da expansão de si mesmo para o conhecimento do outro. Desse ponto de vista, a formação moral da criança é útil porque já a prepara para viver relações sociais.

No primeiro estado da infância, o ensino moral se dá pelo fortalecimento do corpo e do temperamento, pois, segundo Rousseau, a criança é fraca, carente e estúpida; sua forma natural é tal como o homem que hipoteticamente viveu no estado de natureza: sua condição é de “miséria e [...] fraqueza”, como escreve Rousseau (1999, p.50). Assim como o homem selvagem, ela nasce livre e é amoral, submetida às sensações e às paixões naturais já assinaladas aqui. Este é o modelo antropológico infantil que Rousseau desenha em *Emílio*, de maneira que a criança possui características análogas ao homem do estado de natureza, delineado na primeira parte do *Discurso*. Com base nesse modelo de criança, em *Emílio* ele compreende que

a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar. (ROUSSEAU, 1999, p.69)

A infância faz parte da ordem da evolução humana, e a criança, enquanto ser de poder e desejo, ocupa lugar importante nessa ordem. Rousseau, portanto, é um defensor da constituição e da valorização da infância, pois vive um período histórico em que a importância da criança ainda estava sendo gestada. Mas, para ele, a preservação da infância é a primeira condição para a constituição do homem, de modo que faz a seguinte recomendação:

Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem. Para vós, que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os pouco instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem *sentir* o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida. (ROUSSEAU, 1999, p.68, grifos nossos)

Essa recomendação mostra o apelo do filósofo em defesa da infância. Mais uma vez se verifica sua preocupação com a vida das crianças. Mas é importante ressaltar que, além de se preocupar com a conservação da vida das crianças, mostra, em *Emílio*, que a vivência da infância é a primeira condição para a formação do homem. O significado da infância, como se lê na citação anterior, é o da alegria, do prazer e das brincadeiras, por isso é período de saborear a vida. Não são dessa idade, portanto, a amargura, a dor e a fase de fabricar remorsos. Rousseau (1999, p. 68) chama a atenção para a necessidade de conhecer a “idade da alegria”. E, segundo a ordem natural, essa fase precisa ser desfrutada para que a criança sinta e conheça a condição de ser criança e se desenvolva naturalmente, já que, para ele, o homem começa “por ser criança” (p.8). O filósofo não só destaca o valor da vida infantil, mas também deixa clara a importância de conhecer a condição da criança no contexto do desenvolvimento natural do homem. Com base nesse saber, a educação da infância de Emílio busca ensinar os conhecimentos que conservam sua vida enquanto criança, já que, no contexto histórico em que Rousseau está inserido,

não se conhece a infância e nem a criança; no caminho das falsas ideias 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. Eis o estudo a que me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis. (ROUSSEAU, 1999, p.4)

Esse apelo para conhecer a criança e as suas peculiaridades é um contraponto à maneira como a criança era compreendida no século XVIII: concepção de criança que “raciocina” e de criança “inocente” (no sentido moral). Esses conceitos são apropriados pela educação escolar, que, para Rousseau (1999, p.53), formava “homens pequenos”; ou, como diz Ariès (1981, p.51), na *História social da criança e da família*: homem em “miniatura” ou de “tamanho reduzido”. Para superar essas posturas pedagógicas, o educador deverá interferir na educação do educando para direcionar o desenvolvimento de sua natureza e fortalecê-la enquanto ele é ainda criança. Para isso, em *Emílio*, o educador segue a máxima da “sabedoria humana” (p.70), que consiste

não exatamente em diminuir nossos desejos, pois, se eles estivessem abaixo de nossa potência, uma parte de nossas faculdades permaneceria ociosa, e não gozaríamos de todo o nosso ser. Também não consiste em ampliar nossas faculdades, pois, se nossos desejos ao mesmo tempo se ampliassem em maior proporção, tornar-nos-íamos mais miseráveis. Trata-se, pois, de diminuir o excesso de desejos relativamente às faculdades, e de igualar perfeitamente a potência e a vontade. Somente então, estando todas as forças em ação, a alma permanecerá tranquila e o homem se encontrará bem ordenado. (ROUSSEAU, 1999, p.70)

O caminho indicado é igualar potência e vontade, isto é, as faculdades devem estar equilibradas aos desejos. Desse modo, a criança se ordena de acordo com a ordem natural do desenvolvimento. E Rousseau esclarece que a natureza humana faz sempre o melhor ao homem, de maneira que ela concede

de imediato apenas os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los. Ela colocou todas as outras como que de reserva no fundo de sua alma, para que se desenvolvessem quando necessário. Só nesse estado primitivo o equilíbrio entre o poder e o desejo é reencontrado e o homem não é infeliz. (ROUSSEAU, 1999, p.70)

As primeiras faculdades do homem são apenas sensoriais, e seus desejos estão de acordo com suas necessidades reais. Nesse estado, o homem é feliz, pois há nele o equilíbrio entre poder (forças físicas e intelectuais) e desejo (necessidades). Dessa maneira,

quanto mais o homem tiver permanecido próximo à sua condição natural, mais a diferença entre as suas faculdades e os seus desejos será pequena e, conseqüentemente, menos distante estará de ser feliz. Nunca ele é menos miserável

do que quando parece carente de tudo, pois a miséria não consiste na privação das coisas, mas na necessidade que sentimos delas. (ROUSSEAU, 1999, p.71)

A condição natural faz do homem um ser feliz; logo, quando ele se afasta dessa condição primitiva, distancia-se da felicidade. A aprendizagem que Rousseau deseja assegurar ao educando, desde os primeiros anos de vida, é a do equilíbrio entre poder e desejo, para que Emílio possa ser feliz desde a infância. Pode-se dizer que Rousseau deseja formar a criança como criança, o que significa ensiná-la a ajustar poder e desejo. Com essa regra, ela estará em conformidade com sua ordem natural e com a ordem da evolução humana, pois a criança cujos desejos estão na mesma harmonia de suas faculdades se constitui, de fato, como criança.

De acordo com a ordem natural, o filósofo não considera que a criança que raciocina viva a condição de criança, pois, nesse caso, sua formação se faz segundo a concepção que a considera um pequeno homem, que saltou o estágio da infância e pulou do nascimento diretamente para a vida adulta. A concepção de educação do filósofo tem em vista ensinar a criança a se constituir como criança conforme a ordem natural, pois essa é a primeira fase da vida do homem e necessária para a construção de sua evolução individual. Mas como se dá esse aprendizado do equilíbrio entre força (física e intelectual) e desejo?

Segundo Rousseau, o bebê aprende esse equilíbrio a partir das sensações físicas e afetivas. São elas que educam os seus desejos, pois

as primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, elas só percebem o prazer e a dor. Não podendo nem andar, nem pegar, elas precisam de tempo para formar aos poucos as sensações representativas que lhes mostram os objetos exteriores a elas. Mas, enquanto esperam que esses objetos se estendam, se afastem, por assim dizer, de seus olhos, e tomem para elas dimensões e figuras, o retorno das sensações afetivas começa a submetê-las ao império do hábito. (ROUSSEAU, 1999, p.46)

A criança aprende enquanto é submetida ao hábito de sentir diferentes sensações afetivas. Nesse contexto, é a própria natureza que a ensina a enrijecer o corpo e o temperamento. E as primeiras atividades que educam Emílio tendem a ensiná-lo a fortalecer o corpo, para que não dependa de outro para ficar em pé e andar. Assim:

Emílio não terá gorros acolchoados, nem cestos rolantes, nem carrinhos, nem cordões protetores; ou, pelo menos, a partir do momento que começar a saber pôr um pé diante do outro, só o seguraremos nos lugares pavimentados, pelos quais passaremos depressa. Em vez de deixá-lo estragar-se no ar corrompido de um quarto, que seja levado diariamente até um prado. Ali, que corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. O bem-estar da liberdade compensa muitos machucados. Meu aluno muitas vezes terá contusões; em compensação, estará alegre. Se vossos filhos se machucam menos, estão sempre

contrariados, sempre presos, sempre tristes. Duvido que a vantagem esteja de seu lado. Outro progresso torna a queixa menos necessária às crianças: é o de suas forças. Podendo mais por si mesmas, precisam com menos frequência recorrer aos outros. Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. (ROUSSEAU, 1999, p.67)

O enrijecimento físico possibilita ao educando tornar-se mais independente, e o educador tem em vista ensiná-lo a dominar suas forças para que, na infância, sinta e conheça a liberdade pelas sensações. Diz Rousseau (1999, p.42-43) em *Emílio*:

No momento em que a criança respira ao sair de seus invólucros, não deveis deixar que seja metida em outros que a apertem ainda mais. Nada de testeiras e nada de faixas; fraldas soltas e largas que deixem todos os seus membros em liberdade e não sejam nem muito pesadas para atrapalhar seus movimentos, nem quentes demais para impedir que sinta as impressões do ar. Colocai-a num grande berço bem acolchoado, onde ela possa movimentar-se à vontade e sem perigo. Quando começar a ficar mais forte, deixai-a engatinhar pelo quarto; deixai que a criança se desenvolva e estique as perninhas e os bracinhos e vereis que ela se fortalecerá a cada dia.

Vê-se nessa passagem tanto a oposição de Rousseau ao costume de constranger o corpo da criança, quanto, por outro lado, sua defesa de que, já no início da vida, a criança tenha a sensação da liberdade de seu corpo, pois essa liberdade proporciona um crescimento saudável e proporcional. Por isso, aconselha Rousseau (1999, p. 22):

Exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor. Os dentes cariados dão-lhes febre, cólicas agudas dão lhes convulsões, longas tosse as sufocam, os vermes atormentam-nas, a pleura corrompe seu sangue e leveduras diversas nela fermentam, causando erupções perigosas. Quase toda a primeira infância é doença e perigo; a metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passadas as provas, a criança que ganhou forças, e, assim que pode servir-se da vida, seu princípio torna-se mais garantido. Eis a regra da natureza. Por que a contrariar? Não vedes que, acreditando corrigi-la, destruí sua obra, impedis o resultado de seus trabalhos? Fazer por fora o que ela faz por dentro é, segundo vós, duplicar o perigo; mas, pelo contrário, é atraí-la para longe, é cansá-la. A experiência ensina que morrem ainda mais crianças educadas delicadamente do que outras. Contanto que não se ultrapassem as medidas de suas forças, arrisca-se menos ao fazê-las agir do que ao poupá-las.

Os exercícios físicos fazem a criança experimentar o sofrimento e a dor. Mas, por outro lado, servem para ensiná-la a enrijecer seu corpo e seu temperamento. Além disso, ensinam a usar do próprio corpo para conservar sua vida. Como a passagem anterior sugere, naquele período histórico, o índice de mortalidade infantil era elevado. Essa realidade faz Rousseau (1999, p.35) criticar a utilidade da medicina. Para ele, “a única parte útil da medicina é a higiene”. Considerando que a medicina é inútil para a conservação da saúde e da

vida, entende que o melhor caminho para o zelo pela vida pode ser encontrado pela “arte da natureza” (p.35). Nesse contexto, recomenda a prática dos exercícios físicos, que fortalecem o corpo, o vigor e o temperamento da criança, sendo, portanto, uma saída para diminuir as doenças e os perigos que ameaçam a infância.

Com as forças (físicas e intelectuais) plenamente desenvolvidas, Emílio tem condições de zelar pela sua sobrevivência. Em *Emílio*, Rousseau apresenta as seguintes recomendações:

Exercitai-as, 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. Podemos, portanto, tornar robusta uma criança sem expor sua vida e sua saúde; e, mesmo que houvesse algum risco, não deveríamos hesitar. Já que se trata de riscos inseparáveis da vida humana, podemos fazer algo melhor do que recuá-los (ROUSSEAU, 1999, p. 23).

A robustez do corpo ajuda a criança a suportar os riscos que ameaçam sua vida. Por isso, o enrijecimento do corpo é a primeira lição de Emílio para que ele possa zelar pela sua vida. Ao mesmo tempo, o educador deve ser vigilante, para não negligenciar, nem ultrapassar as medidas da força do educando. Sobre essa medida justa, Cassirer (1999, p.61-62), em *A questão Jean-Jacques Rousseau*, afirma que

a ideia fundamental do *Emílio* é de que não se deve eliminar nenhuma dificuldade física da aprendizagem do pupilo que se quer educar para a independência da vontade e do caráter – e que não se deve poupá-lo de nenhum sofrimento, esforço ou privação. A única coisa da qual se deve cuidadosamente protegê-lo é da imposição violenta de uma vontade alheia – de um preceito que ele não entende em sua necessidade. Desde a mais tenra infância, ele deve conhecer a coação das coisas, e aprender a curvar-se diante dela, mas deve ser poupado da tirania dos homens.

É o meio-termo que está sendo proposto: não poupá-lo de dificuldade implica o educando aprender a partir da experiência que vivencia. Essa experiência o educa. Por outro lado, como salienta Cassirer, a criança deve ser poupada da imposição violenta da vontade alheia. O que se pode concluir é que o caminho da natureza não é o da negligência, nem o do excesso de forças. Esses dois extremos enfraquecem tanto o corpo como o espírito da criança. O educador deve confiar na rota da natureza e, face a um percalço ou acidente, evitar assustá-la; ao contrário, buscar fortalecer sua coragem. Assim,

se cair, se ficar com um galo na cabeça, se sangrar pelo nariz, se cortar os dedos, em vez de me agitar ao seu redor com um jeito alarmado, ficarei tranquilo, pelo menos por um pouco de tempo. O mal está feito, é uma necessidade que ela o suporte, toda minha diligência só serviria para assustá-la ainda mais e aumentar sua sensibilidade. No fundo, é menos machucado do que o medo que atormenta quando nos ferimos. Eu pelo menos lhe pouparei essa última angústia, pois com toda a certeza avaliará seu mal como verá que eu o avalio: se me vir acorrer com inquietação, consolá-la, ter pena dela, considerar-se-á perdida; se me vir conservar o sangue frio, logo voltará a se tranquilizar, e acreditará que o mal está curado quando não o sentir mais. (ROUSSEAU, 1999, p.65-66)

As dores físicas ensinam a criança a conhecer sua fraqueza e seu corpo e, ao mesmo tempo, a superar seu medo e fortalecer sua coragem. Assim,

suportando sem pavor as dores leves, aprende-se aos poucos suportar as grandes. Longe de estar atento a evitar que Emílio se machuque, eu ficaria muito aborrecido se ele nunca se ferisse e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que ele deverá aprender, e a que ele terá maior necessidade de saber. Parece que as crianças só são pequenas e fracas para tomarem essas importantes lições sem perigo. Se a criança cair no chão, não quebrará a perna; se levar uma paulada, não quebrará o braço; se pegar um ferro afiado, não o apertará com muita força e não se cortará muito profundamente. Que eu saiba, nunca se viu uma criança em liberdade que se tenha matado, mutilado, ou ferido seriamente, a menos que a tenha colocado impensadamente em lugares altos, ou a tenham deixado sozinha perto do fogo, ou perto de instrumentos perigosos. (ROUSSEAU, 1999, p.66)

Essas experiências físicas também ensinam a criança a fortalecer seu temperamento, a enfrentar o medo, e esse é o “único hábito” (ROUSSEAU, 1999, p.47) que ela deve adquirir. Para tanto, o educador deve habituá-la gradativamente a ver objetos feios, apresentando-lhe, por exemplo, máscaras agradáveis, menos agradáveis e horrendas, pois, “com uma gradação lenta e ponderada, tornamos os homens e as crianças intrépidos em tudo” (p.48). Essa estratégia de ensinar o hábito de olhar diferentes tipos de objetos e, sobretudo, habituar-se a ver “a máscara sobre o rosto” (p.47) é um costume que lhe servirá para a vida em sociedade, pois “se durante a infância viu sem terror sapos, serpentes, camarões, quando adulto verá sem horror qualquer animal. Já não há objetos horrendos para quem os vê todos os dias” (ROUSSEAU, 1999, p.47).

Há de se ver que em Rousseau a ideia de hábito é diferente daquela que aparece na tradição, em que as regras de civilidade são ensinadas pelos hábitos instituídos na sociedade; por exemplo, o hábito do educando de se adequar aos comportamentos da sociedade aristocrática. Diferentemente, Rousseau cultiva o fortalecimento do temperamento da criança, ensinando-lhe hábitos ligados à ordem da sua natureza humana. Assim, o costume de ver máscaras na infância é um método pedagógico que a ensina a enfrentar o medo. É um hábito que a prepara para viver no contexto da civilidade, já que, para o filósofo, a criança que

cedo se habitua a ver diferentes tipos de máscaras, quando adulta não temerá o horror dos homens e de suas máscaras. Isso fortalece o temperamento da criança e, além disso, contribui para o seu encorajamento. Essa coragem ajuda a criança a se fortalecer para conservar sua vida, em um período em que comumente ela morreria, sem o fortalecimento do corpo e do espírito.

Assim, o filósofo considera o sofrimento na infância como um aprendizado necessário para a conservação da vida e para a evolução do homem. Esse aprendizado também se constitui como ensino propedêutico para a vida adulta, pois, segundo Rousseau, o sofrimento acompanha o homem em todas as fases da vida. A sua sugestão, portanto, é que a criança conheça desde cedo as dores físicas, para que, quando adulta, enfrente corajosamente as dores da alma. Como Rousseau (1999, p.23, grifos nossos) mesmo escreve:

Deve-se pensar sobretudo no futuro ao zelar pela sua conservação; é contra os males da juventude que devemos armá-la antes que tenha chegado a ela, pois, se o valor da vida aumenta até a idade de torná-la *útil*, que loucura é não poupar alguns males na infância e multiplicá-los na idade da razão! São essas as lições do mestre? O destino do homem é sofrer em todos os tempos. A própria preocupação com sua conservação está ligada ao sofrimento. Feliz de quem conhece na infância só os males físicos, males bem menos cruéis, bem menos dolorosos do que os outros, e que bem mais raramente do que eles nos fazem renunciar à vida! Ninguém se mata por causa das dores da gota; quase que só as dores da alma produzem o desespero. Lamentamos a sorte da infância, mas é a nossa que deveríamos lamentar. Nossos maiores males vêm-nos de nós mesmos.

A criança aprende lições de enfrentamento na sua relação com seu corpo, com sua sensação e com seu temperamento, de modo que essas lições lhe ensinam a superar o medo e a fortalecem moralmente. Assim, ela aprende a ser menos dependente do adulto e avança na conquista de sua autonomia e na superação de sua condição de pura miséria e fraqueza, isto é, de seu estado pré-social. Rousseau (1999, p.64), em *Emílio*, se refere a esse estado como o período em que a criança aprende a falar, a comer e a andar – aprendizagem que, aliás, ocorre ao mesmo tempo e é a primeira de sua vida. Antes disso, ela “não é nada mais do que aquilo que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma ideia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência” (p.64).

A educação moral na infância, portanto, nesse primeiro estado, tem em vista o aprendizado do enrijecimento físico e moral da criança. A seguir, será explicitada a educação moral da criança no segundo estado.

2 Educação pré-moral no segundo estado da infância: conquista da independência física e da moderação da vontade

No que diz respeito à educação moral do segundo estado da infância, permanece a busca do “equilíbrio entre poder e desejo” (ROUSSEAU, 1999, p.70), que é acompanhado do desenvolvimento da faculdade dos sentidos. Será explicitada, primeiramente, a maneira como a criança aprende a ajustar o seu amor de si e, posteriormente, será demonstrado o desenvolvimento das faculdades. Dessa maneira, é possível mostrar os dois lados da educação moral nesse segundo estado da infância.

Segundo Rousseau, a criança necessita da intervenção do educador para que a natureza humana seja desenvolvida e transformada em conformidade com a ordem natural. Esclarece Rousseau (1999, p.77) que “o homem sábio sabe permanecer em seu lugar, mas a criança que não sabe o seu não será capaz de permanecer nele. Junto a nós, existem mil lugares por onde a criança pode sair de seu lugar; cabe aos que educam mantê-la nele, e esta não é uma tarefa fácil”. Para tanto, o educador deve ensiná-la a ser criança, por meio de exercícios para exercitar seu corpo e experimentar diversas situações que regulam seus desejos, pois “ela não deve ser nem um animal, nem um homem, e sim criança”. Não se trata, pois, de recorrer às lições verbais para ensiná-la que não pode fazer tudo o que deseja.

Nesse período, quem educa a criança é a sua fraqueza, pois, ao sentir que é fraca, ela aprende a reduzir o excesso de seus desejos e a perceber que ainda é uma criança. Essa recomendação aparece com detalhes no seguinte trecho:

É preciso que ela *sinta* a sua fraqueza e não que a sofra; é preciso que ela dependa, e não que obedeça; é preciso que ela peça, e não que mande. A criança só está submetida aos outros em razão de suas necessidades, e porque vêm melhor do que ela o que lhe é *útil*, o que pode contribuir ou prejudicar a sua conservação. Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de ordenar à criança o que não lhe serve para nada. Antes que os preconceitos e as instituições humanas tenham alterado nossas inclinações naturais, a felicidade das crianças e dos homens consiste no *uso* de sua liberdade. Mas, nos primeiros, esta liberdade é limitada pela fraqueza. Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza. Quem faz o que quer não é feliz quando suas necessidades ultrapassarem suas forças: é o caso da criança no mesmo estado. As crianças, até mesmo no estado de natureza, só gozam de uma liberdade imperfeita, semelhante àquela de que gozam os homens no estado civil. Cada um de nós, não podendo dispensar os outros, volta a ser, a esse respeito, fraco e miserável. Éramos feitos para sermos homens; as leis e a sociedade voltaram a mergulhar-nos na infância. (ROUSSEAU, 1999, p.77, grifos nossos)

A questão de fundo aqui é o uso da liberdade. Pode-se dizer que, na educação de Emílio, ela é o instrumento que o educador usa para regular o excesso dos desejos da criança, de acordo com suas forças físicas. Sentindo que é fraca, a criança aprende que deve fazer não o que deseja, mas aquilo que suas forças suportam. Nesse sentido, a noção de utilidade está a serviço da redução da vontade da criança, para que ela se equipare às suas forças físicas. É com esse equilíbrio que Emílio consegue se constituir como criança.

Desse ponto de vista, pode-se entender que o exercício da liberdade sem limite é inútil para a constituição da criança, pois assim ela quererá fazer tudo o que quer. E assim, como mostra o trecho anterior, iguala-se ao homem civil e se constitui como um “homem-criança” (ROUSSEAU, 1999, p.44). Por outro lado, a liberdade limitada, também denominada de “liberdade bem regrada” (p.89), é o instrumento pedagógico que o educador usa para corrigir o excesso dos desejos e ajustá-los às forças relativas à idade da criança. Dessa forma, ela aprende a obedecer sua própria fraqueza, e essa “lei de resignação vem-nos da natureza” (p.73), pois é a sensação da fraqueza que educa o excesso do desejo. Essa educação, em que a natureza educa a vontade da criança, pode ser vista na cena pedagógica – nomeada aqui de “episódio da criança rebelde” – que será apresentada em dois momentos:

Primeiro momento:

Vosso filho díscolo estraga tudo o que pega. Não vos aborreçais. Ponde fora de seu alcance o que ele puder estragar. Ele quebra os móveis que usa; não vos apresseis em lhe dar outros, deixai que *sinta* o prejuízo da privação. Ele quebra as janelas de seu quarto; deixai que o vento sopra sobre ele noite e dia sem vos preocupardes com o resfriado, pois é melhor que ele esteja resfriado do que louco. Nunca vos queixes dos incômodos que ele vos causa, mas fazeis com que seja o primeiro a *senti-los*. Por fim, mandai repor os vidros, sempre sem dizer nada. Quebra-os mais uma vez? Mudai, então, de método. Dizei-lhe secamente, mas sem cólera: as janelas são minhas, foram postas ali por ordem minha, e eu quero protegê-las. Depois vós os trancareis no escuro, num lugar sem janelas. Diante desse novo procedimento, ele começa por gritar, por trovejar; ninguém o escuta. Logo ele se cansa e muda de tom. Queixa-se e geme; um doméstico aparece, o rebelde pede-lhe que o solte. Sem procurar pretexto para nada fazer, o doméstico responde: *Tenho também vidros para conservar*, e vai embora. (ROUSSEAU, 1999, p. 101-102, grifos nossos)

Nesse primeiro momento o educador não faz preleções morais, mas permite que a criança, na relação com as coisas e as pessoas que participam da cena – neste caso, o doméstico –, sinta naturalmente sua fraqueza e as consequências de seus atos.

Segundo momento:

Finalmente, depois que a criança tiver ficado ali por várias horas, tempo bastante para se aborrecer e para não esquecer, alguém lhe sugerirá que vos proponha um acordo por meio do qual vós lhe restituíreis a liberdade e ela não quebraria mais

vidros. Ela aceitará. Pedirá que ides vê-la, e vós ireis; far-vos-á sua proposta e vós a aceitareis imediatamente, dizendo-lhe: muito bem pensado; nós dois lucraremos com isso; por que não tiveste essa ideia antes? E depois, sem lhe pedir nem declaração, nem confirmação de sua promessa, vós a beijareis com alegria e a conduzireis imediatamente até seu quarto, encarando esse *acordo* como sagrado e inviolável, tanto quando se tivesse jurado. (ROUSSEAU, 1999, p.102, grifos nossos)

Nessa última cena, a experiência do castigo e da punição de ficar trancada no quarto escuro ensina a criança rebelde a sentir falta de sua liberdade. Ela experimentou a “consequência natural de sua má ação” (ROUSSEAU, 1999, p.103) e aprende que necessita dos cuidados e da proteção do adulto. Para recuperar sua liberdade, pela própria vontade, ela assume o compromisso de obedecer e não quebrar mais os vidros, como condição para retornar ao quarto com janelas. Caso desobedeça, será privada de usufruir das vantagens desse quarto. E se, por acaso, faltar com seu compromisso, sentirá as consequências que ela já conhece, de tal modo que ela mesma perceberá que os castigos “decorrem da própria ordem das coisas, e não da vingança de seu preceptor (p.106)”. Esse episódio vivido pela criança rebelde mostra que seu desejo de querer tudo é regulado, pois ela sente sua fraqueza inerente à sua condição infantil. E, sentindo essa condição, ela passa a ponderar sua vontade.

É importante notar aqui que ela aprende a obedecer normas de conduta sem intervenções verbais sobre normas sociais. A experiência consigo própria e do seu eu com as coisas (objetos, lugares e pessoas que participaram da cena) ensina-a a cumprir os acordos, porque sente que é fraca e não pode tudo o que deseja. Nessa linha de raciocínio, a própria natureza da criança – fraqueza – lhe ensina normas de sociabilidade. Ao conhecer sua condição infantil, aprende, pela própria vontade, a ser fiel a seus compromissos, ou seja, a mão que regula e educa a vontade da criança não é a da força da imposição do educador, nem a das lições morais verbais, mas a da natureza.

Ela sente e aprende que é somente uma criança, por isso conhece o seu lugar na ordem da natureza humana. Aprende a obter coisas não porque pede, mas porque precisa; não faz nada por obediência, mas porque sente necessidade. Além de criar condições para lhe proporcionar esses aprendizados, o educador protege o educando de conhecer palavras como “*dever e obrigação*” (ROUSSEAU, 1999, p.84, grifos no original), contudo, “as palavras força, necessidade, impotência e constrangimento” (p.84) fazem parte do seu universo infantil. Mas, na educação de Emílio, essas expressões são ensinadas não por meio de ordens e discursos, mas, sim, pelas condições criadas pelo educador para que a própria natureza humana do educando lhe mostre o significado de tais palavras. Para tanto, Rousseau (1999, p.78, grifos nossos) recomenda:

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.

A lei da experiência e da impotência ensina a criança a regular a força e o desejo. Por meio dessas lições ela aprende a independência física e só deseja aquilo que suas forças físicas conseguem alcançar. Ela aprende que, como criança, é impotente, e, para Rousseau (1999, p. 64), a liberdade física é a primeira sensação pela qual a criança “percebe a sua própria existência”. Sem essa conquista, ela vive e não tem consciência de sua própria vida, porque vive a depender do auxílio de outrem.

Pode-se observar, portanto, que o empreendimento do educador é ensinar o educando a conservar sua vida individual, para que ele aprenda, desde a infância, a ter consciência de suas forças como indivíduo. O educador, nesse contexto da aprendizagem, sabe de “muitas coisas cuja utilidade uma criança não é capaz de entender; mas será preciso e possível uma criança aprender tudo o que é importante que um adulto saiba?” (ROUSSEAU, 1999, p.222). Segundo Rousseau, a resposta é não. Isso porque o educador conhece as condições necessárias para ensinar a criança a se desenvolver e sair da condição de fraqueza e miséria, e sabe que há na sociedade costumes que ensinam a ela a dependência física, o medo e os “vícios nascentes” (p.96). E, para o filósofo, esses hábitos, que concorrem para torná-la um homem pequeno, e não uma criança, não servem para o zelo e para o crescimento de sua vida.

É com essa preocupação que, já nas primeiras páginas de *Emílio*, nota-se a crítica de Rousseau (1999) aos costumes que pervertem a natureza da criança, na medida em que enfraquecem seus membros e suas forças físicas. Ele cita, por exemplo, o enfaixamento dos recém-nascidos, que é um “costume insensato” (p.17), porque constrange o corpo da criança e afeta seu temperamento. Com o corpo engessado, ela se irrita, pois só encontra obstáculos em seus movimentos. Assim, “não tendo nada de livre a não ser a voz, como não se serviriam dela para se queixarem?” (p. 17). Para Rousseau, esse é um “costume desnaturado” (p.17),

porque tira do recém-nascido a possibilidade de sentir e conhecer, no momento presente, o seu primeiro bem: a liberdade física.

A inação e o constrangimento impedem o crescimento físico da criança e também interferem na formação do seu caráter. Como consequência, fazem homens corcundas, mancos, cambaios, raquíticos e deformados. O educador sabe também que é costume social – principalmente por parte das mulheres – tanto a negligência com as crianças quanto o cuidado em excesso com elas. Os dois costumes não servem para enrijecer nem seu corpo e nem sua vontade, como escreve Rousseau (1999, p.22):

Se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos zelos, ela desaparece nos primeiros anos, e o coração morre, por assim dizer, antes de nascer. Eis-nos desde os primeiros passos fora da natureza. Também saímos dela por um caminho oposto, quando, ao invés de desdenhar os cuidados de mãe, uma mulher os exagera; quando faz de seu filho seu ídolo, aumenta e alimenta sua fraqueza para impedi-lo de senti-la e, esperando furtá-lo às leis da natureza, afasta dele alguns golpes dolorosos, sem pensar quantos perigos e acidentes, em troca de alguns incômodos de que o preserva momentaneamente, acumula mais adiante, e quanto é bárbara a precaução de prolongar a fraqueza da infância sob as fadigas dos homens adultos.

Como não contribuem para o crescimento físico e moral da criança, esses dois costumes (a negligência e o excesso de proteção) são inúteis à conservação da sua natureza, pois desconsideram o cultivo de sua liberdade. O filósofo ilustra essa crítica aos costumes que enfraquecem as forças físicas da criança com a metáfora da deusa do mar, Tétis:

Tétis, para tornar invulnerável seu filho, mergulhou-o nas águas do Estige. É bela e clara esta alegoria. As mães cruéis de que estou falando agem de modo diferente; de tanto mergulhar os filhos na indolência, preparam-nos para o sofrimento; abrem-lhes os poros para males de toda espécie, de que não deixarão de ser presa quando adultos. (ROUSSEAU, 1999, p.22)

A invulnerabilidade conquistada pelo herói Aquiles – exceto por seu calcanhar – é avessa à fragilidade da criança protegida em excesso pela mãe: habituada a ficar à mercê dos outros, não desenvolve suas forças e, assim, “sem coragem e sem experiência”, estará sujeita a “morrer à primeira picada” e a desmaiar “ao ver a primeira gota de sangue” (ROUSSEAU, 1999, p.66). Por outro lado, as crianças acostumadas a desejar mais do que podem, se transformam em “homem-criança” (p.44), justamente porque seus desejos crescem acima de suas forças. Esses costumes, como assinala Rousseau em *Emílio*, têm duas consequências próprias: em um caso, incentivam o excesso da vontade; e em outro, anulam a vontade das crianças. Ambos os efeitos são inúteis para desenvolver as forças da criança, pois uma postura expande demais sua vontade e a outra abafa-a em excesso. Para Rousseau, tanto a indolência

como a dominação desfiguram a criança de sua condição de criança, pois a fazem adquirir hábitos que não lhe são naturais, de modo a corromper sua natureza. Daí nascem os vícios da “dominação” e da “tirania” (p.82), como ele mostra na seguinte cena:

Vi crianças educadas dessa maneira quererem que se revirasse a casa com os ombros, que lhes fosse dado o galo que viam em cima de um campanário, que se detivesse um regimento em marcha para ouvirem os tambores por mais tempo, e que trespassavam o ar com seus gritos, sem querer escutar ninguém, assim que se tardasse em obedecê-las. Todos se empenhavam em vão para satisfazê-las; seus desejos excitados pela facilidade de obter, elas teimavam nas coisas impossíveis e por toda parte só encontravam contradições, obstáculos, sofrimentos e dores. Sempre resmungando, sempre revoltadas, sempre furiosas, passavam os dias a gritar e a se queixar. Seriam bem afortunados aqueles seres? A fraqueza e a dominação reunidas só geram loucura e miséria. De duas crianças mimadas, uma bate na mesa e outra fustiga a mãe; terão muito o que bater e fustigar antes de viverem contentes. (ROUSSEAU, 1999, p.81-82)

Nas linhas seguintes o filósofo reitera a nocividade dos vícios infantis para a constituição da criança. Para Rousseau, eles estão fora de ordem e descaracterizam a criança do seu sentido original, pois elas passam a carregar um jugo que não está de acordo com sua idade. Em *Emílio*, ele diz:

O que há de mais chocante, de mais contrário à ordem do que ver uma criança imperiosa e rebelde mandar em todos que a cercam e tomar impunemente um tom de senhor para com aqueles a quem basta que a abandonem para fazê-la morrer? Por outro lado, quem não vê que a fraqueza da primeira infância aprisiona as crianças de tantas maneiras que seria bárbaro somar a tal sujeição a de nossos caprichos, retirando-lhes uma liberdade tão limitada, da qual podem abusar tão pouco e da qual é de pouca *utilidade* tanto para elas quanto para nós que as privemos? Se não há objeto tão digno de riso quanto uma criança altiva, não há objeto mais digno de piedade do que uma criança medrosa. Já que com a idade da razão começa a servidão civil, por que antecipá-la com a servidão privada? (ROUSSEAU, 1999, p.83, grifos nossos)

O educador de Emílio sabe que esses costumes são insensatos e inúteis para a constituição da criança na perspectiva natural, pois a criança se constitui como tal quando equilibra os desejos às suas forças. Para a conservação da criança na perspectiva natural, é inútil tanto o seu aprisionamento quanto o excesso do seu superpoder. Como se vê, qualquer um desses aspectos gera o desequilíbrio, logo a inutilidade. No entanto, a noção de utilidade está relacionada ao meio-termo, ou seja, ao zelo para conservação de sua vida enquanto criança. E a ideia de inutilidade, para o autor, está associada à aprendizagem daquilo que não contribui para esse objetivo. Assim, a educação convencional, ao fortalecer os desejos em excesso da criança, caracteriza-a como homem pequeno.

Para melhor esclarecer essa ideia de inutilidade, em *Emílio*, Rousseau relata sua própria experiência como cuidador. No relato que se transcreverá a seguir, fica claro que a vontade é incentivada de modo ilimitado pela própria mãe. A cena será exposta em seis momentos, e em cada um se identificam as razões que fazem o garotinho se transformar em um pequeno tirano, a partir do cultivo da ideia de providência que nasce do exercício de sua imaginação.

Primeiro momento: Rousseau (1999, p. 134-135) apresenta o garotinho, que era

acostumado não apenas a fazer suas vontades, como também a fazer com que elas fossem feitas por todos, e, por conseguinte, estava cheio de fantasias. Desde o primeiro dia, para pôr à prova minha complacência, quis levantar-se à meia-noite. No mais profundo do meu sono, ele salta da cama, pega sua camisola e me chama. Levanto-me, acendo a vela; ele não queria outra coisa; ao cabo de quinze minutos, ele é vencido pelo sono e volta a se deitar, contente com o resultado. Dois dias depois, ele o faz de novo com o mesmo êxito, e de minha parte sem o menor sinal de impaciência. Enquanto ele me beijava ao tornar a se deitar, eu lhe disse tranquilamente: Meu amiguinho, tudo muito bem, mas não volte a fazer isso. (ROUSSEAU, 1999, p.134-135)

Segundo momento: o garotinho, movido pela sua própria vontade, deseja que o adulto se curve aos seus desejos:

Essas palavras excitaram a sua curiosidade e, a partir do dia seguinte, querendo ver de que maneira eu ousaria desobedecer-lhe, não deixou de se levantar à mesma hora e me chamar. Perguntei-lhe o que queria. Respondeu-me que não conseguia dormir. *Tanto pior*, respondi, e fiquei quieto. Pediu-me para acender a vela. *Para quê?* e fiquei parado. Esse tom lacônico começava a embaraçá-lo. Tateando, foi procurar o isqueiro, que ameaçou acender, e eu não pude deixar de rir ao ouvi-lo tentar acendê-lo com os dedos.

Terceiro momento: o garotinho não aceita que sua vontade seja contrariada e reage com rebeldia:

Finalmente, convencido de que não teria sucesso, ele trouxe o isqueiro até minha cama; eu lhe disse que não tinha nada para fazer com aquilo e virei para o outro lado. Então, ele se pôs a correr pelo quarto, gritando, cantando, fazendo muito barulho, dando na mesa e nas cadeiras esbarrões que tinha grande cuidado de moderar, e com que não deixava de gritar bem forte, na esperança de me perturbar. Tudo isso foi em vão [...]decidido a vencer minha paciência pela teimosia, ele continuou a algazarra com tal sucesso, que finalmente eu me enraiveci e, pressentindo que iria estragar tudo com um arroubo fora de propósito, resolvi agir de outra maneira. Levantei-me sem dizer nada, fui até o isqueiro, que não achei; peço-o, ele mo dá, radiante por finalmente me ter derrotado. Acendo o isqueiro e a vela, pego a mão do meu garotinho e o levo tranquilamente para um recinto vizinho cujas venezianas estavam fechadas e onde nada havia que pudesse ser quebrado; deixo-o ali sem luz; depois, fechando a porta à chave, volto a me deitar sem lhe dizer uma só palavra. Não é preciso perguntar se no começo houve barulho, que eu esperava: não

me abalei. Finalmente o barulho cessa; escuto, ouço-o ajeitar-se e me tranquilizo. No dia seguinte, entro cedo no recinto e encontro meu pequeno rebelde deitado numa cama, dormindo um sono profundo, do qual, depois de tanto cansaço, devia estar precisando muito. (ROUSSEAU, 1999, p.135-136)

Quarto momento: o superpoder do garotinho rebelde cresce quando ele engana a mãe, porque percebe que ela pode puni-lo pela perturbação que causou ao educador durante a noite. Rousseau descreve com detalhes essa cena do engano:

A mãe soube que o filho passara dois terços da noite fora da cama. Logo, estava tudo perdido, era como se a criança tivesse morrido. Percebendo que a oportunidade era boa para se vingar, o menino se fingiu de doente, sem prever que não ganharia nada com isso. Chamaram o médico. Infelizmente para a mãe, o médico era um brincalhão, que, para se divertir com seus pavores, aplicava-se em aumentá-los. Todavia, ele me disse ao ouvido: Deixe comigo, prometo que a criança ficará curada por algum tempo da fantasia de estar doente. Com efeito, prescreveu dieta e repouso, e recomendou o menino ao boticário. Suspirei ao ver aquela pobre mãe assim enganada por todos os que a cercavam, exceto por mim, que ela passou a odiar, justamente porque não a enganava. (ROUSSEAU, 1999, p.136)

Quinto momento: a imperiosidade do garotinho rebelde é incentivada quando a mãe obedece a seus caprichos:

Depois de reprimendas duríssimas, disse-me que seu filho era delicado, que era o único herdeiro da família e era preciso conservá-lo custasse o que custasse, e que não queria que ele fosse contrariado. Nisso eu estava de acordo com ela, mas ela entendia por contrariar não obedecê-lo em tudo. Percebi que devia assumir com a mãe o mesmo tom que com a criança. Senhora, disse-lhe eu com bastante frieza, não sei como se educa um herdeiro e, o que é mais, não quero aprendê-lo. (p.136)

Sexto momento: a mãe do pequeno rebelde incentiva sua fantasia e mantém a criança como um tirano a quem todos obedecem:

Não é possível imaginar a quantos caprichos semelhantes o pequeno_tirano havia sujeitado seu infeliz preceptor, pois a educação se fazia diante da mãe, que não tolerava que o herdeiro fosse desobedecido em nada. A qualquer hora que ele quisesse sair, era preciso estar pronto para levá-lo, ou melhor, para segui-lo, e ele tomava todas as precauções para escolher o momento em que o preceptor estivesse mais ocupado. Ele quis exercer sobre mim o mesmo domínio. (ROUSSEAU, 1999, p.137)

Nesses seis momentos, vê-se como a vontade da criança é fortalecida sem moderação: cada atitude de proteção da mãe leva o pequeno tirano a ver que tudo “está em seu poder” (ROUSSEAU, 1999, p.81). A mãe considera que protege seu filho, mas sua atitude o incentiva a desejar obter tudo com facilidade, pois passa a acreditar “que tudo é possível

quando manda” (p.81), e, quando seus caprichos são contrariados, “passa a ter ódio de todos e, sem nunca ter gratidão pela complacência, indigna-se com qualquer oposição” (p.81). Torna-se altivo, com “seu jeito insolente, sua vaidade pueril” (p.82).

Por meio dessa ilustração, Rousseau (1999, p.134) mostra que o excesso de proteção e a falta de autoridade geram “o capricho das crianças”, a dependência do outro que satisfaz seus desejos e o crescimento da imaginação sobre um mundo que não é real. Acrescenta, em seguida, que tal resultado “nunca é obra da natureza, mas sim de uma má disciplina, que faz com que obedeçam ou mandem” (p.134). Nota-se aqui a ideia de que a má disciplina corrói a bondade natural da criança e faz nascer a maldade em seu coração. E a boa disciplina, em que consiste? Rousseau não define o que é uma boa disciplina, mas reforça a tese de que a “inclinação [...] à maldade [...] não provém dela [criança], provém da necessidade de escapar a uma autoridade que as importuna” (p.134). Por isso, pode-se inferir que, em Rousseau, a boa disciplina recusa, de um lado, o ensino da autoridade (altivez) e da obediência (submissão) e, de outro lado, a negligência e o excesso de cuidados. Assim, a boa disciplina poderia ser compreendida como aquela que evita tanto o fortalecimento quanto o enfraquecimento desmedido da vontade da criança. A boa disciplina, pode-se dizer, é, portanto, aquela que está no meio. É a medida justa, indicada pela natureza.

A má disciplina acontece mediante aprendizados de ideias de obediência ou de império e dominação e a criança se transforma em dependente ou má, teimosa e “proprietária do universo” (p.81). Acrescenta Rousseau (1999, p.275, grifos nossos) que,

à medida que amplia suas relações, suas necessidades, suas dependências ativas ou passivas, o sentimento de suas relações com o outro desperta e produz o dos deveres e das preferências. Então a criança torna-se imperiosa, ciumenta, enganadora e vingativa. Se a dobrarmos à obediência, não vendo a *utilidade* do que lhe ordenam, atribui-o ao capricho e à intenção de atormentá-la e se revolta. Se obedecermos a ela mesma, assim que algo lhe resiste ela vê naquilo uma rebelião, uma intenção de resistir-lhe; bate na cadeira ou na mesa por ter sido desobedecida.

Considerando que a dependência, o medo e o domínio infantil não servem – são inúteis – para o fortalecimento das forças físicas e intelectuais e, por conseguinte, nem para seu crescimento e sua constituição como criança, a concepção de educação de Rousseau (1999, p.222) é “ensinar à criança tudo o que é útil para a sua idade”. Isso significa dizer: tudo o que favoreça que ela aprenda a se fortalecer, crescer e conquistar sua independência. Ela não deve aprender a depender do outro, mas apenas das coisas. Essa é a saída que ele aponta para a construção completa da criança. Nessa segunda etapa da educação moral de Emílio, Rousseau posiciona-se contra a educação que não assegura a constituição plena da criança, ou

seja, a que não caminha na direção do equilíbrio entre poder e desejo da criança. Percebe-se que as duas cenas narradas anteriormente (criança que quebra tudo e garotinho rebelde) retratam a educação que concorre para formar a criança como homem reduzido, já que, em ambos os casos, não se colocaram limites à vontade excessiva da criança. E, assim, ela se torna dependente do outro, porque precisa dele para satisfazer suas vontades. Para desviar desse perigo, Rousseau propõe a educação que segue a rota que direciona a criança para o ajuste entre suas forças (físicas e intelectuais) e o desejo.

Para tanto, Rousseau recomenda o ensino moral na infância acompanhado do desenvolvimento das faculdades da criança: os sentidos, a curiosidade e a capacidade de estimar. O cultivo dessas faculdades é o outro lado da educação moral nesse período da gestação da sociabilidade: elas educarão os desejos do educando, que aprenderá a desenvolver e a usar a faculdade dos sentidos, depois a curiosidade e sua capacidade de estimar. Essas forças (intelectuais) guiarão seus desejos e suas necessidades, e, para isso, ele aprenderá a potencializá-las, enquanto modera seus desejos. Nessa perspectiva, Rousseau (1999, p.152) afirma que: “as primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos” (p.152), pois, na ordem natural, eles compõem a faculdade própria da infância. E são, portanto, as primeiras características a serem cultivadas, em consonância com as forças físicas do educando. E o desenvolvimento dos sentidos é útil no processo da constituição da criança como criança, pois a razão intelectual se desenvolve tardiamente na ordem natural, ao passo que a faculdade dos sentidos, como exposto anteriormente, de forma imediata capacita o educando para a satisfação das suas necessidades de sobrevivência. Assim, a razão da criança não deve ser desenvolvida precocemente, pois essa aceleração corrompe o curso natural das faculdades. Por isso, na educação de Emílio, o educador sinaliza que é importante o período dos exercícios dos sentidos para a criança, pois,

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 humano 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. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada. Para exercer uma arte, deve-se começar por obter os instrumentos e, para poder empregar *utilmente* esses instrumentos, é preciso que sejam bastante sólidos para resistir ao *uso*. Para aprender a pensar, devemos portanto exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência; e, para tirar todo o partido possível desses

instrumentos, é preciso que o corpo que os abastece seja robusto e são. (ROUSSEAU, 1999, p.140-141, grifos nossos)

E ele chega à seguinte conclusão:

Assim, longe de a verdadeira razão do homem formar-se independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito. Mostrando em que devemos empregar a longa ociosidade da infância, entrarei num pormenor que parecerá ridículo. Engraçadas lições, dirão, que, caindo sob vossa própria crítica, se limitam a ensinar que ninguém precisa aprender! Por que gastar tempo com instruções que vêm sempre por si mesmas, e não custam nem sofrimentos nem cuidados? Que criança de doze anos não sabe tudo o que quereis ensinar ao vosso aluno e mais o que seus professores lhe ensinaram? Senhores, estais enganados; ensino a meu aluno uma arte muito longa, muito difícil, que vossos alunos certamente não têm: é a arte de ser ignorante, pois a ciência daquele que só acredita saber o que sabe reduz-se a pouquíssima coisa. Dais a ciência cedo; eu me ocupo do instrumento próprio para adquiri-la. (ROUSSEAU, 1999, p.140-141)

Esse longo trecho foi retomado na íntegra porque mostra com detalhes a opção de Rousseau em valorizar, na educação moral das crianças, o conhecimento do corpo conjugado com a faculdade dos sentidos, justamente porque seu objetivo é ensinar a criança a pensar a partir de sensações. E também, de outro lado, porque revela que o filósofo desconsidera, para bem conduzir a criança, conhecimentos que estão nos livros e instruções que se atêm a ensinar a ciência por ela mesma. Essa prática, segundo ele, é contrária ao desenvolvimento natural das faculdades do educando, como já foi aqui mencionado.

Assim, o educador pondera que os pés, as mãos e os olhos do educando lhe ensinam a estabelecer relação com as coisas, a comparar, a medir e a conhecer as distâncias entre ele e o que está ao seu redor. Dessa maneira, “exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos” (ROUSSEAU, 1999, p.152). De todos os sentidos, o tato é o que melhor favorece a aprendizagem: por meio dele sentimos todas as coisas que afetam nosso corpo, e “[ele] nos dá mais imediatamente o conhecimento necessário para nossa conservação” (p.161). Ele ensina, de imediato, o que ameaça e o que conserva sua vida. Rousseau (1999, p.161) acrescenta:

os juízos do tato são os mais seguros, precisamente porque são os mais limitados, pois, estendendo-se apenas até onde nossas mãos podem alcançar, eles retificam os desatinos dos outros sentidos, que se atiram ao longe sobre objetos que mal percebem, ao passo que tudo o que o tato percebe, percebe-o bem.

Desse modo, o tato, para o educando, é “como uma sentinela contínua”, que serve para “advertir sobre tudo o que possa ofendê-lo” (ROUSSEAU, 1999, p.153). Por isso, é ele

que supre a visão, de tal maneira que “os cegos têm um tato mais seguro e mais fino do que nós, porque, não sendo orientados pela visão, são forçados a aprender a tirar unicamente do primeiro sentido os juízos que a visão fornece” (p.153). Com base nessa utilidade do tato, o filósofo afirma que as brincadeiras noturnas servem para ensinar a criança a orientar-se no quarto durante a noite. Para essa atividade, Rousseau (1999, p.153-154) faz a seguinte recomendação:

Quando estiverdes fechado numa casa no meio da noite, batei as mãos; perceberéis, pela ressonância do lugar, se o espaço é grande ou pequeno, se estais no meio ou num canto. A meio pé de uma parede, o ar menos ambiente e mais refletido vos dá uma outra sensação no rosto. Ficai parado e girai o corpo sucessivamente em todas as direções; se houver uma porta aberta, uma ligeira corrente de ar vo-lo indicará. Se estiverdes num barco, sabereis pela maneira como o ar bate no rosto não só em que sentido ides, mas também se a corrente do rio vos arrasta lenta ou velozmente.

Nessa ilustração, ele mostra que alguns conhecimentos oculares, por exemplo, a localização espacial, podem ser apreendidos pelo tato. A ressonância do lugar e o ar que toca o corpo provocam sensações que lhe dão condições sensoriais para julgar as distâncias entre ele e os objetos que o circundam. Rousseau (1999, p.153) justifica esse aprendizado pela sensibilidade física, porque o tato

foi espalhado por toda a superfície de nosso corpo, como uma sentinela contínua para nos advertir sobre tudo o que possa ofendê-lo. É também o sentido cuja experiência, queiramos ou não, adquirimos mais cedo por esse exercício contínuo e o qual, por conseguinte, temos menos necessidade de cultivar particularmente. No entanto, observamos que os cegos têm um tato mais seguro e fino do que nós, porque, não sendo orientados pela visão, são forçados a aprender a tirar unicamente do primeiro sentido os juízos que a visão fornece. Por que, então, não treinamos para andar com eles no escuro, para conhecer os corpos que podemos alcançar, para avaliar objetos que nos rodeiam, para fazer, numa palavra, de noite e sem luz tudo o que eles fazem de dia sem olhos? [...] Somos cegos a metade da vida, com a diferença de que os verdadeiros cegos sabem sempre se orientar, e nós não ousamos dar um passo no meio da noite.

O tato também ensina a curar o medo do escuro. Para Rousseau, o costume de tocar os objetos à noite elimina o medo da escuridão. Por isso, ele recomenda que as crianças sejam levadas “muitas vezes para a escuridão” e assegura que “todos os argumentos da filosofia não valem essa prática” (p.156). Acrescenta ainda que não consegue

imaginar nada tão divertido e tão *útil* quanto tais jogos, por pouca habilidade que se use para ordená-los. Eu faria numa grande sala uma espécie de labirinto com mesas, poltronas, cadeiras, biombos. Nas inextricáveis sinuosidades desse labirinto, eu colocaria, junto a oito ou dez caixas para enganar, uma outra caixa quase igual, repleta de balas; explicaria em termos claros, mas sucintos, o lugar preciso onde se acha a caixa certa; daria informações suficientes para que fosse reconhecida por

peessoas menos distraídas e mais atentas do que as crianças. E depois, após ter sorteado os pequenos concorrentes, eu os enviaria todos, um depois do outro, até que a caixa certa fosse encontrada, o que eu teria o cuidado de tornar difícil na medida de suas habilidades. (ROUSSEAU, 1999, p. 158-159, grifos nossos)

Essas brincadeiras noturnas servem para manter a criança ocupada e evitar que sua imaginação seja direcionada para objetos assustadores. Assim, ela se habitua a ver objetos novos e aprende a agarrar com ousadia quem surpreendê-la à noite. Para Rousseau, as brincadeiras noturnas também ensinam ao educando a “legítima defesa” (p.160), pois “seus pés habituados a se firmar no escuro, suas mãos treinadas para se aplicarem com facilidade a todos os corpos circunstantes guiá-lo-ão sem dificuldade na mais densa escuridão” (ROUSSEAU, 1999, p.159). Assim, à medida que o educando aprende a perceber seus sentidos, eles se transformam em apoio para evitar acidentes imprevisíveis.

Rousseau destaca ainda que o exercício do corpo em companhia dos sentidos, além de proporcionar à criança esses aprendizados (a localização espacial e a cura do medo), serve também para levá-la a se interessar por aprender a medir e a avaliar distâncias. Há várias maneiras pelas quais o educador pode interessá-las por esse saber. Dentre elas, destaca perguntas investigativas com o objetivo de despertar sua curiosidade. Como no exemplo a seguir:

Eis uma cerejeira muito alta, como faremos para colher as cerejas? A escada da granja servirá para isso? Eis um riacho bem largo, como faremos para atravessá-lo? Uma das pranchas do pátio poderá apoiar-se nas duas margens? Gostaríamos, de nossas janelas, de pescar nos fossos do castelo; quantas braças deve ter a nossa linha? Gostaria de pôr um balanço entre estas duas árvores; uma corda de duas toesas será o suficiente? Disseram-me que na outra casa nosso quarto terá vinte e cinco pés quadrados; você acha que servirá para nós? Será maior do que este aqui? Estamos com muita fome; ali estão duas aldeias; em qual das duas poderemos chegar mais depressa para jantar? (ROUSSEAU, 1999, p.165)

Perguntas como essas despertam o interesse e a curiosidade da criança. E, em adição, Rousseau sugere também atividades de desenhos, pois nesses exercícios a criança também aprende a aperfeiçoar seus sentidos. Ele apresenta algumas condições em que se deve realizar esse ensino:

Quero que ele tenha como único mestre a natureza, e como modelo apenas os objetos. Quero que ele tenha diante dos olhos o próprio original, e não o papel que o representa, que ele rabisque uma casa diante de uma casa, uma árvore diante de uma árvore, um homem diante de um homem, para que se acostume a bem observar os corpos e suas aparências, e não a tomar imitações falsas e convencionais por verdadeiras imitações. (ROUSSEAU, 1999, p.170)

Mas o educador não deseja apenas aperfeiçoar tato e visão. Ele quer, também, proteger o educando de ideias que possam despertar sua vaidade. Por isso, o ensino do desenho se dá de modo gradual. Começa com rabiscos desproporcionais em relação a tamanhos e espessuras, contornos e pinturas. Nos desenhos grosseiros são colocadas molduras brilhantes e douradas; e, nos desenhos mais elaborados, de contornos mais exatos, molduras simples. Ao colocar molduras mais adornadas nos desenhos menos belos e vice-versa, a intenção é não cultivar a vaidade do autor, mas exaltar a obra. Depois das obras prontas, elas são usadas para enfeitar o quarto e arrumadas ao redor do recinto conforme as gradações do progresso do autor, pois a intenção é desenvolver o julgamento do educando, e não a sua vaidade.

Pouco a pouco o exercício dos desenhos ensina a criança a aprimorar a visão, para que enxergue de modo mais perspicaz, pois, segundo Rousseau (1999, p.168), de todos os sentidos, a visão é a que mais deve ser exercitada, porque é a mais suscetível ao erro. Assim, “é preciso muito tempo para aprender a ver”. Depois que o educando aprende a medir e a conhecer as coisas, ele aprende a avaliar e, para isso, o educador deve conjugar o exercício do tato, da visão e do raciocínio. Dessa maneira, ele transforma os exercícios do desenho em ensino de geometria, de modo que a criança aprenda a fazer “figuras exatas” (p.172). Mas Rousseau (1999, p.172) recomenda que essa atividade se dê a partir de combinações e relações entre um desenho e outro, pois o educando deve aprender a geometria elementar, “indo de observação em observação, sem que se trate de definições, nem de problemas, nem de qualquer outra forma demonstrativa a não ser a simples superposição”.

Como exemplo, mostra que,

em lugar de me servir de um compasso para traçar um círculo, traçá-lo-ei com uma ponta amarrada a um fio que gira sobre um eixo. [...] Se pretendo medir um ângulo de sessenta graus, descrevo do vértice desse ângulo, não um arco, mas um círculo inteiro, pois com as crianças nunca devemos deixar nada subentendido [...]. Depois disso, descrevo do mesmo vértice um outro círculo maior, e vejo que esse segundo arco também é a sexta parte de seu círculo. (ROUSSEAU, 1999, p.172-173)

O educador faz essa descrição três vezes, até o educando “observar que cada arco, grande ou pequeno, compreendido pelo mesmo ângulo, será sempre a sexta parte de seu círculo” (ROUSSEAU, 1999, p.173). Ele deve aprender as figuras geométricas sem o transferidor, apenas pela observação e confecção dos próprios desenhos. Como se lê a seguir:

Nosso trabalho mais importante será traçar linhas bem retas, bem exatas, bem iguais, fazer um quadrado bastante perfeito, traçar um círculo bem redondo. Para verificar a

exatidão da figura, examiná-la-emos através de todas as suas propriedades sensíveis, e isto nos permitirá descobrir a cada dia novas propriedades. Dobraremos pelo diâmetro os dois semicírculos; pela diagonal, as duas metades do quadrado; compararemos as nossas duas figuras para ver qual delas tem as bordas que concordam mais exatamente e, conseqüentemente, é a mais bem feita; discutiremos se tal igualdade de divisão deve continuar ocorrendo nos paralelogramas, nos trapézios, etc. Tentaremos algumas vezes prever o resultado da experiência antes de fazê-la; procuraremos achar razões, etc. (ROUSSEAU, 1999, p.173).

Com esse método, o educando aprimora a visão (exatidão dos olhos) e ativa o raciocínio. O uso que aprende a fazer dos sentidos o ensina a conhecer as coisas pela relação sensível que estabelece com elas. Desse modo, aprende a julgar e a medir distâncias e ainda a se orientar espacialmente por meio dos pés, dos braços, dos olhos e de outros membros do corpo. Rousseau compara esse aprendizado com a habilidade e a astúcia de um gato:

Vede um gato que entra pela primeira vez num quarto; ele inspeciona, olha, cheira, não fica um segundo parado, não confia em nada até que tenha examinado tudo, conhecido tudo. Assim age uma criança que começa a andar e entra, por assim dizer, no espaço do mundo. A única diferença é que à visão, comum à criança e ao gato, a primeira acrescenta, para observar, as mãos que a natureza lhe dera, e o outro, o olfato com que ela o dotou. Essa disposição, bem ou mal cultivada, é o que torna as crianças hábeis ou lerdas, pesadas ou ágeis, irrefletidas ou prudentes. 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. (ROUSSEAU, 1999, p.140)

O exercício dos sentidos e do corpo ensina o educando a se relacionar com as coisas, fazendo uso dessa faculdade. Além disso, ele aprende a pensar como uma criança, justamente porque se relaciona com as coisas pelas sensações físicas. Dessa maneira, conhece as coisas que sente e tem necessidade de conhecer – diferentemente das lições da educação escolar, que ensinam o educando a desenvolver os primeiros raciocínios por meio da abstração e da representação da realidade. Esse tipo de aprendizagem antecipa o desenvolvimento da razão intelectual e, por conseguinte, não respeita a ordem natural das faculdades. Nesse processo, a “imaginação, a mais ativa de todas” (ROUSSEAU, 1999, p.70) as faculdades, é ativada. Ele esclarece que ela é uma ameaça perigosa na infância, porque faz a criança querer viver um mundo que ainda não é seu (mundo do adulto) e, assim, pode desviá-la do processo de sua formação natural, já que ela passa a querer ser um “homem-criança” (p.44). Como se lê no excerto abaixo,

É a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis, tanto para o bem quanto para o mal e, por conseguinte, provoca e nutre os desejos com a esperança de

satisfazê-los. No entanto, o objeto que antes parecia estar à mão foge tão depressa que não podemos alcançá-lo; quando acreditamos que vamos pegá-lo, ele se transforma e aparece longe à nossa frente. Não vendo mais o espaço já percorrido, consideramo-lo como nada, ao passo que o que resta a percorrer cresce e se amplia sem cessar. Assim, esgotamo-nos sem chegar ao final e, quanto mais vencemos o prazer, mais a felicidade se afasta de nós. Pelo contrário, quanto mais o homem tiver permanecido próximo à sua condição natural, mais a diferença entre as suas faculdades e os seus desejos será pequena e, conseqüentemente, menos distante estará de ser feliz. Nunca ele é menos miserável do que quando parece carente de tudo, pois a miséria não consiste na privação das coisas, mas na necessidade que sentimos delas. (ROUSSEAU, 1999, p.70-71)

Vê-se, portanto, que pela imaginação o educando aumenta seus desejos e necessidades. Essa ampliação dos desejos acima das faculdades, como vimos, desordena o momento presente da criança e de sua infância: ela se distancia de sua ordem natural e se torna infeliz. Segundo Rousseau (1999, p. 86), o conteúdo e o método de ensino da educação escolar corrompem a natureza da criança, na medida em que incentivam o desenvolvimento precoce da razão. Essa antecipação, por sua vez, faz nascer a fantasia e a imaginação infantil, de modo a formar “velhas crianças”. Vale repetir que a criança, naquele contexto histórico, era compreendida como um ser que sabe “raciocinar” (ROUSSEAU, 1999, p.84) e dotada de moral, inocente. Essa concepção de criança justifica o uso das atividades escolares que, para Rousseau, forçam o desenvolvimento precoce da razão e, por conseguinte, se transformam em instrumentos que ativam a imaginação da criança. Em *Emílio*, escreve Rousseau (1999, p.84):

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, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras!

Rousseau (1999, p. 113) mostra as consequências do desenvolvimento da razão na infância, e, segundo seu entendimento, isso desajusta a ordem natural do desenvolvimento das faculdades, constituindo-se “causa da perda das crianças”, pois a pressa em ensiná-las a partir de métodos fáceis que consistem na aprendizagem por meio de signos, faz com que absorva “erros e [...] vícios” (p.91) da sociedade. Diz Rousseau (1999, p.114-115) em *Emílio*:

Não sendo capazes de julgamento, as crianças não têm verdadeira memória. Retêm sons, figuras, sensações, raramente ideias, e ainda mais raramente as ligações entre elas. [...] Todo o seu saber está na sensação, nada passou para o entendimento. Sua própria memória é pouca coisa mais perfeita que suas outras faculdades, já que quase sempre é preciso que reaprendam, ao crescerem, as coisas cujos nomes aprenderam durante a infância.

Acrescenta ainda:

Os pedagogos que nos exibem com grande pompa as lições que dão a seus discípulos são pagos para dizerem outras coisas; no entanto, vemos pela sua própria conduta que pensam exatamente como eu. Pois o que lhes ensinam, afinal? Palavras, mais palavras, sempre palavras. Dentre as diversas ciências que se vangloriam de lhes ensinar, evitam escolher as que seriam realmente *úteis* para as crianças, porque seriam ciências de coisas e as crianças não se dariam bem. No entanto, escolhem as ciências que parecemos saber quando sabemos os seus termos: a heráldica, a geografia, a cronologia, as línguas, etc., todos estudos tão distantes do homem, e sobretudo da criança, que será uma maravilha se algo de tudo isso lhe puder ser *útil* uma só vez em sua vida. (ROUSSEAU, 1999, p.115, grifos nossos)

O ensino das ciências, mediado por lições e discursos, tem em vista o armazenamento de informações. Segundo Rousseau, esse saber não tem utilidade para a criança, justamente porque ela não compreende sua necessidade. E, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, esse saber ativa sua imaginação, porque força o seu raciocínio. Por conseguinte, desordena sua constituição primitiva infantil, já que ativa a razão precocemente. É preciso, porém, comentar a relação que o filósofo estabelece entre as ciências das coisas e a noção de utilidade. Essa ciência é útil à formação natural da criança, porque não desperta sua imaginação e, conseqüentemente, não compromete o seu desenvolvimento natural. As coisas, portanto, ensinam, porque ativam a faculdade dos sentidos da criança. Ela entende, porque pode ver e tocar as coisas, e essa materialidade das coisas evita o despertar de sua imaginação. Portanto, a noção de utilidade que o filósofo confere à educação está em conformidade com o desenvolvimento da natureza humana. Assim, tudo aquilo que, na formação, desvia o curso do desenvolvimento da natureza humana do educando é, para Rousseau, inútil. É o caso das ciências especulativas, como diz o excerto anterior: elas são inúteis porque estão distantes da compreensão da criança e não cultivam sua faculdade de sentidos e sua curiosidade, atributos que seriam, então, desperdiçados.

Com base nesse pressuposto da noção de utilidade relacionada ao desenvolvimento da natureza humana, Rousseau (1999, p. 116) critica severamente, em *Emílio*, a educação escolar mediada pelas “coisas representadas [e] os signos representantes”, pois essas representações não estão vinculadas à realidade concreta da criança, são ideias que representam a opinião do mundo adulto e, por conseguinte, incentivam a vontade da criança de conhecer quimeras sem relação com seu tempo presente.

Nessa ordem de saberes que pervertem a natureza da criança, Rousseau (1999, p. 115) inclui “o estudo das línguas entre as inutilidades da educação” – um estudo de palavras, figuras e sons que exprimem ideias que a criança não é capaz de compreender. Além disso, desenvolve precocemente a razão da criança e sua imaginação, que abrem as portas para as

ideias do mundo moral e dos vícios, como deixa entender o próprio Rousseau (1999, p.120, grifos nossos):

De que serve escrever em suas cabeças um catálogo de signos que nada representam para elas? Ao aprender as coisas, 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 [...] se a natureza dá ao cérebro de uma criança essa flexibilidade que o torna próprio para receber todo tipo de impressão, não é para que gravemos nele nome de reis, datas, termos de heráldica, de esfera, de geografia e todas essas palavras sem sentido nenhum para sua idade, e sem nenhuma *utilidade* para qualquer idade que seja, com que massacrados sua triste e estéril infância.

Portanto, o ensino apoiado em representações da realidade serve apenas para a criança armazenar informações e aumentar as suas fantasias. E é inútil ao desenvolvimento da constituição natural da criança, porque – vale reiterar – a transporta para o mundo do adulto, em um salto que interrompe o desenvolvimento natural da criança: ela deixa de ser criança e se transforma em adulto em miniatura. Em razão dessa inutilidade à constituição da natureza da criança é que Rousseau critica o uso de livros no ensino da leitura. Segundo ele, por mais ingênuos e encantadores que sejam, ensinam ideias desvinculadas da realidade da criança. É o caso dos livros das fábulas, usados para ensinar lições de virtudes, o que, para Rousseau, só aumenta o desejo da criança de fazer aquilo que não é próprio de sua condição infantil. Veja-se, por exemplo, a seguinte ilustração do ensino da moral pelas fábulas:

O CORVO E O RAPOSO

Primeiro momento

Mestre corvo, sobre uma árvore pousado,
 Segurava com o bico um queijo.
 Mestre raposo, pelo odor atraído.
 Disse-lhe aproximadamente estas palavras:
 Olá! Bom dia, senhor corvo!
 Como sois bonito! Como pareceis belo!
 Sem mentir, se vosso canto
 Correspondesse à vossa plumagem,
 Seríeis a fênix dos hóspedes destes bosques. (ROUSSEAU, 1999, p.122-124)

O próprio Rousseau examina essa fábula e mostra, nesse primeiro momento, a falsidade e a mentira que aparecem por meio das palavras do Mestre raposo, que tece elogios de beleza e admiração para enganar o corvo. Rousseau (1999, p.123) então questiona: “Será

assim que treinareis vosso educando naquele espírito de crítica judiciosa que só se deixa vencer por boas razões e sabe distinguir a verdade da mentira nas narrações dos outros?”. Portanto, para ele, o discurso dessa fábula serve para o ensino da mentira; como consequência, o educando não aprende a perceber a diferença entre o verdadeiro e o falso. A mentira que a criança aprende é a ideia de que os raposos não mentem. Então, “como ficará a criança se lhes ensinardes que o raposo só diz *sem mentir* porque está mentindo?” (ROUSSEAU, 1999, p.124).

Segundo momento

A estas palavras, o corvo fica louco de alegria
E, para mostrar sua bela voz,
Ele abre um bico e deixa cair sua presa²⁰.
O raposo o pega [*o queijo*] e diz: Meu bom senhor,
Aprendeí que todo adulator
Vive à custa de quem o escuta.
Esta lição vale um queijo, sem dúvida.
O corvo, envergonhado e confuso,
Jurou, mas um pouco tarde, que não o pegariam mais. (p. 124-125)

Nesse último momento, a ideia que Rousseau (1999, p. 124) examina é a de que a “a bondade [...] se transforma em asneira. Certamente não se perde tempo para instruir as crianças”. Vê-se, na crítica do filósofo sobre a lição dessa fábula, que, além de a criança não compreender a palavra “bondade”, ela ainda não é capaz de julgar e analisar que, por trás da bondade usada pelo raposo, na verdade, havia seu interesse em enganar o vaidoso corvo. Logo,

o adulator enobrece a linguagem e confere-lhe mais dignidade para torná-la mais sedutora. Entenderá uma criança tal finura? Saberá, ou poderá saber, o que seja estilo nobre e estilo baixo? [...] É preciso já ter passado por paixões muito fortes para entender esta expressão proverbial. (ROUSSEAU, 1999, p.124)

O discurso figurado das fábulas – o qual a criança não compreende – leva-a “a amar o vício com o qual tiram partido dos defeitos dos outros” (ROUSSEAU, 1999, p.125). Em razão desse efeito (nascimento dos vícios), Rousseau mostra que a fábula serve para o educando aprender a relacionar-se com o outro pela depreciação, pois acostuma-se a ver “que

²⁰ Rousseau, no texto original, faz comentários após citar cada verso da fábula em questão. Mas aqui preferiu-se considerar apenas os trechos que compõem a fábula propriamente dita, para maior objetividade. No caso deste verso, para que seu sentido não gere ambiguidade, parece importante transcrever o comentário que vem depois dessa passagem: “Este verso é admirável, só a sua harmonia já nos faz imaginar. Vejo um grande bico aberto; ouço cair o queijo através dos ramos; mas esse tipo de beleza não é apreendida pelas crianças” (ROUSSEAU, 1999, p.124). Logo, o corvo, ao abrir o bico ao raposo para exibir sua voz, deixa o queijo cair, sendo esta a meta principal do raposo, que o adquire mediante sua esperteza sobre o corvo.

há homens que bajulam e mentem em proveito próprio” (ROUSSEAU, 1999, p.125). Essa fábula termina por ensinar à criança “a lição da mais baixa adulação” (p.126), tornando-se, assim, enganosa: ao invés de ensinar o bem-querer ao outro, incentiva a criança à prática do mal (à adulação).

No entanto, Rousseau reforça esses seus argumentos contrários ao uso das fábulas, com a lição de moral da fábula *A cigarra e a formiga* (LA FONTAINE, 2003): ele demonstra que os sentimentos que ela desenvolve tampouco geram o bem-querer ao outro. Assim, no primeiro momento:

A cigarra, sem pensar
em guardar,
a cantar passou o verão.
Eis que chega o inverno, e então,
sem provisão na dispensa,
como saída, ela pensa
em recorrer a uma amiga:
sua vizinha, a formiga. (LA FONTAINE, 2003, p.73)

Em seguida, a cigarra, achando que a formiga poderia ajudá-la, faz-lhe o pedido de “qualquer bocado”, até tudo melhorar. E promete pagá-la “com juro, sem mora” em tempo certo, “antes de agosto chegar”. Mas a formiga pergunta à cigarra:

- Que fizeste até outro dia?
Perguntou à imprevidente.
- Eu cantava, sim, Senhora,
noite e dia, sem tristeza.
- Tu cantavas? Que beleza?
Muito bem: pois dança, agora... (LA FONTAINE, 2003, p. 74)

Rousseau (1999, p.125-126) explicita o erro da lição de moral nessa fábula: La Fontaine crê dar à criança “a cigarra como exemplo. Nada disso, escolherão a formiga. Não gostamos de nos humilhar. Sempre as crianças assumirão o melhor papel; é a escolha do amor-próprio, uma escolha muito natural”. A lição que a criança aprende é a do sentimento de estar acima do outro, de modo que, para ela, a formiga assume o melhor lugar, pois, além de sua dureza e avareza, “vai ainda mais longe, já que ensina a zombar enquanto recusa” (p.126). Ele ressalta que tal lição de moral não visa a ensinar o bem-querer: por meio dela, a criança aprende a maldade sem moderações. Em resumo, aprende a “lição de desumanidade” (p. 126).

Em outro exemplo, na fábula *O lobo e o cão*, a lição de moral tem em vista o ensino da “independência” (ROUSSEAU, 1999, p.126), mas, segundo o filósofo, a criança “toma uma aula de licença” (p. 126), o que não lhe ensina a estabelecer relações com o outro,

mas a valorizar a liberdade sem limites. O relato inicia-se com o passeio de “um lobo, que era magro de dar dó” (LA FONTAINE, 2003, p. 83), pois não recebia de seus donos uma boa vida. Ele encontra um cão de guarda que, diferente dele, é gordo. O animal estava só, pois havia se perdido de seu dono em um passeio. O primeiro desejo do lobo foi atacá-lo, mas recebeu. Usou, então, de astúcia para abordá-lo: elogiou a robustez do cão.

O cão convidou o lobo para deixar a floresta e seguiu-o, e lhe prometeu uma nova vida, já que, na floresta, os que encontram “são miseráveis, sovinas, tacanhos, detestáveis” (LA FONTAINE, 2003, p.84), e ao lobo restaria apenas a morte. O lobo se interessou e perguntou ao cão o que devia fazer. Disse o cão:

- É mesmo pouca coisa: basta afugentar
os que portam cacetes, ou vêm mendigar:
a todos os da casa, defender,
e ao dono, com os agrados receber.
Em troca, carnes – quem sabe, até lombo,
ossos de frango, ossos de pombo,
sem falar de muitas carícias. (LA FONTAINE, 2003, p.84)

O lobo ficou muito satisfeito com essa nova vida que poderia ter e já sonhava com as delícias que saborearia, mas algo lhe chamou a atenção no pescoço do cão, e lhe perguntou:

- Que é isso em teu pescoço, amigo?
– Nada...
- Mas como nada? E essa pelada?
- Ah, isto aqui? É marca da coleira
que põem em meu pescoço quando fico preso.
- Coleira? Preso? – indaga o lobo algo
surpreso.
– Não se pode sair quando se queira?
- Nem sempre, e importa?
– Claro! Eu nunca trocaria,
por qualquer iguaria ou a joia mais linda,
a liberdade. Adeus! – e está fugindo ainda. (LA FONTAINE, 2003, p.84-85)

Importa observar que, segundo Rousseau, essa lição é inútil para ensinar a liberdade, pois na realidade incentiva a desejá-la sem moderação. Assim ele relata:

Nunca esquecerei ter visto chorar muito uma menina que haviam desolado com essa fábula, ao mesmo tempo que continuavam a lhe pregar a docilidade. Foi difícil saber a causa daquele choro, mas acabaram conseguindo. A pobre criança estava aborrecida por estar acorrentada, e sentia o pescoço em carne viva; chorava por não ser lobo. (ROUSSEAU, 1999, p.126)

A fábula sugere a ideia de que se pode fazer o que se quer sem moderação, lição que, para Rousseau, não serve para equilibrar a vontade da criança. Ao contrário, faz com que ela queira ser a dona do mundo. Para ele, as crianças ainda não têm as faculdades completamente desenvolvidas para compreender e julgar a moral das fábulas. Nessa idade, elas julgam a partir da visão e das sensações, e compreendem “que o apólogo não é uma mentira por causa da verdade de que é uma aplicação” (ROUSSEAU, 1999, p.328). Ou seja, acreditam nas fábulas porque aplicam na prática as lições de moral que aprendem com elas. Com efeito, para Rousseau, a criança associa a noção de verdade às sensações e, guiada por elas, acredita naquilo que vê, naquilo que é capaz de fazer e não consegue ver além dos seus sentidos. Assim, o seu entendimento das lições das fábulas se limita àquilo que é capaz de colocar em prática.

Para Rousseau, as lições das fábulas são nocivas à constituição natural da criança: ela passa a acreditar em fantasias e representações geradas pelas suas sensações. E, porque não entende perfeitamente as fábulas, ela é direcionada ao erro e à formulação de falsas ideias. Dessa maneira, assimila apenas o erro. Em resumo, Rousseau critica as lições questionáveis que as fábulas ensinam à criança: ao conhecer os personagens das fábulas pelos seus atos de heroísmo e de esperteza, ela quer ocupar esse lugar. Nasce nela, então, precocemente o amor-próprio e o desejo de ocupar lugar que não é seu.

Assim, os três exemplos de moral, portanto, são inúteis à constituição da natureza infantil, por produzirem na criança a bajulação, a desumanidade e o abuso da liberdade, que pertencem ao mundo adulto. Eles transportam a criança para o mundo das ideias sociais que ainda não são capazes de compreender, e, por conseguinte, desordenam o desenvolvimento natural das faculdades. Em razão dessa perversão à ordem do desenvolvimento das faculdades, Rousseau (1999, p. 122), em *Emílio*, constata que as lições das fábulas são “completamente ininteligíveis e inúteis para as crianças”, justamente porque pervertem o processo evolutivo do seu crescimento natural. Como se vê, no contexto da educação moral das crianças, as fábulas as transportam para o mundo do adulto, na medida em que despertam nelas o desejo de ser o herói, de ser aquilo que não são e de obter o que não têm. Elas são, portanto, desviadas do seu desenvolvimento natural. E, diz Rousseau, o conhecimento precoce das ideias sociais exercita a imaginação da criança, de modo que ela passa a conviver com o mundo do adulto e a viver de acordo com ele. Em *Emílio*, ele esclarece um pouco mais essa ideia:

A previdência que sem cessar nos leva para além de nós mesmos, e muitas vezes coloca-nos onde não chegaremos, eis a verdadeira fonte de todas as nossas misérias. Que mania a de um ser tão passageiro como o homem sempre olhar para longe, num futuro que vem tão raramente, e desdenhar o presente de que tem certeza! Mania tanto mais funesta quanto aumenta sem cessar com a idade; os velhos, sempre desconfiados, previdentes, avaros preferem dispensar hoje o necessário a não ter o supérfluo daqui a cem anos. Assim, apegamo-nos a tudo, agarramo-nos a tudo; os tempos, os lugares, os homens, as coisas, tudo o que existe, tudo o que existirá importa a cada um de nós; nosso indivíduo é apenas a menor parte de nós mesmos. Cada qual se estende, por assim dizer, sobre a terra inteira e se torna sensível sobre toda essa grande superfície. Será de admirar que nossos males se multipliquem em todos os pontos por onde podem nos ferir? Quantos príncipes se desolam com a perda de um país que nunca viram! Quantos comerciantes há que basta tocar nas Índias para fazê-los gritar em Paris! Será que é a natureza que leva os homens para tão longe de si mesmo? (ROUSSEAU, 1999, p.73-74)

A previdência é maléfica ao desenvolvimento natural das faculdades, pois ela antecipa o conhecimento do medo, dos vícios infantis e da anulação da vontade da criança. Essas ideias, no contexto da formação moral da criança, interferem e mudam a rota natural de seu desenvolvimento. São lições que ensinam como fazer um “homem criança” (p.44), já que a previdência incentiva a criança a ter ideias – a obediência e o poder – em um mundo que não é o seu; a praticar a maldade; a permanecer na dependência; e a querer dominar o outro. Tais ensinamentos não servem para a construção da condição infantil, como Rousseau (1999, p.68, grifos nossos) sugere a seguir:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meios a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. Atormenta-se a infeliz para seu próprio bem, e não se vê a morte que a chama e vai apanhá-la no meio dessa triste condição. Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? Felizes por escaparem à sua crueldade, a única vantagem que tiram dos males que lhes fizeram sofrer é morrer sem ter saudades da vida, de que só conheceram os tormentos.

As atividades usadas na educação escolar incentivam o exercício da fantasia e das representações, que não tem nenhuma utilidade para o desenvolvimento da natureza da criança: as matérias e o conteúdo (ideias sociais) que direcionam a educação escolar não servem para a constituição da criança, nem para o seu autoconhecimento. Ao contrário, estimulam os desejos de modo desproporcional às suas faculdades, desequilíbrio que desvirtua a evolução da natureza infantil. Toda essa abordagem da aprendizagem da educação

escolar envolve processos educativos que despertam a imaginação da criança e a distanciam da ordem natural, isto é, do equilíbrio que gera sua alegria e a felicidade de ser criança.

Considerando, portanto, que o exercício da imaginação e da fantasia na infância corrompe a constituição natural da criança, Rousseau (1999, p.91) sustenta a tese de que a razão deve se desenvolver lentamente, conforme a rota natural dos estágios da vida. Por isso, essa primeira fase exige um tempo prolongado, para que criança se desenvolva plenamente e se constitua como criança.

Não se trata de ganhar tempo, mas de perdê-lo. [...] O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até a idade de doze anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que tenhamos ainda algum instrumento para destruí-los. E, quando chega o instrumento, as raízes são tão profundas, que já não é tempo de arrancá-las. Se as crianças saltassem de uma vez das tetas para a idade da razão, a educação que lhe damos poderia ser-lhes convenientes. Mas, segundo o progresso natural, precisam de uma educação totalmente contrária. Seria preciso que nada fizessem de sua alma até que ela estivesse de posse de todas as suas faculdades, pois é impossível ela perceber a chama que lhe mostrais enquanto é cega, e seguir, em meio à imensa planície das ideias, uma estrada que a razão traça ainda tão levemente para os melhores olhos.

Nessa passagem Rousseau mostra tanto os perigos da infância (erros e vícios, que nascem do desenvolvimento precoce da razão) como a necessidade do progresso natural da criança. Por isso, ele recomenda instrução que a criança possa compreender, para que suas faculdades se desenvolvam naturalmente, sem nenhuma antecipação da razão. Com essa metodologia, acontece a educação moral no segundo estado da infância, de modo a preservar a constituição natural da criança, e o educador deve ensiná-la a ajustar força e desejo, por meio do fortalecimento do corpo e da faculdade dos sentidos. Assim, a criança aprende a equilibrar seu desejo, o que a mantém na sua verdadeira condição infantil, ao passo que o excesso do desejo desajusta sua natureza e a arremessa precocemente para um tempo futuro que ainda não lhe pertence. Justifica Rousseau (1999, p.71):

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.

O mundo real de que Rousseau fala, como se vê, é o das necessidades reais, associadas à conservação da vida da criança, enquanto o mundo imaginário é aquele da opinião, da fantasia e da falta de limite. Dessa forma, pela sua capacidade de julgar as

distâncias entre si e os objetos que a cercam, ela começa a inserir-se, a localizar-se e a movimentar-se nos espaços. É nesse segundo estado da educação moral que a criança se constitui como criança e conquista a autonomia relativa à sua idade – sua independência física.

Toda essa discussão mostra, portanto, que a educação moral da criança nesse segundo estado acontece ao lado do fortalecimento físico e do desenvolvimento da faculdade dos sentidos. Desse modo, ela aprende que não pode querer tudo que deseja, pois é apenas uma criança. Do ponto de vista do desenvolvimento individual, sua condição infantil é preservada, e, pelo próprio julgamento que faz por meio de seu corpo e de seus sentidos, ela aprende a movimentar-se no espaço físico; aprende, portanto, a movimentar-se e a localizar-se, sem depender do auxílio de outrem, o que lhe permite conhecer a liberdade.

Nesta seção, ressalta-se a crítica de Rousseau ao ensino convencional que não se preocupa em equilibrar as forças e os desejos do educando no seu processo de aprendizagem. O filósofo evidencia detalhadamente processos educativos que ampliam o desejo do educando e, ao mesmo tempo, enfraquecem sua capacidade de pensar. E denuncia, na educação da criança, os costumes sociais, as representações da realidade, as lições das fábulas que favorecem precocemente o nascimento da fantasia e da imaginação. Esses processos educativos ampliam o desejo e as necessidades da criança, e ela passa a querer ser mais do que aquilo que suas forças físicas e intelectuais suportam. Essa desproporção entre poder e desejo é o caminho que faz dela uma criança desordenada e infeliz, movida pelo excesso de seus desejos. Para Rousseau, portanto, essa educação é má, porque desajusta a ordem natural da criança.

Nas etapas seguintes da educação de Emílio, o educador continua a aventura de desenvolver a educação boa, isto é, aquela que busca formar o educando tendo em vista o equilíbrio entre força e desejo. Assim, a seguir, será apresentada a educação moral da criança no último estado da infância, para que se possa entender o processo educativo de passagem da criança do mundo das sensações para o mundo da reflexão.

3 Exercício da inteligência no terceiro estado da infância para o conhecimento da realidade material

No terceiro estado da infância acontece a última etapa da gestação da sociabilidade de Emílio. É aí que finaliza sua infância. Ele passa do mundo das sensações para o mundo do exercício da reflexão. É um período de transição, em que as faculdades são

desenvolvidas e o educando está capacitado a conhecer a educação moral propriamente dita, que acontecerá na sua juventude. Pode-se dizer que, nessa última fase da infância, o objetivo da educação moral continua sendo a busca pelo equilíbrio entre o poder e o desejo do educando, e isso implica em ensiná-lo a exercitar suas faculdades: a curiosidade e a sua capacidade de estimar, sem desenvolver em excesso o amor-próprio. Ele aprende a expandir o amor de si ao outro e, ao mesmo tempo, desenvolve a reflexão, movido por interesses que não são apenas seus, mas estão relacionados às necessidades mútuas.

Nesse contexto se identifica a primeira noção de objeto útil, que serve como instrumento para o educando exercitar a reflexão em sociedade, sem depender de seus desejos individuais nem da opinião do outro. A partir da sua relação com as coisas, elas o ensinam a conhecer a sociedade e despertam nele sentimentos que ampliam seu amor de si ao amor aos outros homens. Além desse aprendizado, as coisas ensinam Emílio a ativar sua curiosidade e a sua capacidade de estimar, sem desenvolver desejos individuais de ser o mais sábio entre os outros. As coisas são úteis, porque o ensinam a despertar sua reflexão e o desviam de conhecer o desejo de ocupar o primeiro lugar em sociedade. Elas ensinam, portanto, Emílio a expandir-se, ao mesmo tempo, tanto do ponto de vista social como intelectual, movido por sentimentos e interesses coletivos, justamente porque, na sua relação com as coisas, ele é desviado, pelo educador, das ideias da sociedade vigente.

Esse processo acontece de modo duplo: pelo desenvolvimento do raciocínio e pelo cultivo e expansão do amor de si. E, do ponto de vista pedagógico, acontece em três momentos, divididos para esta exposição, a partir da cena do jardineiro Robert; do conjunto de aulas de ciências naturais; e do ofício de marceneiro. Esses três momentos pedagógicos têm em vista ensinar o educando a conhecer a sociedade, porém, ao mesmo tempo, buscam expandir a faculdade de Emílio a partir de sentimentos que o levem a se interessar pelo outro. Dessa maneira, essa aprendizagem cumpre seu duplo papel: desenvolver a reflexão, porém, a partir de sentimentos que não sejam egoístas – em sociedade.

Nesse contexto, pode-se fazer um paralelo com o desenvolvimento da razão ocorrido com o homem civil na segunda parte do *Discurso*. Lá o homem desenvolve sua razão à medida que se socializa, mas se torna egoísta e dependente da satisfação de suas incessantes necessidades e ainda dependente do trabalho do outro para aumentar seus bens. Como visto no primeiro capítulo desta tese, o progresso da razão desencadeou o nascimento do amor-próprio, justamente porque o homem se socializa e desenvolve a razão para a satisfação de interesses e necessidades particulares. Nesse sentido, vale a pena, mais uma vez (como no primeiro capítulo), remeter a Starobinski (2011). No seu texto *Jean-Jacques Rousseau: a*

transparência e o obstáculo, ele mostra que o homem da segunda parte do *Discurso* rompe com sua liberdade natural e com o amor de si, justamente porque em sociedade ele passa a ser dependente do seu amor-próprio e do outro. Nessa perspectiva, esse comentador mostra a cisão que acontece no interior do homem civil e a forma como ele, com o progresso da razão e com a sua sociabilidade, rompe com o seu estado de natureza (a liberdade e as paixões naturais).

É nesse sentido que esses aspectos, discutidos no primeiro capítulo desta tese, são retomados aqui. O objetivo é relacioná-los e situá-los no contexto da formação moral de Emílio. Se, na segunda parte do *Discurso*, o progresso da razão favoreceu a socialização do homem, a fundação da sociedade civil e a cisão do homem com a sua própria natureza humana, poder-se-ia dizer que nesse último estágio da infância de Emílio, Rousseau coloca em debate a possibilidade de a educação moral dar conta de inverter e modificar essa questão do progresso da razão de forma inversa daquela que aconteceu no *Discurso*. Para tanto, nesse último estágio da infância, Rousseau discute, na educação de Emílio, uma formação moral que o ensine a desenvolver a reflexão em sociedade, movido por sentimentos que alcancem as necessidades e os interesses mútuos. Com essa inversão, é possível explicitar a conciliação entre o progresso da razão e os sentimentos (paixões naturais) do educando, que foi rompida no homem civil da segunda parte do *Discurso*.

Essas considerações reiteram a tese de que Emílio não é um selvagem para viver fora da cidade – ao contrário, Rousseau mostra, em *Emílio*, que ele deve ser um selvagem que precisa conhecer a sociedade e nela desenvolver sua capacidade de pensar, movido por desejos coletivos. Mas, afinal, como acontece essa formação que se dá no último estágio da infância?

Nos três momentos pedagógicos aqui referidos, quem educa Emílio são as coisas, que o ensinam a desenvolver a curiosidade e a capacidade de estimar, movido por desejos coletivos. Com base nessa regra, o educador cria condições pedagógicas para que Emílio desenvolva suas faculdades e, ao mesmo tempo, amplie seus desejos aos outros. Assim, a cena do jardineiro *Robert* busca ensinar ao educando as noções sociais, e “a primeira ideia, portanto, que lhe devemos dar é menos a de liberdade do que a de propriedade” (ROUSSEAU, 1999, p.98). Mas a noção de propriedade que o educador busca ensinar-lhe é no sentido natural que Rousseau (2005a, p.216) discute na segunda parte do *Discurso*:

Da cultura das terras seguiu-se necessariamente sua partilha, e da propriedade, uma vez reconhecida, as primeiras regras de justiça; pois, para dar a cada qual o seu, cumpre que cada qual possa ter alguma coisa; ademais, começando os homens a

dirigirem suas vistas ao futuro e percebendo todos que tinham bens passíveis de perda, não havia um que não tivesse de temer para si a represália dos danos que poderia causar a outrem. Essa origem é tanto mais natural quanto é impossível conceber a ideia de que a propriedade nascesse de algo que não a mão-de-obra, pois não se vê o que, para apropriar-se das coisas que não fez, o homem pode introduzir-lhe além do seu trabalho. É o trabalho apenas que, dando ao lavrador o direito sobre o produto da terra que lavrou, dá-lhe, conseqüentemente, o direito sobre o solo, pelo menos até a colheita, e assim, de ano em ano, o que vinha a ser uma posse contínua se transforma facilmente em propriedade.

A propriedade é fruto da mão de obra do lavrador, e é a essa ideia de propriedade que Rousseau, em *Emílio*, se remete, para que o educando a aprenda. E, do ponto de vista pedagógico, apresenta o seguinte conselho:

A primeira ideia, portanto, que lhe devemos dar é menos a de liberdade do que a de propriedade, e, para que possa ter essa ideia, é preciso que ela tenha algo de seu. Falar de suas roupas, seus móveis e seus brinquedos não significa nada, pois, embora disponha dessas coisas, não sabe nem por que nem como as tem. Dizer-lhe que as tem porque lhe foram dadas pouco adianta, pois para dar é preciso ter: eis, pois, uma propriedade anterior à sua, e é o princípio de propriedade que lhe queremos explicar. Isso sem falar que o dom é uma convenção, e a criança ainda não pode saber o que é uma convenção. (ROUSSEAU, 1999, p.98)

O propósito de Rousseau (1999, p. 207) é indicar como se deve ensinar a uma criança o que é possuir algo e como alguma coisa se torna dela de maneira justa. O educador ensina essa noção (de propriedade natural) por meio de lições de “experiência” e “sentimentos”. Seu método visa ensinar ideias sociais à criança, sem o uso de discursos. Para isso recorre aos espetáculos que, segundo Kawauche (2016), nesse momento da gestação da sociabilidade, têm *Emílio* como ator principal.

Essa aprendizagem é ilustrada por uma cena pedagógica que acontece em um jardim com a criança, o preceptor e o jardineiro Robert. Na relação do educando com o outro que não conhece, ele aprende em sua própria pessoa a injustiça. A aula se inicia em um pedaço de terra que o preceptor e a criança se empenham em cultivar: um jardim em que lavram o solo e consideram tomar posse da terra porque plantam favas:

Vimos todos os dias regar as favas, vemo-las germinar entre arroubos de alegria. Aumento ainda mais essa alegria dizendo-lhe: isto lhe pertence. E, explicando-lhe então a palavra *pertencer*, faço-a perceber que colocou ali seu tempo, seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa, enfim; que naquela terra existe algo que é dela mesma, que ela pode exigir contra quem quer que seja, da mesma forma como poderia retirar seu braço da mão de um outro homem que quisesse retê-la contra a sua vontade. (ROUSSEAU, 1999, p.99, grifo no original)

Esse primeiro momento mostra o despertar, na criança, do sentimento de posse do

jardim: a partir das atividades com a terra, ela adquire, com muita certeza, a noção de que aquilo lhe pertence e que esse pertencimento é algo sagrado e respeitável, visto que ali depositou seu tempo, seu trabalho e, por vezes, seu sofrimento – enfim, sua própria pessoa. No segundo momento, revela-se o conflito e o ápice do sentimento de indignação da criança, ao ver seu pedaço de terra invadido; evidencia-se a sensação de injustiça, quando, ao chegar até o local onde havia regado favas e as visto germinar, percebe que foram arrancadas e todo o terreno revirado, tornando-se quase irreconhecível. Rousseau (1999, p. 99) assim retrata o sentimento do educando diante desse episódio:

Ó espetáculo! Ó dor! Todas as favas foram arrancadas, todo o terreno está revirado, nem se reconhece o lugar. Ah! Que aconteceu com meu trabalho, com minha obra, o doce fruto de meus zelos e de meus suores? Quem me tirou o que era meu? Quem me tomou minhas favas? O jovem coração se revolta; o primeiro sentimento da injustiça vem verter nele seu triste amargor; as lágrimas correm como riachos; a criança consternada enche o ar de gemidos e de gritos. Compartilhamos sua dor, sua indignação; procuramos, informamo-nos; fazemos perquisições.

Emílio conhece a injustiça, sente-se injustiçado. Ele e o preceptor descobrem o autor do crime – o jardineiro Robert, que fala mais alto do que o mestre e o menino, mostrando-se também exaltado e injustiçado: o jardineiro diz que ali havia plantado melões de Malta, cujas sementes lhe foram dadas como tesouro. Por outro lado, Emílio e seu governante plantaram as favas nesse mesmo jardim:

Jean-Jacques

Desculpa-nos meu pobre Robert. Puseste ali teu trabalho, teu esforço. Percebo que erramos ao estragar tua obra, mas te encomendaremos outras sementes de Malta e não trabalharemos na terra antes de saber se alguém não a lavrou antes de nós.

Robert

Oh, meus senhores, podeis ficar descansados, pois há muito poucas terras baldias. Eu trabalho a que meu pai me beneficiou. Cada qual, por sua vez, faz a mesma coisa e todas as terras que vedes estão ocupadas há muito tempo.

Emílio

Senhor Robert, então é frequente se perder a semente do melão?

Robert

Desculpa, meu menino, pois não é sempre que encontramos senhorezinhos tão avoados como tu. Ninguém toca no jardim do vizinho; cada qual respeita o trabalho do outro, para que o seu fique em segurança.

Emílio

Mas eu não tenho jardim.

Robert

Que me importa? Se estragares o meu, não te deixarei mais passear por ele, pois não quero perder o meu trabalho (ROUSSEAU, 1999, p.100).

Na última cena, é elucidada a mudança em Emílio, causada pelo sentimento de injustiça: ele passa a ver razões não apenas para defender seu pedaço de terra – sua propriedade –, mas também para respeitar a terra dos demais, a do jardineiro. Percebe, então, que para isso é necessário entrar em acordo com ele, como se vê na sequência do diálogo:

Jean-Jacques

Não poderíamos propor um *acordo* para o bom Robert? Que ele nos ceda, a meu amiguinho e a mim, um canto do seu jardim para cultivá-lo, com a condição de receber metade do produto.

Robert

Eu o cedo sem condição. Mas lembrai-vos de que irei lavrar vossas favas, se tocardes em meus melões (ROUSSEAU, 1999, p.100-101, grifos nossos).

Rousseau mostra a divisão do produto e o acordo, transmutando o amor absoluto do educando por si mesmo (seu pedaço de terra e suas favas) em sentimentos mais amplos. A moderação do apego de Emílio em relação ao seu pedaço de terra se dá no momento em que ele concorda em respeitar a terra e os melões do jardineiro, sem impor sua vontade e sem querer ser o único dono do terreno. Isso porque ambos possuem as mesmas necessidades: dividir o terreno para o plantio. O educando começa a adquirir a ideia de obrigação, ao cuidar do terreno e entrar em acordo com o jardineiro. Desse modo, essa situação modera seu desejo de ser proprietário sozinho do terreno. Com esse método, o jovem sente o que é justiça e aprende a se relacionar com o outro, sem pretender ser proprietário do universo.

Essa experiência educa o desejo do educando, de modo que tal desejo é ampliado e o educando aprende: a obrigação de cumprir seus compromissos; as necessidades mútuas; a noção do acordo com aqueles com quem se relaciona. E, por consequência, orienta-o a criar vínculos sociais, sem despertar em si sentimentos de superioridade ou inferioridade em relação aos outros.

Vale lembrar que, na segunda parte do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau demonstra que é a propriedade que coroa a desigualdade moral e social entre os homens. Ela funda a sociedade civil e institui o direito positivo e as leis sociais que legitimam a desigualdade entre os homens. Por isso, na passagem anterior de *Emílio*, a primeira ideia que o educando aprende é a da posse no sentido natural, justamente porque a intenção do educador é iniciar seu processo de socialização pautado na igualdade social e moral entre os homens, nesse momento em que ele se expande socialmente. Assim, a educação moral, em *Emílio*, tem em vista direcioná-lo para a

construção de outra forma de sociabilidade, que não se apoia na autoridade e na obediência, mas em regulamentos naturais, como: o acordo, o compromisso e a partilha. Desse ponto de vista, o educador deve ser cuidadoso com a educação moral do educando na infância, de modo a desviá-lo de ideias sociais estabelecidas no *Discurso*: a propriedade privada, a autoridade, a obediência, as necessidades particulares e os desejos individuais.

A comparação entre as duas obras recém-citadas permite constatar que Rousseau, no *Discurso*, critica o nascimento da propriedade, pois ela concorre para a desigualdade entre os homens e faz nascer o amor-próprio. E os homens se tornam lobos entre si. Em *Emílio*, o educando aprende a noção de propriedade que Locke (1973, p.53), no *Segundo tratado sobre o governo*, defende como “a extensão da terra que um homem lavra, planta, melhora, cultiva, cujos produtos usa, constitui a sua propriedade. Pelo trabalho, por assim dizer, separa-a do comum”. É, portanto, o trabalho do homem sobre a terra que faz dela sua propriedade. Essa noção é diferente da que aparece na segunda parte do *Discurso*. Como se pode notar, o filósofo trabalha com a mesma palavra nas duas obras, mas com sentidos diferentes.

Assim, o termo “propriedade” pode ser compreendido como uma crítica de Rousseau à organização da sociedade civil que se fundamenta na propriedade privada. Mas, em *Emílio*, ele aposta na propriedade, no sentido natural, ou seja, ela é resultado da mão de obra do homem. Nessa lógica, as relações de trabalho são pautadas na partilha e nos acordos entre as partes envolvidas, as quais se relacionam a partir de interesses comuns e coletivos. Por isso, nessa obra, além de criticar a sociedade, Rousseau indica outras formas de regulamentar as relações e o trabalho na sociedade, sem recorrer à autoridade e à obediência. E a educação de Emílio tem em vista assegurar esses ensinamentos que valorizam uma sociedade que se fundamenta em interesses coletivos. Assim, o educador deseja que o educando aprenda a se expandir tanto social como intelectualmente.

Para tanto, o segundo momento pedagógico desse último estado da infância se realiza a partir de um conjunto de cenas pedagógicas cujo conteúdo é o das ciências naturais. E o objetivo do educador é o cultivo da curiosidade de Emílio e a expansão do amor de si. Por isso, o educador deve cuidar para que o desenvolvimento da inteligência do educando se faça de acordo com a ordem natural, ou seja, conforme às necessidades e aos interesses do educando. Rousseau (1999, p.205) sinaliza que, na fase da pré-adolescência, a inteligência pode crescer de modo descontrolado, pois “no estado de potência e de força, o desejo de ampliar nosso ser leva-nos além e faz com que nos arremessemos tão longe quanto possível”. O educando tem muita força e, além disso, “aos doze ou treze anos, as forças da criança desenvolvem-se bem mais rapidamente do que suas necessidades” (p.201). Não se trata

apenas de “forças físicas”, mas, sobretudo, de força e de capacidade relacionadas à inteligência. Essas últimas são as forças que completam e dirigem a criança nessa fase da pré-adolescência e, ao serem ativadas, elas devem ser o guia do educando. Diz Rousseau (1999, p.202), em *Emílio*:

Esse intervalo em que o indivíduo pode mais do que deseja, embora não seja o período de sua maior força absoluta, é, como já disse, o de sua maior força relativa. É o tempo mais precioso da vida, tempo que só aparece uma vez; tempo muito curto e, por ser tão curto [...] é importante que seja bem empregado.

Há, portanto, uma desproporção entre as forças (físicas e intelectuais) e as necessidades (ou desejos), e elas precisam ser ajustadas. É o período em que Emílio quer conhecer tudo e saber de tudo. O educador busca moderá-lo, para que sua inteligência não se desenvolva desordenadamente. Mas qual é a arte que o educador pode empregar para atingir esse objetivo? Conforme escreve Rousseau (1999, p.204), o educador inicialmente regula a razão e o desejo do educando, direcionando suas forças para o

ardor de saber [...] que nasce de uma curiosidade natural ao homem por tudo o que pode dizer-lhe respeito de perto ou de longe. O desejo inato do bem-estar e a impossibilidade de satisfazer plenamente tal desejo fazem com que ele procure sem cessar novos meios de contribuir para isso. Este é o primeiro princípio da curiosidade, princípio natural ao coração humano, mas cujo desenvolvimento só se faz proporcionalmente a nossas paixões e as nossas luzes.

Por meio desse caminho (princípio da curiosidade), ele cria condições de aprendizagem para despertar pausadamente os primeiros raciocínios do educando, de modo que a razão comece a ser despertada de acordo com sua marcha natural. Nessa perspectiva, Rousseau (1999, p.204) esclarece que existe um “ardor de saber que só se baseia no desejo de ser considerado instruído”, e esse é o desejo da vaidade e do orgulho, que, se cultivado nessa etapa da vida, pode desregular o desenvolvimento ordenado da razão. Isso porque, quando a busca do conhecimento é movida pela vaidade, o homem torna-se escravo da consideração do outro. E Rousseau critica os doutos, que são movidos pelo orgulho; mas, por outro lado, elogia a ignorância, pois, segundo ele, “a ignorância jamais causou mal, que só o erro é funesto e que não nos perdemos por não sabermos, mas por crermos saber” (p.204). O propósito do educador, portanto, é direcionar as forças de Emílio para “as inclinações que vêm da natureza” (p.204). Com esse método, o educando desenvolve a inteligência e está protegido de ideias “que vêm da opinião” (p.204), as quais podem corromper o desenvolvimento natural de suas faculdades e gerar sentimentos egoístas. Por isso, o educador

seleciona conhecimentos que usará para desenvolver a inteligência do educando de modo seguro, por compreender que

a inteligência humana tem seus limites. Não somente um homem não pode saber tudo, como nem pode saber completamente o pouco que sabem os outros homens. Já que a contraditória de cada proposição falsa é uma verdade, o número das verdades é inesgotável, assim como o dos erros. Há, portanto, uma escolha das coisas que devemos ensinar, assim como do tempo próprio para ensiná-las. Dos conhecimentos que estão ao nosso alcance, uns são falsos, outros são *inúteis* e outros servem para alimentar o orgulho de quem os tem. Os poucos que realmente contribuem para o nosso bem-estar são os únicos dignos das pesquisas de um homem sábio e, portanto, de uma criança que queiramos tornar sábia. Não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é *útil*. Desses poucos conhecimentos, devemos ainda suprimir as verdades que, para serem compreendidas requerem um entendimento já inteiramente formado, as que supõem o conhecimento das relações do homem que uma criança não pode adquirir e as que, embora verdadeiras em si mesmas, dispõem uma alma inexperiente a pensar de modo falso sobre outros assuntos. Eis-nos reduzidos a um círculo bem pequeno relativamente à existência das coisas. (ROUSSEAU, 1999, p.203, grifos nossos)

Há, portanto, escolhas a serem feitas pelo educador: sobre as coisas a serem ensinadas e sobre o momento propício para fazê-lo. No primeiro caso, o critério é o da utilidade, pois “não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil”. E quais são os saberes úteis? Precisamente aqueles “poucos que realmente contribuem para o nosso bem-estar” (p.203), levando em conta, também, a necessidade de desenvolver de modo adequado e seguro a inteligência do educando.

Para Rousseau (1999, p.221), esses saberes são aqueles relacionados aos “objetos puramente físicos” pois, além de úteis, são

de uma *utilidade* compreensível para a sua idade e ao alcance de todas as inteligências. Tudo o que se relaciona com a ordem moral e com os costumes da sociedade não lhes deve ser apresentado tão cedo, pois não estão em condições de compreendê-lo. É um erro exigir delas que se apliquem a coisas que dizemos vagamente serem para o bem delas sem que saibam qual é esse bem, e das quais lhes garantimos que tirarão grandes proveitos quando crescerem, sem que elas tenham nenhum interesse agora por esse pretendo proveito que não são capazes de compreender. (p.221-222, grifo nosso)

Importa notar que os objetos físicos são úteis para desenvolver, de modo seguro, a inteligência do educando, porque, na relação direta com objetos físicos, Emílio aprende a expandir sua inteligência distante de ideias abstratas: não formula nenhuma ideia que não veja e cuja utilidade não conheça. Na relação com os objetos físicos, sua razão e sua bondade natural (ou amor de si) são preservadas de ideias sem significado e sem utilidade física. Os objetos físicos são úteis no processo do desenvolvimento da inteligência do educando,

justamente porque impedem que a imaginação seja despertada na infância. Essa faculdade, como Rousseau mostra em *Emílio*, quando desenvolvida precocemente, compromete o desenvolvimento natural das faculdades, pois leva o educando ao mundo da fantasia e ao mundo do adulto. Por isso, Rousseau (1999, p.206) recomenda: “transformemos nossas sensações em ideias, mas não saltemos de repente dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros”. Isso significa dizer que os objetos físicos conduzem o educando a transpor o estado das sensações às primeiras formas de inteligibilidade: há neles uma “verdade sensível” (p.208) que o educando, nessa fase, consegue ver e entender; e, por meio de sua inteligência, ele conhece as ideias da sociedade.

Esses objetos físicos protegem o educando de conhecer precocemente ideias da sociedade. Elas são inúteis nessa etapa da vida, porque Emílio não consegue ver nelas uma “verdade sensível” (p.208). Além disso, as ideias sociais estabelecidas corrompem a natureza humana, porque forçam a criança a saltar para o mundo adulto, sem conhecer sua condição infantil. Por todos esses motivos, o conhecimento das ideias sociais vigentes é inútil nesse período, porque desenvolve sentimentos egoístas. Para desviar o educando desse perigo nesse terceiro estado da infância, o educador cultiva a curiosidade do educando, ao lado da ampliação do amor de si. Para tanto, mostra-lhe as coisas e os objetos que ele consegue ver, começando pelos corpos celestes:

A ilha do gênero humano é a terra; o objeto mais impressionante para nossos olhos é o sol. Assim que começamos a nos afastar de nós, nossas primeiras observações devem recair sobre uma ou outro. Assim, a filosofia de quase todos os povos selvagens trata unicamente de imaginárias divisões da terra e da divindade do sol. Que desvio, dirão talvez. Há pouco estávamos ocupados com o que nos toca, com o que nos cerca imediatamente; de repente eis-nos a percorrer o globo e a saltar até as extremidades do universo! Esse desvio é o efeito do progresso de nossas forças e da inclinação de nosso espírito. No estado de fraqueza e de insuficiência, o cuidado com a nossa conservação concentra-nos dentro de nós mesmos; no estado de potência e de força, o desejo de ampliar nosso ser leva-nos além e faz com que nos arremessemos tão longe quanto possível. Porém, como o mundo intelectual ainda nos é desconhecido, o pensamento não vai mais longe do que os olhos, e o entendimento só se amplia como o espaço que mede. [...] Nas primeiras operações do espírito, sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução a não ser os fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras. Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-la. (ROUSSEAU, 1999, p.205)

Essa extensa nota apresenta as razões pelas quais os corpos celestes são úteis para ensinar o educando a desenvolver sua inteligência de modo seguro, no estado em que ele tem muita força. Há neles uma “verdade sensível” (p.208) que ele vê, e essa verdade limita e regula sua inteligência, de modo a impedi-lo de conhecer ideias que não são suas. Por

consequente, os corpos celestes não aceleram, nem desajustam o desenvolvimento natural da inteligência, mas, por outro lado, permitem cultivar a curiosidade de Emílio. Esse é o papel das ciências naturais na educação de Emílio – como salienta Vargas (1970), é o lugar dos estudos das ciências no contexto da educação de Emílio, pois, para Rousseau, o surgimento das ciências não se dá pela vaidade de ser considerado o mais instruído. Elas se apresentam a ele graças à curiosidade natural do ser humano e pela utilidade do seu uso na vida. As ciências têm uma relação natural com os homens: servem para a orientação e a localização espacial, de tal modo que eles nunca se cansam de investigar o universo, porque, de alguma maneira, os céus lhes são úteis.

Na interpretação de Vargas (1970), para Rousseau, a ciência nasce em razão de sua utilidade à vida do homem na Terra. Pode-se entender, portanto, que as ciências naturais, no contexto da educação de Emílio, são usadas para despertar sua curiosidade e são ensinadas a partir de uma cadeia de procedimentos didáticos que tem em vista sensibilizá-lo e envolvê-lo em situações que lhe permitam relacionar-se com os objetos celestes e os fenômenos naturais. Assim, o primeiro cuidado do educador é “mostrar o próprio objeto” (p.206) e “apresentar de modo correto os objetos” (p.207). Para melhor esclarecer o que foi dito, apresenta-se uma das aulas de Emílio. O cenário da cena pedagógica é a natureza:

depois de ter bem contemplado com ela o sol nascente, depois de tê-la feito [a criança] observar do mesmo lado as montanhas e os outros objetos vizinhos, depois de tê-la deixado falar à vontade sobre isso, conservai durante alguns momentos o silêncio, como um homem que medita, e depois lhe direis: Estava pensando que ontem à tarde o sol se pôs ali, e nasceu lá esta manhã. Como é que isso pode acontecer? Não acrescenteis mais nada; se ela vos fizer perguntas, não respondeis e falai de outras coisas. Deixai-a entregue a si mesma e podeis estar certos de que pensará a respeito. (ROUSSEAU, 1999, p.208)

Nesse primeiro ato da aula de cosmografia, há o contato direto com o objeto, e o preceptor lança mão de perguntas, pois elas movem a criança a descobrir verdades. E “é preciso que essa verdade a inquiete durante alguns dias antes que a descubra” (ROUSSEAU, 1999, p.208). Outro aspecto dessa aprendizagem é o tempo que deve ser destinado às perguntas, as quais são apresentadas lentamente, “de ideia sensível a ideia sensível” (p. 208). Segundo Rousseau, o educando precisa de tempo para se familiarizar com as perguntas. Por isso, não recomenda que o educador as faça sucessivamente: “é preciso menos esforço, embora seja preciso mais tempo” (p.208). Além dessas duas estratégias – apresentação do objeto e, depois, das questões –, o educador incentiva ainda atividades recreativas:

Já que o sol gira ao redor do mundo, ele descreve um círculo, e todo círculo deve ter um centro; isso já sabemos. Não se pode ver esse centro, pois ele está no coração da terra, mas podemos marcar na superfície dois pontos que correspondem a ele. Um espeto que passe pelos três pontos e se prolongue até o céu de ambos os lados será o eixo do mundo e do movimento diário do sol. Um pião redondo girando sobre a sua ponta representa o céu que gira sobre seu eixo; as duas pontas do pião são os dois pólos; a criança terá vontade de conhecer um; eu lho mostrarei na cauda da Ursa Menor [...]; pouco a pouco nos familiarizamos com as estrelas e daí nasce o primeiro gosto por conhecer os planetas e observar as constelações. (ROUSSEAU, 1999, p.209)

Como se vê, desperta-se no educando o gosto por ver e conhecer objetos celestes, pela relação que se estabelece com eles na atividade com o pião. No quarto ato da aula, Emílio é levado a observar o mesmo objeto – o Sol – em diferentes lugares:

Vimos o nascer do sol no dia de São João. Vamos também vê-lo nascer no Natal ou em algum outro belo dia de inverno, pois é sabido que não somos preguiçosos e para nós é uma brincadeira enfrentar o frio. Tenho o cuidado de fazer esta segunda observação no mesmo lugar em que fizemos a primeira, e, com alguma habilidade para ensinar a observação, um ou outro não deixará de exclamar: Oh! Que engraçado! O sol não nasce mais no mesmo lugar! Aqui estão nossas antigas indicações, e agora ele nasceu ali, etc... Existem, portanto, um oriente de inverno e um oriente de verão, etc. Jovem mestre, estais no caminho. Esses exemplos devem bastar-vos para ensinardes com muita clareza a esfera, tomando o mundo como mundo e o sol como sol. (ROUSSEAU, 1999, p.209)

Aqui Rousseau demonstra que os diferentes contextos a que o educando foi levado pelo educador para observar os astros serviram para ele comparar e relacionar os objetos sensíveis entre si. Desse modo, movido pela curiosidade, o educando aprendeu as primeiras formas de raciocínio. Com esse método, as ideias que o educando conheceu puderam ser elaboradas a partir de sua própria experiência com os objetos e as coisas. Aprendeu a astronomia a partir de seu próprio raciocínio. O propósito do educador é manter o educando distante de ideias de outrem e, para isso, ele cria condições para exercitar seus primeiros raciocínios sem o despertar da vaidade. Ao desviar da vaidade, é possível o educando despertar suas faculdades e conservar sua bondade natural, ou seja, o amor de si não se transforma em amor-próprio.

Esse propósito aparece com riqueza de detalhes na cena pedagógica do prestidigitador: o educador monta um espetáculo que envolve pessoas e coisas (objetos morais e físicos) para despertar no educando a curiosidade pela lei do magnetismo, sem perverter sua natureza. Ou seja, sem corromper o amor de si, sem transformá-lo excessivamente em amor-próprio, de modo que o seu interesse está associado também ao interesse do outro, expande-se em relação ao outro. Esse espetáculo será apresentado em duas etapas, por meio de cenas em que Emílio é o protagonista. E, na relação com as outras pessoas desconhecidas, ele

aprende a não cultivar a vaidade, porque sente em sua própria pessoa a humilhação. Inicialmente, o educador expõe os atos do espetáculo, em que o educando tem os primeiros contatos com os objetos que causam magnetismo, em diferentes momentos e situações, especialmente na feira, e mostra a relação de Emílio com esses objetos. A segunda etapa se dá após as lições que o educando aprende na feira, quando o educador cria condições para que veja a “verdade sensível” (ROUSSEAU, 1999, p.208) da lei do magnetismo. Para isso, educador e Emílio se põem a construir uma bússola.

A primeira etapa realiza-se em três dias, em diferentes lugares e com a presença de vários personagens, como o educando, o mestre e o prestidigitador que, em alguns momentos, é chamado de “feiticeiro” (p.213) ou “saltimbanco Sócrates” (p.217). O objeto para o qual o mestre conduz a atenção contínua do educando nesse relato é um ímã, e o conteúdo é o ensino da física. Nos primeiros momentos da aula é perceptível, nas atitudes do mestre, sua habilidade em fazer com que o educando “sinta necessidade” (ROUSSEAU, 1999, p.204) de conhecer o ímã; observa-se seguidamente como ele age com lentidão, para “primeiro tornar interessante para ele [educando] o problema” (p.204).

Assim, inicialmente relata que há muito tempo – junto com o educando – notou que “o âmbar, o vidro, a cera, diversos corpos quando esfregados atraíam as palhas e os outros não as atraíam” (ROUSSEAU, 1999, p.213). Casualmente Emílio e o educador encontraram um ímã. Por muito tempo se divertiram com ele e, por fim, descobriram que ele atrai outros corpos. Em um passeio na feira, descreve que viram um prestidigitador fazendo um pato mover-se numa bacia de água: “continuamente impressionados por efeitos cujas causas ignoramos, não nos apressamos em julgar nada e repousamos em nossa ignorância até que tenhamos oportunidade de sair dela” (p.213).

Ao retornarem à casa, esse fato foi motivo de várias conversas, de imitação, e ocupou muito tempo. Como resultado dessa investigação, chegaram à razão de o pato mover-se de um lado ao outro, o que significa ter descoberto o truque do feiticeiro. No mesmo dia, à tarde, retornaram à feira e o “meu pequeno doutor” (ROUSSEAU, 1999, p.214) comunicou ao prestidigitador que sabia executar seu truque, já que não era difícil fazê-lo. Posto isso, o saltimbanco propôs ao educando o desafio. E assim foi feito:

Imediatamente ele tira do bolso o pão onde está escondido o pedaço de ferro: ao aproximar-se da mesa, seu coração dispara; mostra o pão quase a tremer; o pato vem e o segue; o menino grita e treme de alegria. Em meio às palmas, às aclamações da multidão a sua cabeça gira, ele está fora de si. Surpreso, o saltimbanco vem no entanto cumprimentá-lo, felicitá-lo e roga-lhe que o honre mais uma vez no dia seguinte com sua presença, acrescentando que terá o cuidado de reunir ainda mais

gente para aplaudir sua habilidade. Orgulhoso, meu pequeno naturalista quer falar, mas imediatamente fecho-lhe a boca e levo-o embora coberto de elogios. (ROUSSEAU, 1999, p.214)

Rousseau deixa entrever o quanto a aclamação do público influenciou no comportamento do jovem e fez crescer seu orgulho e sua vaidade, por ter desafiado com êxito o saltimbanco Sócrates; e também por ter mostrado ao público sua habilidade de fazer o truque tal como o feiticeiro. Destaca também o sentimento de superioridade – que faz com que o homem se considere melhor que os demais da espécie humana – do jovem em relação ao feiticeiro.

No intuito de abafar a vaidade, o mestre a corrige, pois, diz ele: “não supus em meu educando nem um gênio transcendente, nem um entendimento limitado” (ROUSSEAU, 1999, p.324). Além disso, para Rousseau (1999, p.325), a vaidade é uma loucura que só pode ser corrigida pela experiência, “se é que algo a pode corrigir; quando ela nasce, pelo menos podemos impedi-la de crescer”. Com esse objetivo, ilustra, na cena pedagógica a seguir, a exposição a que o educando foi submetido, com vista a corrigi-lo:

Até o dia seguinte, a criança conta os minutos com uma risível inquietação. Convida a todos que encontra; gostaria de que todo o gênero humano fosse testemunha de sua glória; aguarda a hora com dificuldade, antecipa-a; voamos para a feira, a sala já está cheia. Ao entrar, seu jovem coração desabrochou. Outros números devem vir antes; o prestidigitador se ultrapassa e faz coisas surpreendentes. O menino não vê nada daquilo; agita-se, sua, mal consegue respirar; passa o tempo com as mãos no bolso mexendo no pedaço de pão com a mão trêmula de impaciência. Chega, enfim, a sua vez; é anunciado ao público pomposamente. Aproxima-se um pouco envergonhado, tira o pão... Nova vicissitude das coisas humanas! O pato, tão domesticado no dia anterior, hoje tornou-se selvagem; em vez de mostrar o bico, ele vira de costas e foge; evita o pão e a mão que o oferece com tanto cuidado quanto o seguia antes. Depois de mil tentativas *inúteis* e sempre vaiadas, a criança se queixa, diz que a estão enganando, que aquele é outro pato que puseram no lugar do primeiro, e desafia o prestidigitador a atrair o novo pato. (ROUSSEAU, 1999, p.214-215, grifos nossos)

Vaiado pelo público, o jovem é humilhado pelo feiticeiro, que, com novos truques e manobras com o pato, zomba ainda mais de Emílio. O menino, então,

se afasta confuso, sem mais ousar expor-se às vaias. Então o prestidigitador pega o pedaço de pão que o menino trouxera e se vale dele com tanto sucesso quanto do seu: tira de dentro dele o ferro diante de todos, outra risadaria às nossas custas; em seguida, com o pão assim esvaziado, ele atrai o pato tão bem quanto antes. Faz a mesma coisa com um pedaço de pão cortado diante de todos por uma terceira mão, o mesmo com a sua luva, com a ponta do dedo; enfim, ele vai até o meio da sala e, com um tom enfático, típico dessa gente, declarando que seu pato não obedecerá menos à sua voz do que ao seu gesto, ele fala e o pato obedece [...] o movimento é tão rápido quanto a ordem. Os aplausos redobrados são outras tantas afrontas para nós [preceptor e aluno]. Saímos sem sermos percebidos e fechamo-nos em nosso

quarto, sem contar a todos o nosso sucesso, como havíamos planejado. (ROUSSEAU, 1999, p.215)

Vê-se que, em razão do desejo do educando de obter o reconhecimento público e para abafar sua vaidade, Rousseau sugere que ele seja exposto a assédio e a aplausos que o glorifiquem e também a vaias que o ridicularizem, para que aprenda, pela própria experiência, a fraqueza de seu saber. Na cena em questão observa-se ainda que habilmente o mestre faz secar o orgulho da criança de modo lento, pois cria várias situações para fazê-lo aprender movido pelo desejo de conhecer, e não pela vaidade. Após o episódio, o saltimbanco bate à porta do mestre e do jovem para pedir desculpas pela situação ridícula a que os expôs. E afirma usar de truques para sobreviver; entretanto, é um homem honesto, razão pela qual explica por que enganou o jovem com novos truques e

queixa-se modestamente de nosso comportamento. Que nos tinha feito ele para nos empenharmos em desacreditá-lo e tirar-lhe o ganha pão? Que há de tão maravilhoso na arte de atrair um pato de cera para se querer essa honra à custa do sustento de um homem honesto? Por Deus, senhores, se eu tivesse qualquer outro talento para viver, não me vangloriaria muito deste [...] Se não lhes mostrei desde o começo meus golpes de mestre, é porque não devemos apressar-nos para mostrar distraidamente o que sabemos; sempre tive o cuidado de guardar os meus melhores números para quando fosse preciso, e, depois deste, tenho ainda outros para deter jovens indiscretos. Aliás, senhores, venho com muito prazer ensinar-lhes o segredo que tanto os embaraçou, pedindo-lhes que não abusem dele para me prejudicar e que sejam mais discretos da próxima vez. Então, mostra-nos sua aparelhagem [...] quisemos dar-lhe um presente, que ele recusou: Não, senhores, não tenho tanto de que me gabar com os senhores para aceitar os seus presentes; deixo-os meus devedores a seu contragosto, essa é minha única vingança. Saibam que há generosidade em todas as condições sociais; eu cobro por meus truques, não por minhas aulas. (ROUSSEAU, 1999, p.215-216)

Com essa experiência, a sensibilidade do educando em relação ao outro (representado pela figura do saltimbanco) é despertada. A trama em que o educando foi inserido fez enternecer suas paixões, como se observa na cena em que ambos retornam à feira e observam,

com um profundo respeito o nosso saltimbanco Sócrates; mal ousamos erguer os olhos para ele; ele nos cumula de gentilezas e coloca-nos num lugar tão bom, que até nos humilha. Faz seus truques como de costume, mas diverte-se [...] olhando-nos muitas vezes com um ar muito orgulhoso. Sabemos tudo, e nada dizemos. Se meu aluno apenas ousasse abrir a boca, seria uma criança a ser massacrada [...] Quantas lições dentro de uma só! Quantas consequências mortificantes atrai o primeiro movimento da vaidade! [...] Se conseguirdes dele tirar assim a humilhação, as desgraças, podereis ter certeza de que um segundo demorará muito para acontecer. (ROUSSEAU, 1999, p.217)

Na relação do educando com todos os objetos inseridos na cena (objetos físicos e

morais) desperta-se seu desejo de conhecer a física, movido pela curiosidade. Está aberto o caminho para a construção da bússola:

Quantos preparativos!, dizeis. Concorde, e tudo para conseguir uma bússola que nos sirva de meridiano. Tendo aprendido que o ímã age através dos outros corpos, não temos nada de mais urgente do que fazer uma máquina parecida com a que vimos: uma mesa oca, uma bacia muito rasa sobre essa mesa, cheia de algumas poucas polegadas de água, um pato feito com um pouco mais de esmero, etc. Muitas vezes atentos ao redor da bacia, observamos que o pato em repouso assume sempre aproximadamente a mesma direção, constatamos que é a que vai do sul para o norte. Não é preciso mais: nossa bússola foi encontrada, ou coisa que valha; eis-nos na física. (ROUSSEAU, 1999, p.217-218)

O ardor da curiosidade que nasce da relação do educando com os objetos a protege de ideias que geram a vaidade e o orgulho. Por isso, escreve Rousseau (1999, p.268-269), “meu objetivo não é dar-lhe a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la quando necessário, fazer com que a estime exatamente o quanto ela vale e fazer com que ame a verdade acima de tudo”. Assim, ele aprende a lei do magnetismo ao mesmo tempo em que o educador corrige o nascimento de sentimentos inúteis para os seus estudos em ciências.

Há de se considerar a utilidade dos objetos físicos e morais nessa cena pedagógica. Em conjunto eles ensinam ao educando a lei do magnetismo a partir de seu próprio raciocínio, de modo que ele fica protegido da influência de ideias ou verdades de outras pessoas. Essa cena com o prestidigitador é finalizada, mas o estudo sobre o magnetismo se desdobra em outros momentos vivenciados entre o educador e Emílio. Eles passam a fabricar a bússola a partir da relação com a matéria usada para construir o instrumento, pois a intenção do educador é desenvolver a inteligência do educando movido por seu interesse, assim como pelas necessidades do outro. Para tanto, o educando mantém-se o tempo todo ocupado e ativa sua capacidade de comparar, ao lidar com as coisas usadas nessa atividade. O método do educador não se detém no exercício do corpo e na habilidade das mãos, mas busca também despertar no educando a curiosidade, o juízo, o espírito inventivo e a capacidade de planejar ações.

Na relação com esses objetos, o jovem ativa seu raciocínio e faz relações entre um e outro, para que seja possível a fabricação do instrumento. Nesse processo, o educando não é submetido apenas às ideias e ao raciocínio do educador. Além disso, entre uma tentativa, um acerto e um erro, Emílio vai formulando e inventando sua linha de raciocínio e seu método para fabricar instrumentos. Assim,

se formam aos poucos na mente de uma criança as ideias das relações sociais, antes que ela possa ser realmente um membro ativo da sociedade. Emílio vê que, para ter instrumentos que lhe sejam *úteis*, precisa ter ainda instrumentos *úteis* aos outros, através dos quais possa obter em troca as coisas que lhe são necessárias e que eles possuem. (ROUSSEAU, 1999, p. 247, grifos nossos)

O educando desenvolve seus primeiros raciocínios e, ao mesmo tempo, é sensibilizado a conhecer as necessidades do outro. Mas não é bem assim que a educação escolar convencional ensina o educando a desenvolver sua inteligência. Ao contrário, ela desenvolve a inteligência do educando e desperta nele a exibição e o orgulho e se preocupa em “ensinar à criança muitas coisas” (p.211) e a “ciência em si mesma” (p.211). Por conseguinte, estimula no educando sentimentos sociais que se voltam à comparação, à vaidade e ao orgulho – sentimentos que cultivam o amor por si mesmo (acima de tudo e de todos), de modo a fazer o educando a conhecer sentimentos de superioridade e inferioridade em relação ao outro. Para melhor caracterizá-los, apresenta-se a seguir uma aula de química, cujo objetivo inicial era “fazer com que uma criança gostasse de química” (ROUSSEAU, 1999, p.229), e que se iniciou com uma demonstração de “vários precipitados metálicos” e com uma explicação sobre como se faz tinta:

Disse-lhe que seu negror vinha de um ferro muito dividido, separado do vitríolo e precipitado por um líquido alcalino. No meio de minha douda explicação, o pequeno traidor deixou-me sem resposta com a pergunta que eu lhe ensinara; e eis que fiquei muito embaraçado. Depois de ter pensado um pouco, decidi. Mandeí trazerem vinho da adega do dono da casa, e outro vinho de oito soldos da taberna de um mercador de vinhos. (p.229)

Foram apresentados, então, ao educando dois tipos de vinhos: um da adega de uma casa comum e outro da taberna de um mercador, a fim de lhe ensinar sobre falsificação de vinhos que, por sua vez, engana os olhos e é nociva. Assim, o educador explica que, na falsificação dos vinhos verdes ou azedos, usa-se litargo, cujo preparo é feito com chumbo. Portanto, antes de beber um vinho suspeito, é preciso saber se contém ou não litargo. Em seguida, dá outra explicação sobre produtos químicos e demonstra detalhadamente o raciocínio e a maneira como se descobre a diferença entre vinhos verdadeiros e falsos. No final da explicação, mostra como se reconhece o vinho natural e puro que se pode beber, que é muito diferente do vinho falsificado que envenena. Segue explicando:

Isto se descobre pelos mesmos conhecimentos sobre cuja *utilidade* me interrogaste: quem sabe bem como se faz tinta também sabe reconhecer os vinhos falsificados. Fiquei muito satisfeito com meu exemplo, e no entanto percebi que o menino não ficou impressionado. Precisei de um pouco de tempo para perceber que só tinha

cometido uma tolice, pois, sem falar da impossibilidade de uma criança de doze anos entender minha explicação, a *utilidade* daquela experiência não entrava na sua cabeça, porque, tendo experimentado os dois vinhos e achado os dois bons, não relacionava qualquer ideia à palavra falsificação, que eu pensava ter-lhe explicado tão bem. (ROUSSEAU, 1999, p.231, grifos nossos)

Emílio não compreende as palavras: “insalubre”, “veneno” e “falsificação”, pois fazem parte apenas do mundo dos adultos, não estão ao seu alcance e não se relacionam com seu “interesse presente” (p.231). E, para as crianças, as ideias do mundo adulto são meras “palavras, mais palavras, sempre palavras” (p.115). Na ilustração da aula, Emílio não compreende o significado das palavras que compõem o belo discurso do professor. Por conseguinte, os ensinamentos das ciências se transformam em acúmulo de informações e “não têm nenhum sentido para elas” e “nenhuma utilidade para qualquer idade” (p.120). Vale ressaltar aqui a noção de inutilidade relacionada ao fato de que tal saber, justamente por ser um conceito abstrato que ele não consegue ver claramente, não está ao alcance do educando. Pode-se dizer que Rousseau está criticando o saber abstrato desvinculado da realidade do educando, em uma fase da vida em que as faculdades desse não estão plenamente desenvolvidas e ele ainda não alcança a abstração.

O ensino das ciências – de modo geral – transforma-se em saber desprovido de interesse e prazer para a criança em duas situações: primeiro, quando se trata de um saber que não tem nenhuma relação com sua realidade; segundo, quando esse ensino se vale de palavras próprias do mundo adulto, cujo significado ela não apenas ignora como sequer pode alcançar. É nesse sentido que o conhecimento científico se torna inútil aos objetivos pretendidos por Rousseau, para quem esse tipo de ensino não permite o desenvolvimento do aparelho cognitivo do educando, pois quem raciocina são os professores: não se ensina o educando a conhecer a verdade, mas a verdade do educador. É ele que faz a “análise e a síntese” (p.210), restando aos educandos acumular em “suas cabeças apenas extravagâncias e erros” (p.210). É o que ocorre, por exemplo, em uma aula de astronomia como descrita abaixo:

enquanto estudo com meu aluno o curso do sol e a maneira de se orientar, de repente ele me interrompe para me perguntar para que serve tudo aquilo. Que belo discurso irei fazer-lhe! De quantas coisas aproveitarei a oportunidade para instruí-lo em resposta à sua pergunta, sobretudo se tivermos testemunhas para nossa conversa. Falar-lhe-ei sobre a *utilidade* das viagens, sobre as vantagens do comércio, sobre os produtos particulares a cada clima, sobre os costumes dos diferentes povos, sobre o emprego do calendário, sobre o cálculo do retorno das estações para a agricultura, sobre a arte da navegação, sobre a maneira de se guiar no mar seguindo exatamente a rota, quando não se sabe onde se está. A política, a história natural, a astronomia, a própria moral e o direito das gentes entrarão em minha explicação, dando ao meu aluno uma grande ideia de todas essas ciências e um intenso desejo de aprendê-las. Quando tiver dito tudo, terei feito uma exibição de verdadeiro pedante, da qual não terá compreendido uma única ideia. Ele teria como antes vontade de me perguntar

para que serve orientar-se, mas não ousa, temendo aborrecer-me. Prefere fingir que entendeu o que o forçaram a escutar. Assim se fazem as belas educações. (ROUSSEAU, 1999, p.225, grifos nossos)

Além de sua crítica ao método convencional de educação, Rousseau observa também o ensino de ideias erradas ao educando, que é incentivado a pensar movido pela exibição, e não pelo que consegue perceber e entender. Para Rousseau, esse procedimento favorece a formação de um mau juízo. É o que ocorre, por exemplo, no ensino da ciência da história, que considera inútil a Emílio, porque ele não tem capacidade de julgar ideia abstrata do mundo adulto. Tal crítica é ilustrada por este relato do filósofo em *Emílio*: conta que foi passar uns dias no campo, na casa de uma família que cuidava muito bem dos filhos e de sua educação, de modo que o preceptor era qualificado como homem de mérito. E, num dia pela manhã, esteve presente às aulas do filho mais velho, que havia sido instruído muito bem sobre a história antiga; na aula, o preceptor retomou a lição sobre Alexandre e destacou o “conhecido episódio do médico Filipe, que foi posto em destaque e certamente o merecia. O preceptor [...] fez sobre a intrepidez de Alexandre várias reflexões que não me agradaram, mas que evitei combater, para não desacreditá-lo no espírito de seu aluno” (p.118).

Quando estavam à mesa, o menino não parava de falar, talvez pela vivacidade natural de sua idade e pela expectativa de receber aplauso, o que o incentivava a dizer tolices. Com muita graça e clareza, finalmente contou a história do médico Filipe e, por conseguinte, recebeu o que a mãe exigia e o que ele próprio esperava: um ordinário tributo de elogio. No momento posterior, o assunto foi base para uma reflexão:

A maioria censurou a temeridade de Alexandre; alguns, a exemplo do preceptor, admiravam sua firmeza e sua coragem, o que me fez compreender que nenhum dos que estavam presentes percebia em que consistia a verdadeira beleza daquele episódio. Quanto a mim, disse-lhes eu, acho que, se há alguma coragem, alguma firmeza na ação de Alexandre, não passa de extravagância. Então todos se uniram e concordaram que era uma extravagância. Eu ia responder e me esquentar quando uma mulher que estava ao meu lado e não abrira a boca inclinou-se para meu ouvido e me disse baixinho: Cala-te, Jean-Jacques, eles não te entenderão. Olhei para ela, fiquei impressionado e me calei. Depois do jantar, suspeitando com base em numerosos indícios que meu jovem doutor não compreendia absolutamente nada da história que contara tão bem, tomei-o pela mão, dei com ele uma volta pelo parque e, tendo-lhe feito à vontade as perguntas que quis, descobri que ele admirava mais do que ninguém a tão aclamada coragem de Alexandre; mas sabeis onde via essa coragem? Unicamente no fato de ele engolir de uma só vez uma bebida de gosto ruim, sem hesitar, sem demonstrar a menor repugnância. A pobre criança, a quem tinham dado remédio havia menos de quinze dias, e que só o tinha tomado com um sofrimento infinito, ainda tinha o ressaibo na boca. A morte, o envenenamento passavam em seu espírito apenas como sensações desagradáveis e não imaginava, de sua parte, outro veneno que não o sene. No entanto, é preciso confessar que a firmeza do herói causara uma grande impressão sobre seu jovem coração e que, diante do primeiro remédio a ser engolido, ele decidira ser um Alexandre. Sem

entrar nos esclarecimentos que evidentemente ultrapassavam seu alcance, incentivei-o em suas louváveis disposições e voltei de lá rindo comigo mesmo da alta sabedoria dos pais e dos professores, que julgam ensinar história às crianças. (ROUSSEAU, 1999, p.118-119)

A “aclamada firmeza e coragem de Alexandre” – compreendida diferentemente pelos convidados e pela criança – explicita uma das principais dificuldades no ensino da história: em geral, ele não retrata de modo exato os fatos como aconteceram. Na realidade, eles se alteram conforme a cabeça, o interesse e a cor dos preconceitos dos historiadores. A verdade dos fatos não aparece na história, pois

a fidelidade da história interessa menos do que a verdade dos costumes e dos caracteres; contanto que o coração humano seja bem retratado, pouco importa que os acontecimentos sejam fielmente narrados [...] Têm razão se os retratos são bem feitos ao vivo, mas se a maior parte deles só tem modelo na imaginação do historiador, não estaremos tornando a cair no inconveniente de que queríamos escapar e dando à autoridade dos escritores o que queremos tirar da autoridade do professor? Se é para meu aluno só ver quadros de fantasia, prefiro que sejam traçados pela minha mão a que o sejam pela mão de outras pessoas; pelo menos, serão mais apropriados a ele. (ROUSSEAU, 1999, p.314)

Se a verdade não aparece nos fatos narrados e “se o julgamento do autor guiá-lo sem parar, ele apenas verá através dos olhos de outro, e, quando esses olhos lhe faltarem, nada mais verá” (ROUSSEAU, 1999, p.314). Outro problema do ensino da história na educação convencional é que ele não mostra as causas lentas e progressivas dos fatos, mas apenas registra nomes, lugares e datas. Com base nesses argumentos, Rousseau considera que a aprendizagem da história não está ao alcance da criança, pois ela não consegue compreender as ideias que lhe são transmitidas. Quando muito, apenas guarda em sua memória informações que fazem parte do mundo do adulto e, quando crescer, precisará estudar novamente essa matéria.

A situação narrada exemplifica como a educação escolar em geral não se preocupa em desenvolver o raciocínio do educando com base no seu interesse e compreensão. Antes ocupa-se com o ensino das ciências especulativas que buscam, em vão, ensinar-lhe ideias que não são suas e despertam nele a inteligência movida pelo desejo de exibição, o que para Rousseau significa ensiná-las a ser “escravos dos preconceitos com que os alimentam” (p.236), pois “não importa que o que lhe ensina seja útil, contanto que seja facilmente visível” (p.199). Assim aconteceu com o homem civil do *Discurso* (segunda parte), que desenvolveu a inteligência movido pela vaidade de ser o mais considerado entre os outros. É preciso sinalizar aqui a desproporção entre as faculdades e os desejos, presente no homem civil que se

move a partir de sentimentos egoístas. Nessas condições, ele é miserável e infeliz porque seus desejos individuais sobrepõem-se a sua inteligência e tornam-se seu guia.

Conforme Rousseau, a vaidade move os doutos e sua busca pela erudição. Isso é uma questão antiga: dos antigos aos contemporâneos – com raras exceções –, o sentimento de “superioridade de sabedoria” esteve presente na história dos povos considerados sábios. O desenvolvimento das ciências tem causado o vício do orgulho, afirma Rousseau (1999, p.22). E explica: “o luxo, a dissolução e a escravidão foram em todos os tempos os castigos dos orgulhosos esforços que fizemos para sair da feliz ignorância em que nos pusera a sabedoria eterna”. Portanto,

se considerais a ciência em si mesma, entraís num mar sem fundo, sem margens, cheio de recifes; jamais escapareis dele. Quando vejo um homem apaixonado pelos conhecimentos deixar-se seduzir por seus encantos e correr de um para o outro sem saber parar, é como se visse uma criança na praia colhendo conchinhas e começando por guardá-las; depois, tentada pelas outras mais que vê, deixá-las de lado, voltar a pegá-las, até que, esgotada pela multidão de conchas e já não sabendo o que escolher, acaba jogando tudo fora e voltando de mãos vazias. (ROUSSEAU, 1999, p.211)

Como se vê, a busca do saber pela mera vaidade faz o homem tornar-se dependente da consideração do outro. Como bem lembra Starobinski (2011), o desejo de ser o mais considerado separa os homens, e

cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa. Paradoxo singular que, de um mundo em que a relação econômica entre os homens parece mais estreita, faz efetivamente um mundo de opacidade, de mentira, de hipocrisia. (STAROBINSKI, 2011, p.35)

Esse comentador mostra o malefício moral que a ciência especulativa causou no homem e que Rousseau discute no *Discurso sobre as ciências e as artes*. Antônio Carlos dos Santos (2012, p.103) também analisa esse *Discurso* e afirma que Rousseau não é completamente avesso às ciências, pois a considera “como uma invenção intelectual, que exige uma habilidade, mental e prática, para criar uma coisa nova, ou seja, artificial”. Desse ponto de vista, o autor acredita que, para Rousseau, os artifícios criados pelo homem são consequência da evolução da própria natureza humana e conclui que “o desenvolvimento técnico-científico em si não é ruim, mas a instrumentalização do saber para alimentar a vaidade social é questão central em sua recusa à vida em sociedade. Não é a ciência que é má, mas a corrupção da paixão humana que a transfigura” (SANTOS, 2012, p.106).

Para Santos (2012, p. 106), portanto, Rousseau, apesar de crítico das ciências e das artes, não recusa os artifícios criados pelo aprimoramento técnico, pois esse revela o que há de melhor e de pior no homem. E acrescenta que “onde há a natureza, haverá aí, artifício”. Do estudo deste autor, o que aqui se pretende evidenciar é a crítica de Rousseau a esses frutos do aprimoramento da razão e das ciências, isto é, à expansão e à multiplicidade dos artifícios presentes na sociedade civilizada, os quais contribuem para a profusão ilimitada de novos desejos e necessidades no homem.

Todas essas aulas – da escola convencional – de ciências especulativas incentivam o educando a buscar o conhecimento, movido pelo sentimento de ser o mais considerado pelos demais, o que estimula a vaidade por ser o mais instruído. Rousseau se opõe a essa educação que propõe o ensino das ciências em si mesmas e desenvolve a dependência do educando em ser o mais instruído em relação aos outros. Dessa maneira, Rousseau mostra, mais uma vez, que a educação escolar não se ocupa em desenvolver, de modo equilibrado, as faculdades e os desejos do educando. Ao contrário, preocupa-se com as ciências especulativas, que potencializam os desejos individuais, como: a exibição, a vaidade, o orgulho e a comparação. Essa educação incentiva, no processo da aprendizagem, o nascimento do amor-próprio e sentimentos artificiais que diferenciam socialmente o educando.

Rousseau considera, entretanto, que as ciências naturais são úteis à conservação da natureza humana, porque incentivam o desenvolvimento da razão a partir do interesse e das necessidades do educando. Elas asseguram o equilíbrio entre as faculdades e os desejos do educando (nessa etapa da vida), de modo que, no processo da aprendizagem, o desejo do educando é expandido aos interesses e às necessidades dos outros. Essa ideia será discutida no terceiro momento pedagógico do educando, que consiste na aprendizagem que se passa na oficina. Para isso, será explicitado o trabalho manual que se constitui como um meio pedagógico nesse contexto da formação de Emílio, justamente para que ele aprenda o funcionamento da sociedade a partir das noções das necessidades mútuas e da troca. Essas noções buscam ensinar a ele previamente que a sociedade é movida por interesses comuns e evitar o nascimento dos interesses opostos egoístas que diferenciam e desigualam socialmente os homens.

Vê-se, portanto, que esse aprendizado prepara o educando para conviver em uma sociedade hipotética, em que os homens são, em tese, socialmente iguais. O recurso pedagógico do educador para ensinar as noções das necessidades mútuas e a troca é o ofício

“de marceneiro”. Segundo Rousseau (1999, p.258), tal ofício é “limpo, é útil, pode ser feito em casa; cansa suficientemente o corpo; exige do trabalhador habilidade e inteligência, e a elegância e o gosto não estão excluídos da forma das obras que a utilidade determina”. Além disso, o ofício de marceneiro será sempre independente, e o educando o terá como uma previdência que não o deixará morrer na miséria. Entre as ocupações, ele pode fornecer-lhe o sustento, sem depender da sorte dos homens. A respeito das vantagens desse ofício, afirma Rousseau (1999, p.252-253):

O recurso estará sempre pronto quando for preciso usá-lo; a probidade e a honra já não serão um obstáculo para a vida; já não tereis necessidade de ser covarde e mentiroso diante dos grandes [...] Pouco vos importa que alguns espertalhões conduzam os grandes negócios; isso não vos impedirá, em vossa vida obscura, de ser um homem honesto e de ganhar vosso pão. Entrai na primeira oficina do ofício que aprendestes: Mestre, preciso de trabalho. Companheiro, instalai-vos ali, trabalhai. Antes que chegue a hora do jantar, tereis ganhado vosso jantar.

O ofício, portanto, lhe permite ter um trabalho que supra suas próprias necessidades, diferentemente dos talentos que têm em vista agradar os outros. Portanto, o ofício de marceneiro, no contexto da formação do educando, o protege da opinião pública. Além disso, para Rousseau (1999, p. 208), a marcenaria é pedagógica na educação de Emílio, porque há nesse ofício uma “verdade sensível” que ele consegue ver e entender, à medida que começa a realizá-lo. Mas, afinal, como acontece passo a passo a aprendizagem desse ofício?

Pelo exercício do corpo e do raciocínio, Rousseau (1999, p.261) considera que a “oficina resolve o problema”, pois, à medida que o educando se relaciona com os materiais usados na oficina, sua fantasia é abafada. Na sua relação com a matéria das coisas, consegue ver e ter interesse por elas e desenvolve os primeiros movimentos da inteligência, já que sua imaginação é constrangida. Conforme Rousseau (1999, p.237), a “relação sensível” que ele estabelece com o conhecimento da oficina o deixa “de cabeça virada” (p.233), pois as “curiosidades infantis” (p.239) movem o seu “juízo, o espírito inventivo” (p.239) e sua capacidade de estimar e comparar.

Assim, o educando é levado para conhecer e passear de “oficina em oficina” (Rousseau, 1999, p.235), para que possa observar e comparar as coisas e os diferentes tipos de trabalho. E o educador permite que ele veja todos os trabalhos, para que “ele mesmo ponha mãos à obra, nem que saia sem saber perfeitamente a razão de tudo o que se faz ali, ou pelo menos de tudo o que observou” (p.235). Essa atividade estimula sua curiosidade natural, de modo que

ele desejará conhecer tudo, desejará saber a razão de tudo; de instrumento em instrumento, querará sempre remontar ao primeiro; nada admitirá por suposição; recusar-se-ia aprender o que exigisse um conhecimento prévio que não tivesse; se vir fazerem uma mola, querará saber como o aço foi extraído da mina, se vir montarem um armário, querará saber como a árvore foi cortada; se ele próprio trabalhar, para cada instrumento de que se servir não deixará de dizer para si mesmo: se eu não tivesse este instrumento, como me arranjará para fazer um parecido ou para dispensá-lo? (ROUSSEAU, 1999, p.239)

É importante notar que o processo da fabricação dos móveis na marcenaria desenvolve uma cadeia de ações entremeadas, para que cada peça fique pronta. Desde o corte da árvore até o preparo final do produto, o educando acompanha esse encadeamento de ações, e essas observações o ensinam a estabelecer relações de causa e efeito. Assim, desenvolve, de modo seguro, a capacidade de estimar e discernir o “talento” do “ofício” (ROUSSEAU, 1999, p.251), pela noção da “utilidade real” (p.221). Essa capacidade o protege da opinião alheia, pois aprendeu a “julgar o que lhe convém e o que não lhe convém” (p.221). Esse discernimento entre a utilidade real e a fantasia lhe permite viver em sociedade e julgar as coisas e o trabalho longe do critério da “estima pública” (p.235), sentimento da sociedade civil que faz os homens se diferenciarem socialmente. Segundo Rousseau, esse sentimento – o desejo da estima pública – consiste em um valor vigente na sociedade, utilizado para comparar e distinguir as pessoas. Para ele, porém, essa “estima mede-se diretamente pela sua própria inutilidade, e assim deve ser” (ROUSSEAU, 1999, p.235). E a inutilidade da estima pública está justamente na sua relação com a desigualdade social entre os homens.

Mas Emílio desenvolve o seu julgamento, tendo em vista a utilidade que as coisas e o trabalho têm para a satisfação das necessidades mútuas. Esse critério de julgamento a partir da utilidade real das coisas ensina o educando a desenvolver seu juízo de modo ordenado, ou seja, sem ser contaminado pelo julgamento dos outros. Dessa maneira, a

seus olhos o ferro deve ter um valor muito maior do que o ouro, e o vidro do que o diamante; da mesma forma, ele honra muito mais um sapateiro ou um padeiro do que um Lempereur, um Le Blanc e todos os joalheiros da Europa; um pasteleiro, sobretudo, é para ele um homem importantíssimo, e ele daria toda a academia de ciências pelo menor confeitiro da rua dos Lombardos. Os ourives, os gravadores, os douradores, os bordadores não são, na sua opinião, mais do que vagabundos que se divertem com brinquedos totalmente *inúteis*; não faz muito caso nem mesmo da relojoaria. (ROUSSEAU, 1999, p.237, grifos nossos)

A sua capacidade de estimar, portanto, protege-o de julgar esses talentos – ourives, gravadores, douradores, etc., – segundo a opinião dos outros. Ao contrário, sabe julgar e discernir o talento do trabalho pela utilidade ou inutilidade que eles têm à sobrevivência dos homens. Como se vê, o ofício de marcenaria lhe ensina a julgar pela sua

própria estima, e essa liberdade assegura a autonomia de seu julgamento. Assim Rousseau (1999, p.237) conclui: “é pela relação sensível com a utilidade, com a segurança, com a conservação e com o bem-estar que ele deve julgar todos os corpos da natureza e todos os trabalhos dos homens”. Esse critério protege o educando de estimar movido pela estima dos outros, pois esse sentimento contribui para a formação de um juízo dependente da opinião do outro. Mais do que isso, o juízo de Emílio é movido pela sua capacidade de julgar as coisas da sociedade segundo as necessidades que elas têm ao bem-estar comum. Dessa maneira, o educando aprende a conhecer a sociedade, tendo em vista os interesses comuns. E, além disso, o seu juízo (relativo a essa idade) lhe permite romper com a opacidade das coisas que estão ao seu redor, justamente porque sua capacidade de raciocinar lhe permite transpor as representações daquilo que está na sociedade. Dessa maneira, sai do mundo das aparências porque não está submetido apenas às suas sensações – agora já sabe comparar, raciocinar e julgar.

Em suma, esses três momentos pedagógicos (a cena do jardineiro Robert, o conjunto de aulas de ciências naturais e o ofício de marceneiro) demonstram a maneira como Emílio, em sociedade, movido por necessidades mútuas, desperta a razão e sua capacidade de raciocinar, de pensar e de julgar. Dessa forma, sua inteligência é cultivada em sociedade, sem, contudo, ter desenvolvido o amor-próprio. Isso mostra que ele começa seu processo de socialização e mantém sua natureza humana preservada (paixões naturais), diferentemente do que aconteceu com o homem da segunda parte do *Discurso*, que se socializou, mas rompeu com sua essência.

Em resumo, a primeira fase da ordem moral tem em vista o ensino das pré-noções sociais, para que o educando aprenda esse saber, de modo a preservar-se (paixões naturais). Isso significa dizer que ele aprende tais noções distante das ideias sociais cujas necessidades ele não entende. Nesse primeiro estágio da sua formação moral, o educando aprende o fortalecimento físico e o do seu temperamento; no segundo estado, aprende a julgar seus sentidos e, assim, reconhecer que é apenas uma criança e não um “homem-criança” (p.44); no último estado, aprende – em sociedade – a exercitar sua curiosidade, a estimar e a julgar as coisas que estão ao seu redor, movido pelas suas necessidades e pelas dos outros. Ou seja, aprende também as noções de troca, de acordo e de fé nos compromissos, justamente porque desenvolve seu raciocínio movido pelas necessidades mútuas. Essas noções pré-sociais (no sentido de preparação para o ensino moral) são úteis para iniciar seu processo de socialização com autonomia, porque o educador foi cuidadoso em preservar, em cada idade, o equilíbrio natural entre forças e desejos do educando. Dessa maneira, em sociedade não se torna

dependente de seus interesses particulares, nem do juízo alheio. Essa educação moral (na infância) concorre, portanto, para a preservação de sua natureza humana (paixões naturais) e para o desenvolvimento da sua reflexão pautada pelos interesses mútuos. Ele está preparado para o conhecimento propriamente dito da moralidade. Assim, ele passa a conhecer o homem de modo seguro, pois já desenvolveu seu pensamento e seu julgamento e se limita às suas necessidades e às do outro.

Essas primeiras lições de Emílio ensinam a pensar algumas questões da educação e do ensino, a começar pelo papel do educador no contexto da formação do educando e do ensino da liberdade. O educador arquitetou as cenas pedagógicas e guiou o educando nesse momento em que ele estava submetido às sensações. Todos os passos de Emílio foram planejados por seu mestre. Em nenhum momento da narrativa de *Emílio* o processo educacional se deu de modo espontâneo. Como se viu, foi minuciosamente planejado. Isso mostra que, quando Rousseau propõe o exercício da liberdade em sua concepção de educação, ele está se referindo à liberdade vinculada às atividades planejadas, direcionadas, que exigem esforço do educando. Ele ensina, portanto, que não se trata de transmitir a liberdade, mas de reconhecê-la como um processo de busca e de conquista que se realiza pela medida justa. Na verdade, o filósofo estabelece relação entre a liberdade e a medida justa no processo de aprendizagem, porque compreende que ela é a regra para que Emílio aprenda ajustar a sua vontade. Refere-se à liberdade bem regrada, que não é o excesso e nem a falta de liberdade, tal liberdade é a medida que equilibra o excesso da vontade e, ao mesmo tempo, permite que o educando sinta e a exercite, moderadamente, em diferentes etapas de sua vida.

Além dessa lição, Rousseau faz pensar os processos educativos relacionados às necessidades e aos interesses do educando. Essa instrução pode ser um desvio para impedir – no campo das relações escolares – o nascimento excessivo dos desejos pessoais, da comparação, da competitividade e da submissão à opinião do outro. Por outro lado, indica o caminho da medida justa, do acordo e do compromisso como regulamentos sociais para conviver com o outro. A educação de Emílio ainda revela que ela é um caminho para o educando conhecer a sua realidade, mas, além disso, ela deve capacitá-lo a exercitar sua inteligência para romper com a aparência das “quiquilharias” (ROUSSEAU, 1999, p.236) que fazem parte do mundo da representação. A educação, portanto, é pensada em uma dimensão do “desvelamento”, como entende Starobinski (2011, p.102-103) e, dessa maneira, não se limita apenas ao conteúdo. Muito mais do que a matéria, Rousseau faz pensar a educação em uma dimensão do enfrentamento e de ultrapassagem do mundo das sensações, das imagens e da fantasia para o conhecimento da realidade. A ideia de que a educação é um

processo para chegar ao esclarecimento parece ser o caminho para o educando não ser seduzido pelos artifícios que há nela. Por isso, ela, a educação, está no caminho que direciona ao processo, ao exercício, à busca, ao enfrentamento e a novas perspectivas.

Pode-se dizer, portanto, que nessa primeira fase da educação moral, o educando aprende a sair da sua condição de dependência absoluta do outro e conquista sua independência física e de pensamento. Dessa maneira, não é mais submetido às sensações, mas ao mundo da reflexão, que é o seu guia em sociedade. Conhece a sociedade, direcionado pela sua razão, que é movida pelos interesses coletivos. O filósofo mostra possibilidades para pensar o ensino moral da criança a partir de outras bases, que estejam distantes das ideias do mundo adulto, da tradição e das leis sociais. E ensina que a natureza humana é um conhecimento útil à formação moral do educando, porque serve para ele conhecer a si próprio, suas necessidades e seus limites. Além disso, o conhecimento de si o ensina a exercitar os sentidos e a reflexão, de modo a discernir, a avaliar e a julgar o mundo material. Esse é o primeiro momento da educação moral do educando (gestação da sociabilidade), que acontece durante toda a infância (do zero aos 15 anos de idade).

A seguir, no próximo capítulo, será abordado o ensino moral propriamente dito, com ênfase nas ideias do ensino moral e na forma como o educando as aprende, para conhecer o homem a partir do sentimento de igualdade.

CAPÍTULO IV

A RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO NATURAL E A NOÇÃO DE CONHECIMENTO ÚTIL NA EDUCAÇÃO MORAL PROPRIAMENTE DITA

O objetivo deste capítulo é analisar a relação entre os princípios da educação natural (a autonomia e a sociabilidade) e a segunda noção de conhecimento útil, que consiste na prática da virtude e na ação do bem. Rousseau se refere à virtude da justiça como o conhecimento que capacita o educando a viver em sociedade e a resistir a qualquer tipo de constrangimento, justamente porque desenvolveu o bom julgamento. Isso implica na sua capacidade e sensibilidade de julgar e agir, tendo em vista o próprio bem e também o bem do outro. O mau julgamento caminha na direção do conhecimento inútil, que consiste no vício do amor-próprio e da injustiça.

Essa noção de conhecimento útil é identificada no contexto da formação moral propriamente dita de Emílio e tem em vista capacitá-lo para viver em sociedade com autenticidade e para construir arranjos sociais assentados na liberdade, na igualdade e na tolerância. Para demonstrar essa formação que se dá na juventude do educando, este capítulo foi organizado em quatro passos ou seções.

A primeira trata do conhecimento das paixões que derivam do amor de si: a piedade natural e a amizade. Na segunda é abordado o ensino do conhecimento da natureza humana e o exercício do juízo. Na terceira mostra-se o conhecimento útil à prática da justiça e o exercício do juízo moral. Nessas duas seções centrais será explicitada a noção de conhecimento útil – a prática da virtude. Na última seção trata-se do conhecimento de diferentes povos e o aperfeiçoamento do juízo moral.

1 Piedade natural, amizade e gratidão: despertar da humanização e dos laços sociais

O educador continua sendo cuidadoso com o processo de socialização de Emílio, para que o amor de si não se transforme excessivamente em amor-próprio; o propósito é cultivar no educando a boa sociabilidade. Ou seja, que ele aprenda a desenvolver relações sociais, sem, contudo, ser movido prioritariamente por interesses particulares, mas que seus interesses se vinculem aos da comunidade. Vale lembrar que, na segunda parte do *Discurso*

sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, Rousseau mostra que o sentimento de comparação nasceu das primeiras aproximações entre os homens, pois

cada qual começou a olhar os outros e a querer ser olhado por sua vez, e a estima pública teve um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor; o mais belo, o mais forte, o mais hábil ou o mais eloquente passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo para a desigualdade e para o vício ao mesmo tempo; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado a vaidade e o desprezo, do outro a vergonha e o desejo; e a fermentação causada por esses novos germes produziu por fim compostos funestos à felicidade e à inocência. (ROUSSEAU, 2005a, p.210-211)

As preferências e o desejo de ser estimado pelo outro fazem nascer as diferenças morais entre os homens. Dessa forma, eles perdem sua inocência natural e adquirem os primeiros deveres de civilidade, que consistem em sentimentos de preferência e seus derivados, como: a vaidade, o desprezo do outro, a vergonha e o desejo de ser o mais considerado. Esses sentimentos distanciam o homem dos sentimentos naturais (paixões naturais) e se aproximam dos sentimentos egoístas. Starobinski (2011) considera que essa foi a primeira ruptura do homem com a sua própria natureza e, por consequência, na relação com o outro ele desenvolve o sentimento de superioridade, por se achar o mais forte, o mais inteligente, entre outras qualidades.

A segunda queda moral do homem acontece (como já explicitado no primeiro capítulo desta tese) em virtude do progresso ilimitado da razão, que gera a propriedade e o trabalho dividido entre os homens. Nesse contexto, o homem rompe, de fato, com os seus sentimentos naturais (ternos e doces) e desenvolve o *amor-próprio*. Na segunda parte do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau (2005a, p.217) mostra o retrato do homem nessa condição:

Eis, portanto, todas as nossas faculdades desenvolvidas, a memória e a imaginação em jogo, o amor-próprio interessado, a razão em atividade e o espírito quase atingindo o termo de perfeição de que é suscetível. Eis todas as qualidades naturais postas em ação, a posição e a sorte de cada homem estabelecidas, não só quanto à quantidade de bens e ao poder de servir ou de prejudicar, mas também quanto ao espírito, à beleza, à força ou à habilidade, quanto ao mérito e aos talentos, e, sendo tais qualidades as únicas que podiam granjear a consideração, logo foi preciso tê-las ou afetar tê-las; para o proveito próprio, foi preciso mostrar-se diferente do que de fato se era. Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes, e dessa distinção provieram o fausto imponente, a astúcia enganadora e todos os vícios que lhes formam o cortejo.

A aparência do homem da sociedade é enganadora, ela esconde seu desejo de tirar proveito do outro. Nessa perspectiva de esconder a ambição e a inveja a fim de aplicar o golpe de modo seguro, ele “assume a máscara da benevolência” (ROUSSEAU, (2005a, p.218). E,

na primeira parte do *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau (2005a p.12) o descreve como “policiado”, pois possui uma urbanidade de costumes que o faz aparentar ter gosto delicado e fino, e também mansidão de caráter. Mas tudo isso é apenas “aparência de todas as virtudes”, pois, na verdade, diz Rousseau, aquele homem não possui nenhuma delas, porque é movido pelo amor-próprio.

Esse quadro, que retoma as duas quedas morais do homem policiado, é o ponto de partida para entender que nessa segunda fase da educação moral a preocupação inicial do educador é evitar o nascimento do amor-próprio e do mau juízo do educando.

Mas, afinal, como os bons sentimentos são despertados no educando?

Rousseau (1999, p.284, grifos nossos) responde:

Eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao *uso das paixões*: 1. *sentir* as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações. Mas terá o homem o poder de ordenar as suas afecções de acordo com tais ou tais relações? Sem dúvida, se tem o poder de orientar a imaginação para tal ou tal objeto, ou de lhe dar tal ou tal hábito. De resto, trata-se aqui menos daquilo que um homem pode fazer consigo mesmo do que daquilo que podemos fazer com nosso aluno pela escolha das circunstâncias em que o colocamos. Indicar os meios próprios a conservá-los na ordem da natureza é dizer o bastante sobre como ele deve sair. Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações. Somente quando ela começa a se estender para além dele, é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie.

O educando deve, portanto, aprender a usar suas paixões. Isso significa dizer que ele deve ser capaz de transportar aos outros seres humanos o amor de si, que deve ser trabalhado pelo educador, para que Emílio seja capaz de expandi-lo no âmbito das relações com seus semelhantes. Ele deve, portanto, cultivar não apenas sentimentos relativos a si próprio, mas desenvolver sentimentos que o unam à espécie. Para tanto, o educador deve “colocar ordem e regra nas paixões nascentes” (ROUSSEAU, 1999, p.283), à medida que surgem. E “não é, então, o homem quem as ordena, mas a própria natureza; vosso trabalho é apenas deixar que ela arranje a sua obra” (p.283-284). Cabe ao educador criar condições para que as paixões se desenvolvam ordenadamente e atentar para a imaginação, uma das ameaças ao desenvolvimento ordenado das paixões, porque determina a direção destas e pode transformá-las em vícios, de modo a limitar o educando em seus próprios desejos. Em contrapartida, as paixões podem ser alteradas em virtudes, de maneira a expandir o educando para além de seus desejos. Por essas razões Rousseau, nessa fase da educação moral, adverte

sobre a relação perigosa entre as paixões e a imaginação e recomenda que essa última seja direcionada para o desenvolvimento de sentimentos amplos, e não egoístas.

Com base nessa advertência, o caminho que o educador deve seguir é o da ordem da natureza, direcionando a imaginação de Emílio para sentimentos bons. Desse modo, a sua

sensibilidade limitar-se-á primeiro a seus semelhantes, e seus semelhantes não serão para ele desconhecidos, mas aqueles com quem se relaciona, aqueles que o hábito tornou-lhe caros ou necessários, aqueles que vê que têm com ele, evidentemente, maneiras comuns de pensar e de sentir, aqueles que vê sofrerem as mesmas dores que sofreu e serem sensíveis aos mesmos prazeres que experimentou, aqueles, numa palavra, em quem a identidade de natureza mais manifesta lhe dá uma maior disposição de se amar. (ROUSSEAU, 1999, p.305-306)

O educador tira partido da imaginação do educando, para que ele possa estabelecer vínculos sociais com todos os seres humanos. Mas, do ponto de vista pedagógico, como o educador direciona a imaginação para sentimentos amplos?

O educador encaminha essa aprendizagem do conhecimento do outro como seu semelhante por meio de observações em espetáculos, sem recorrer a discursos. Conforme esclarece Kawauche (2016), nesses espetáculos o educando deixa de ser o ator principal – como aconteceu na educação moral da infância – e passa à condição de observador; e, ao observar os “outros ele poderá chegar a generalizar suas noções individuais com a ideia abstrata de humanidade, e somar às suas afeições particulares as que podem identificá-lo com a sua espécie” (ROUSSEAU, 1999, p.306). Essa possibilidade de transportar-se para o lugar do outro, que o espetáculo proporciona ao homem, Rousseau considera pedagógica, exatamente porque a imaginação de Emílio é ajustada, na medida em que ela é direcionada a observar sentimentos que o unam à espécie. Quando do retorno das observações, o amor de si é expandido em sentimentos amplos.

A esse respeito, Salinas Fortes (1979) pondera que, embora Rousseau considere o espetáculo um recurso formativo para o homem, ele condena o teatro francês – debate que está presente na *Carta a D'Alembert* (ROUSSEAU, 2015). Ocorre que os espetáculos que Rousseau valoriza como pedagógicos são aqueles em que os personagens são pessoas comuns e mostram-se neles. Tais espetáculos possuem teor formativo, porque sensibilizam o educando a se transportar para o lugar daquele que ele observa. Desse modo, ali é possível que “cada um se veja e se ame nos outros, para que com isso todos fiquem mais unidos” (p.157). E com essa finalidade pedagógica são usados na educação de Emílio.

O educando é levado a observar espetáculos de tristezas, de miséria e de vícios. No retorno da observação desses espetáculos ao seu *eu*, nascem sentimentos de humanidade.

Ou seja, a piedade nasce da observação das cenas de sofrimento, e Rousseau (1999, p.290-291, grifos no original) justifica esse método:

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 lastimável. Se encontrarmos exceções a essa máxima, elas serão mais aparentes do que reais; [...] Só lamentamos no outro os males de que não nos acreditamos isentos. Nada conheço de tão bonito, de tão profundo, de tão tocante e de tão verdadeiro quanto esse verso. Por que os reis são impiedosos para com os súditos? É porque têm certeza de que nunca serão homens. Porque os ricos são tão duros para com os pobres? É porque não têm medo de empobrecer; [...] 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. Só lamentamos um infeliz na medida em que cremos que deve ser lamentado.

E acrescenta:

ninguém se torna sensível a não ser quando sua imaginação se excita e começa a transportá-lo para fora de si. 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? Isso significa, em outras palavras, excitar nele a bondade, a humanidade, a comiseração, a beneficência, todas as paixões atraentes e doces que agradam naturalmente aos homens e impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repugnantes e cruéis, que, por assim dizer, tornam a sensibilidade não somente nula, mas negativa, e fazem o tormento de quem as experimenta. (ROUSSEAU, 1999, p.289-290)

Os espetáculos com cenas de miséria humana sensibilizam o educando e despertam nele sentimentos capazes de transportá-lo para o lugar daquele que sofre. Eles o enternecem, de modo a levá-lo a lamentar o sofrimento alheio. Se, porém, o jovem conhecesse o outro por meio de cenas de felicidade, isso lhe produziria sentimentos de inveja. Essa hipótese comprometeria o objetivo do educador, pois o educando passaria a conhecer o outro não pelo sentimento de humanidade e de identificação, mas pelo de desumanidade e pela rivalidade. Por isso, procede a afirmação anterior de que não é da natureza do homem se pôr no lugar de pessoas mais felizes, pois a inveja nasce porque as pessoas querem se apropriar daquilo ou do lugar que não lhes pertence. Esse traço humano aparece na seguinte passagem:

Assim, não nos colocamos no lugar do rico ou do poderoso a que nos apegamos; mesmo quando nos apegamos sinceramente, não fazemos mais do que nos apropriar de uma parte de seu bem-estar. Às vezes o amamos em suas infelicidades, mas, enquanto prospera, seu único verdadeiro amigo é o que não é enganado pelas aparências e o lamenta mais do que o inveja, apesar de sua prosperidade. Ficamos

tocados com a felicidade de certas condições [...] Segue-se daí que para levar um jovem à humanidade, longe de fazer com que admire a sorte brilhante dos outros, devemos mostrar-lha pelo lado triste; é preciso fazer com que ele a tema. (ROUSSEAU, 1999, p.290)

O espetáculo pedagógico adequado para que o educando conheça o outro como seu semelhante e cultive sentimentos humanitários é, portanto, o da tristeza. Isso atesta a tese de Rousseau de que as paixões podem desenvolver bons ou maus sentimentos, a depender da forma como a imaginação é direcionada. A educação moral de Emílio o conduz à observação de espetáculos que despertem nele sentimentos humanitários, pois

vendo de quantos males está livre, sente-se mais feliz do que julgava ser. Compartilha os sofrimentos de seus semelhantes, mas essa partilha é voluntária e doce. Goza a um só tempo da piedade que sente pelos males deles e da felicidade de não trazê-los em si; sente-se nesse estado de força que nos leva para além de nós e faz-nos levar alhures a atividade supérflua ao nosso bem-estar. Para lamentar o mal de outrem, sem dúvida é preciso conhecê-lo, mas não é preciso senti-lo. Quando se sofreu, ou quando se teme sofrer, lamentam-se os que sofrem; quando, porém, se sofre, só se lamenta a si mesmo. Ora, estando todos sujeitos às misérias da vida, se ninguém conceder aos outros nada além da sensibilidade de que não precisa atualmente para si mesmo, segue-se que a comiseração deve ser um sentimento muito doce, já que depõe em nosso favor, e, pelo contrário, um homem duro é sempre infeliz, já que o estado de seu coração não lhe deixa nenhuma sensibilidade superabundante que ele possa conceder aos sofrimentos dos outros. (ROUSSEAU, 1999, p.299)

Esclarece ainda o filósofo que “a fraqueza do homem torna-o sociável e nossas misérias comuns levam nossos corações à humanidade; nada lhe deveríamos se não fôssemos homens” (ROUSSEAU, 1999, p.286). Assim, observar a condição de fraqueza faz o educando sentir

que a sorte desses infelizes pode ser a sua, que todos os males deles estão sob os seus pés e mil acontecimentos imprevistos e inevitáveis podem mergulhá-lo neles de uma hora para outra. Ensina-lhe a não contar com o nascimento, nem com a saúde, nem com as riquezas; mostrai-lhe todas as vicissitudes da fortuna; fornecei-lhe os exemplos sempre muito frequentes de pessoas que, de uma condição mais elevada do que a sua, caíram numa mais baixa do que a desses infelizes. (ROUSSEAU, 1999, p.291-291)

Observar o espetáculo da infelicidade gera no coração do educando o sentimento de identificação com o outro, pois sabe que não está isento dos males humanos. E, nesse processo, aprende a desenvolver sentimentos de identificação e de semelhança em relação ao outro.

O educador direciona também Emílio para assistir a espetáculos da baixeza humana, para que desenvolva sentimentos que o liguem ao outro, sem dependência. Com isso,

o educador pretende desenvolver e expandir a piedade, a compaixão, em sentimentos de reconhecimento e de amizade, para impedir que Emílio estabeleça laços por meio de sentimentos que o escravizem ao outro, pois parte do pressuposto de que o jovem, nesta fase, manifesta os seguintes sintomas:

Pouco a pouco o sangue começa a arder, formam-se os espíritos, molda-se o temperamento. O sábio operário que dirige a fábrica tem o cuidado de levar à perfeição todos os seus instrumentos antes de colocá-los em operação; uma longa inquietação precede os primeiros desejos, uma longa ignorância os camufla; deseja-se sem saber o quê. O sangue fermenta e se agita; uma superabundância de vida procura estender-se para fora. O olho anima-se e percorre os outros seres, começa-se a tomar interesse pelos que estão à volta, começa-se a sentir que não se foi feito para viver sozinho; é assim que o coração se abre para as afeições humanas. (ROUSSEAU, 1999, p.285)

Outros trechos da mesma obra fazem menção à “sensibilidade nascente” (p.305), que consiste na “força expansiva” do coração do educando, que o dilata e o faz ir para “fora de si” (p.289). Em outros momentos do texto, o filósofo considera como o ardor do jovem – ou o “fogo do adolescente” (p.305) – essa sensibilidade que se aflora no adolescente e o move a desejar o outro. A ativação da vida sexual antes do domínio dos desejos, para o filósofo, pode tornar o educando escravo dos apetites sexuais e, por conseguinte, levá-lo a estabelecer relações sociais pautadas no domínio e na obediência.

Mas o educador não usa o método do enfraquecimento dos desejos do educando, porque sabe que tais paixões são úteis para a preservação da espécie, pois é pelo despertar sexual, próprio da adolescência, que se inicia o segundo nascimento do educando. Como abordado no segundo capítulo desta tese, o homem nasce duas vezes: uma para os três estados da infância e outra, para viver o período da adolescência e da juventude. Isso significa dizer que o homem foi feito para expandir-se socialmente, pois nasce, na segunda vez, para a expansão da espécie. Portanto, o despertar sexual faz o educando abrir-se para o outro, ele é a fonte da sociabilidade, e o educador tira partido dos primeiros sinais do desejo sexual para sensibilizar o educando, pouco a pouco, para a abertura ao outro. O educador puxa os desejos sexuais do educando em sentido contrário, ou seja, o ardor sexual é transformado em sentimentos que movem o jovem a socializar-se com seus semelhantes, sem se tornar dependente deles. Mas como se dá esse processo?

É a fraqueza humana que educa os desejos sexuais do jovem e impede o nascimento em excesso do amor-próprio. No retorno da observação dos espetáculos dos vícios, nasce não só o sentimento de identificação em relação ao outro, mas também a repugnância pela baixeza humana e o reconhecimento por não estar submetido àquela

condição. Ao sentir sua fraqueza, o jovem constata que não pode satisfazer seus apetites sexuais desordenadamente. Esse aprendizado é exemplificado em um relato de Rousseau (1999, p.303, grifos no original), que serve aqui como exemplo para esclarecer o caráter pedagógico dos espetáculos dos vícios. Ele narra:

Um velho militar [...] contou-me que, em sua primeira juventude, seu pai, homem de juízo, mas muito devoto, ao ver que seu temperamento nascente entregava-o às mulheres, nada poupou para contê-lo; finalmente, porém, apesar de todos os cuidados, percebendo que estava prestes a perdê-lo, ocorreu-lhe levá-lo a um hospital de sífilis e, sem preveni-lo de nada, fê-lo entrar numa sala onde um grupo daqueles infelizes expiava, por um tratamento apavorante, a desordem que os expusera àquilo. Àquele horrendo espetáculo, que revoltava ao mesmo tempo todos os sentidos, o jovem quase desmaiou. *Vai miserável farrista*, disse-lhe então o pai com um tom veemente, *segue a vil inclinação que te arrasta; logo serás feliz demais por seres recebido nesta sala onde, vítima das mais infames dores, forçarás teu pai a agradecer a Deus por tua morte*. Essas poucas palavras, unidas ao enérgico quadro que impressionava o rapaz, causaram-lhe uma impressão que não se apagou jamais. Condenado por sua condição a passar a juventude no exército, preferiu suportar todas as zombarias dos camaradas a imitar sua libertinagem. *Fui homem*, disse-me ele, *tive minhas fraquezas; mas, chegado à minha idade, nunca pude ver uma prostituta sem horror*. Mestre! Poucos discursos; mas aprendei a escolher os lugares, os tempos e as pessoas e depois daí todas as vossas aulas por exemplos, e podereis estar certo de que surtirão efeito.

Pode-se constatar nesse exemplo que, de horrores provocados pela paixão humana, como a promiscuidade e a libertinagem, nascem no coração do “velho militar” sentimentos de repugnância à fraqueza humana. É esse recurso de observação do espetáculo da libertinagem que o pai do “velho militar” usa para conter os desejos sexuais do filho na juventude. Esse exemplo ajuda a esclarecer um pouco mais o efeito pedagógico dos espetáculos no processo de formação de Emílio.

Outro meio usado pelo educador para ajustar os desejos sexuais do educando é o ensino do ofício da caça, pois “a caça enrijece o coração tanto quanto o corpo; ela habitua ao sangue, à crueldade” (ROUSSEAU, 1999, p.439). Desse modo, serve como lição que modera os prazeres físicos do jovem. E a caça é “interessante pela novidade” (p.439), é uma ocupação apaixonante, a ponto de sentir-se totalmente devotado a ela. Segundo o filósofo, “quando os braços trabalham muito, descansa a imaginação; quando o corpo está muito cansado, o coração não arde” (p.438). Essa atividade despista os desejos do educando, no momento em que eles precisam ser moderados.

Todos esses recursos pedagógicos (espetáculos e caça) têm como propósito, em certa medida, desviar sentimentos egoístas que ligam os homens e sentimentos de dependência – como, por exemplo, o apego demasiado – que o escravizam. Dessa forma, o sentimento da piedade e do reconhecimento ajudam o educando a ordenar seus desejos e

promovem sua humanização, ao tomar consciência da fraqueza humana e cultivar sua abertura para o outro, sem o sentimento da inveja. Pode-se dizer que Rousseau chama atenção para laços e acordos pautados em sentimentos de semelhanças ou de igualdade entre as partes. O que é diferente da forma como o homem civil da segunda parte do *Discurso* firmou seus primeiros laços com o outro: ali as relações egoístas se desdobraram em contrato e leis regulamentadas pela autoridade e pela obediência, e, por conseguinte, nasceu a desigualdade moral e social entre os homens.

Em *Emílio*, Rousseau (1999, p. 307-308) propõe que o educando aprenda a formar laços sociais, pautado na amizade e nos bons sentimentos, e assim escreve:

Agora que ele começa a perceber o que seja amar, percebe também que doce laço pode unir um homem ao que ama, e no zelo que faz com que vós ocupeis dele continuamente não vê mais o apego de um escravo, mas o afeto de um amigo. Ora, nada tem tanto peso para o coração humano quanto a voz da amizade reconhecida, pois sabemos que ela só nos fala por nosso bem. Podemos acreditar que um amigo se engana, mas não que nos queira enganar. Às vezes resistimos a seus conselhos, mas nunca os desprezamos. [...] Se este fosse o lugar, tentaria mostrar como dos primeiros movimentos do coração erguem-se as primeiras vozes da consciência, e como nascem as primeiras noções do bem e do mal dos sentimentos de amor e de ódio.

O seu primeiro vínculo social nasce da relação com seu educador, que cria condições para que o educando desenvolva o reconhecimento, pois

o reconhecimento é um sentimento natural e se não destruídes seu efeito por vossa culpa, podeis ter certeza de que vosso aluno, começando a perceber o valor de vossas atenções, será sensível a elas, contanto que não lhes tenhais atribuído um preço, e de que elas vos darão em seu coração uma autoridade que nada poderá destruir. Mas antes de vos assegurardes dessa vantagem, evitai perdê-la valorizando-vos diante dele. Vangloriar-vos de vossos serviços é torná-los insuportáveis; esquecê-los é fazer com que ele os lembre. Até que chegue a hora de tratá-lo como um homem, não seja nunca questão do que ele vos deve, mas do que ele deve a si mesmo. Para torná-lo dócil, deixai-lhe toda a liberdade; esquivai-vos para que ele vos procure; elevai sua alma até o nobre sentimento do reconhecimento, falando-lhe sempre apenas do seu interesse. Pretendi que não lhe fosse dito que o que se estava fazendo era para o seu bem antes que ele estivesse em condições de compreendê-lo; nessas palavras, ele só teria visto vossa dependência e ter-vos-ia tomado por seu criado. (ROUSSEAU, 1999, p.307)

Desse modo, o educando estabelece vínculo que o une ao mestre a partir da liberdade e do reconhecimento. É nesse contexto que ele aprende as primeiras leis sociais e assina seu primeiro “contrato” (ROUSSEAU, 1999, p.448) – o contrato pedagógico –, quando Emílio toma consciência de que não tem domínio de seus ímpetos sexuais e necessita do

mestre para dirigi-lo nessa fase de sua vida, até que conquiste o seu autogoverno. O trecho seguinte revela os termos desse contrato entre o educando e o mestre:

Meu amigo, meu protetor, meu mestre, retoma a autoridade de que queres abdicar no momento em que é mais importante para mim que permaneças; até agora só a tinhas por causa da minha fraqueza, mas agora a terás por minha vontade, e assim ela será mais sagrada para mim. Defende-me de todos os inimigos que me assaltam, e sobretudo dos que trago comigo e que me traem; cuida de tua obra, para que eu permaneça digno de ti. Quero obedecer às tuas leis, quero-o sempre, é a minha vontade constante; se alguma vez eu te desobedecer, será contra a vontade; torna-me livre protegendo-me contra as minhas paixões que me violentam; impede que eu seja escravo delas e força-me a ser meu próprio senhor, não obedecendo aos sentidos, mas à razão[...] Dir-lhe-eis, então: Jovem, assumes levemente compromissos difíceis. Seria preciso conhecê-los para ter o direito de fazê-lo; não sabeis com que furor os sentidos arrastam teus iguais para o abismo dos vícios, pela atração do prazer [...] Bom rapaz, não vês que te obrigando a me obedecer, tu me obrigas a te guiar, a esquecer-me de mim para dedicar-me a ti, a não dar ouvidos nem a tuas queixas, nem a tuas reclamações, a combater sem cessar os teus desejos e os meus. Tu me impões um jugo mais duro do que o teu. Antes de carregá-lo, consultemos ambos as nossas forças; espera um pouco, dá-me um pouco de tempo para pensar e fica sabendo que o mais lento a prometer é sempre o mais fiel a cumprir. Ficai sabendo também vós que quanto mais vos tornais difícil quanto à promessa, mais facilitais a sua execução. É importante que o jovem sinta que está prometendo muito e que vós prometeis ainda mais. Quando a hora chegar e ele tiver, por assim dizer, assinado o contrato, mudai então de tom, tornai vosso domínio tão manso quanto havíeis anunciado que seria severo. (ROUSSEAU, 1999, p.446-448)

As duas partes, Emílio e educador, com liberdade decidem que o contrato entre eles seja a partir da proteção, da obediência, da fidelidade, do compromisso e da autoridade. A questão de fundo é a do contrato a partir dos princípios da liberdade e da igualdade, que são discutidos pelo filósofo com detalhes em *Do contrato social*. Podem-se observar nas duas obras os mesmos princípios, e é nesse sentido que Salinas Fortes (1985), em *O iluminismo e os reis filósofos*, afirma que Rousseau, tanto em *Do contrato social* como em *Emílio*, é movido pela inspiração política. De modo que Salinas Fortes (1985) compreende que Rousseau, na sua concepção de educação, pretende mostrar que nas “diferentes etapas a educação do Homem deve seguir para que os indivíduos se tornem cada vez mais livres e soberanos, mais *autênticos e autônomos*” (SALINAS FORTES, 1985, p.69).

O filósofo, nesses termos, abre um debate em *Emílio*, no campo das relações sociais, sobre a questão da autoridade e da liberdade a partir de outra perspectiva, daquela que aparece na segunda parte do *Discurso*. Lá o contrato entre o rico e o pobre foi firmado pelo mando e pela obediência, de modo que o último concedeu sua liberdade ao primeiro e se transformou em seu escravo. Nesse *Discurso*, trata do mando, da obediência e da escravidão como os ingredientes da sociedade, o que, por sua vez, é a crítica do filósofo. Como visto nesse *Discurso*, a primeira associação que o homem formou no seu processo de sociabilidade,

adveio da família, a partir do amor conjugal. Assim, dessas relações nascem as “preferências” (ROUSSEAU, 1999, p.275) e, por conseguinte, relações sociais desiguais. Diferentemente, e de modo mais amplo, em *Emílio*, o filósofo faz pensar outras possibilidades de estabelecer vínculos sociais e contratos pautados na liberdade, no afeto e na fé dos compromissos. É nesse sentido que Valdemarin (2000, p. 50) afirma que Rousseau, em *Emílio*, refere que “a compreensão da existência de seres semelhantes com as mesmas necessidades a serem satisfeitas é condição essencial para a efetivação do pacto social e consiste, na perspectiva política, num exercício de efetivação da igualdade entre todos os homens”.

Pode-se dizer que o princípio da igualdade está subjacente à pedagogia de Rousseau, pois o educador deseja que Emílio estabeleça conscientemente as primeiras relações com o outro, sem dependência e sem hierarquia social entre eles. Para tanto, como visto nesta primeira seção do capítulo, a imaginação do educando é direcionada aos espetáculos e às atividades da caça, objetos morais que educam os desejos sexuais do educando e os transformam em sentimentos mais amplos, como: a piedade, a amizade, o reconhecimento e a gratidão. Como consequência desse aprendizado, ele é capaz de estabelecer laços sociais pautados pelo sentimento de semelhança e de igualdade. A seguir, será demonstrado o conhecimento do homem exatamente porque as paixões do aluno estão ordenadas; para isso, será explicitado que tal saber se realiza ao lado do desenvolvimento do juízo do educando, pois esse é o período de “aperfeiçoar a razão pelo sentimento” (ROUSSEAU, 1999, p.262). Isso significa que a sua capacidade de julgar será aperfeiçoada, auxiliá-lo no conhecimento da natureza humana.

2 Aperfeiçoamento do juízo e o conhecimento do homem e da prática da virtude

O objetivo desse segundo passo é que o educando conheça a natureza humana, isto é o homem, sem, contudo, desenvolver nele o amor-próprio, pois – já se afirmou na seção anterior – o cuidado do educador nesse contexto da educação moral propriamente dita é cuidar para que essa paixão não nasça. Para tanto, Rousseau (1999, p.308-309) sinaliza que “não é o caso de fazer aqui tratados de metafísica e de moral, nem programas de estudo de qualquer espécie”, mas de tomar caminho oposto ao percorrido até agora, em que o aprendizado nasceu da própria experiência do educando na sua relação com as coisas e com os homens. Rousseau (1999, p.312) agora propõe que o educando conheça o homem de maneira distante, isto é,

em outros tempos e em outros lugares, de maneira que ele pudesse ver a cena sem jamais poder agir. Este é o momento da história; é por ela que ele lerá nos corações sem as lições da filosofia; é por ela que os verá, simples espectador, sem interesse e sem paixão, como juiz, não como cúmplice nem como acusador.

É pela experiência do outro – ensino de história – que Emílio aprende a conhecer o homem de modo seguro, isto é, sem aproximá-lo dos vícios e dos preconceitos humanos. Nessa perspectiva, pelo ensino da história, o educando compara e julga o discurso e as ações do homem, pois, “para conhecer os homens, é preciso vê-los agir” (ROUSSEAU, 1999, p.312). Dessa forma, é possível que ele compare “o que fazem com o que dizem”. E pode concluir, no seu julgamento, se os homens são “o que querem parecer” (p.312). O critério para o conhecimento do homem é o da comparação entre sua atitude e seu discurso. Ao exercitar a observação e a comparação, o educando consegue romper com os disfarces que há no discurso dos homens e aproximar suas observações do coração humano. Starobinski (2011, p.102) se refere a esse processo como operação de “desvelamento”, que se dá mediante o exercício do juízo, e capacita o educando a distinguir o que é da natureza humana daquilo que não é. Com base nessa medida – natureza humana – ele será capaz de julgar o homem de qualquer sociedade ou de qualquer país. O desvelamento por meio do ensino de história condiciona o nascimento em excesso do amor-próprio. Emílio desenvolve sua sociabilidade, mas, ao conhecer coração do homem e suas mazelas, ele preferirá o seu lugar ao lugar do outro. E, por conseguinte, passará a conhecer a natureza humana, sem opacidade, exatamente porque neste estudo não se trata de mostrar “o homem por sua máscara” (ROUSSEAU, 1999, p.310), pois “a máscara não é o homem e é preciso que seu verniz não os seduza”. Nessa perspectiva, Rousseau (1990, p. 310) recomenda que o educando conheça o homem a partir da própria natureza humana e que se representem os homens ao educando “tais como são, não para que os odeiem, mas para que os lamentem e não queiram parecer-se com ele”.

Do ponto de vista pedagógico, para que o educando conheça o “coração humano” (ROUSSEAU, 1999, p.310) pela observação e pela comparação, o educador seleciona historiadores que farão parte do ensino de história: “deixo de lado a história moderna, não só por ela já não ter fisionomia e por nossos homens serem todos parecidos, mas porque nossos historiadores, preocupados apenas com o brilhar, só pensam em fazer retratos muito coloridos e que não raro nada representam” (p.314). Historiadores antigos, por sua vez, julgam o homem mais pelo bom senso do que pelo espírito. O filósofo demonstra essa tese citando Tucídides – verdadeiro modelo de historiador –, que relata os fatos de modo tão impessoal que o leitor acredita estar diante deles, embora se limite à descrição de combates. E, embora

Heródoto seja, para Rousseau, o melhor dos historiadores, para lê-lo é preciso ter discernimento, porque é minucioso nos detalhes, os quais interessam e agradam, mas são mais propícios a corromper o gosto da juventude do que a formá-lo.

Outro historiador que destaca é Tito Lívio, mas adverte que ele não convém aos jovens, porque é orador e aborda questões de política e, conforme a ordem da natureza, esse ainda não é o momento desse estudo. Depois de constatar que tais historiadores expressam pouco julgamento dos fatos narrados, também não os elege porque mostram “muito mais as ações do que os homens” (ROUSSEAU, 1999, p.316), e seu objetivo com o ensino da história é o de que o educando aprenda a ler “o coração humano” (p.316). Por fim, escolhe a leitura de Plutarco e explicita seus motivos:

Plutarco excele por estes mesmos detalhes em que já não ousamos entrar. Tem uma graça inimitável para retratar os grandes homens nas pequenas coisas, e é tão feliz na escolha de seus traços que não raro uma palavra, um sorriso, um gesto lhe bastam para caracterizar seu herói [...] Eis a verdadeira arte de pintar. A fisionomia não se revela nos grandes traços, nem o caráter nas grandes ações; é nas bagatelas que se descobre o temperamento. As coisas públicas ou são comuns demais, ou muito arranjadas, e é quase que unicamente nelas que a dignidade moderna permite que nossos autores se detenham. (ROUSSEAU, 1999, p.317-318)

A leitura de Plutarco permite ao educando ver o temperamento dos grandes homens, ou seja, é uma leitura destituída de enfeites e interpretações do historiador. Desse modo, Emílio julga os fatos sem a interferência do espírito desse historiador e, por conseguinte, mantém seu juízo íntegro e seu coração sadio. O propósito de Rousseau (1999, p.317) é ensinar o educando a ler a história e a vida dos “grandes homens” pelo seu próprio julgamento. Em outras palavras, a lição que Emílio aprende é julgar a natureza do homem pelas atitudes, e não pelo discurso; assim, ele o vê para além dos seus fatos heroicos. Com esse método, o educando será capaz de “descartar de antemão a ilusão das paixões antes que elas nasçam” (p.321), sem desenvolver a inveja e a cobiça, pois, ao conhecer o coração dos grandes historiadores, não abandona a si mesmo para ser o herói. Assim a observação dos espetáculos da história ensina o educando a exercitar sua capacidade de comparar e avaliar os homens, pois já é capaz de, guiado pelo seu próprio julgamento, conhecer o homem. Com efeito, esse recurso (o juízo moral) o dirige a conviver com outros homens movidos por bons sentimentos, mas não se torna alheio de si. A passagem seguinte explicita as razões para incluir o ensino da história na formação moral da juventude de Emílio:

O que seria preciso, então, para bem observar os homens? Um grande interesse por conhecê-los, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração suficientemente sensível para compreender todas as paixões humanas e suficientemente calmo para não experimentá-las. Se há na vida um momento favorável a esse estudo, é este que escolhi para Emílio; mais cedo, ser-lhe-iam estranhos, mais tarde, ele seria semelhante a eles. A opinião cujo funcionamento ele vê ainda não adquiriu domínio sobre ele; as paixões cujo efeito percebe não abalaram seu coração. Ele é homem, interessa-se por seus irmãos; é equitativo e julga seus pares. Ora, com certeza, se os julgar bem, não quererá estar no lugar de nenhum deles, pois a meta de todos os tormentos que causam a si mesmos, estando fundamentados em preconceitos que ele não tem, parece-lhe construída no ar. De sua parte, tudo o que deseja está a seu alcance. De quem dependeria ele, bastando a si mesmo e livre de preconceitos? Ele tem braços, saúde, é moderado, tem poucas necessidades e tem com que satisfazê-las. (ROUSSEAU, 1999, p.323)

Mais adiante, acrescenta que,

tendo crescido em meio à mais absoluta liberdade, o maior dos males que pode conceber é a servidão. Ele tem pena dos miseráveis reis, escravos de todos os que lhe obedecem; tem pena dos falsos sábios, acorrentados a sua vã reputação; tem pena dos ricos tolos, mártires de seu luxo; tem pena dos voluptuosos de ostentação que entregam a vida inteira ao tédio para parecer que sentem prazer. Teria pena do inimigo que fizesse mal a ele, pois veria sua miséria em suas maldades. Pensaria: ao se dar o trabalho de me prejudicar, este homem fez com que sua sorte dependesse da minha. (ROUSSEAU, 1999, p.323)

Emílio aprendeu a conhecer os homens porque desenvolveu sua sensibilidade e julgamento. Assim, é capaz de ir além do discurso, transpor o disfarce da aparência e ter consciência de com quem está lidando. De fato, os espetáculos de história ensinam ao educando o conhecimento da natureza humana. Mas para que serve esse saber?

Para conviver em sociedade e fazer o bem. Esse é o saber que o educando aprende depois que ajustou o excesso do amor-próprio e, segundo Rousseau (1999, p.335), “não existe coração de homem em que essa virtude não tenha raiz”. Emílio aprende na educação moral a virtude (ação do bem), porque o excesso do seu amor-próprio está ajustado, ou seja, ele tem suas paixões ordenadas e estabelece relação social, sem querer o lugar do outro. Dessa maneira, desenvolve sua sensibilidade para praticar boas ações. Isso porque

a palavra *virtude* vem de *força*; a força é a base de toda a virtude. A virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte pela vontade; é apenas nisso que consiste o mérito do homem justo, e, embora digamos que Deus é bom, não dizemos que seja virtuoso, porque ele não precisa esforçar-se para agir bem. Para te explicar esta palavra tão profanada, esperei que estivesses em condições de me entender. Enquanto a virtude pode ser praticada sem grandes problemas, pouca necessidade se tem de conhecê-la. Essa necessidade aparece quando despertam as paixões; já apareceu para ti. “Educando-te em toda a simplicidade da natureza, em vez de te impor duros deveres preservei-te dos vícios que tornam duros tais deveres; tornei-te a mentira menos odiosa do que *inútil*; ensinei-te menos a dar a cada qual o que lhe pertence do que a te preocupares apenas com o que é teu; fiz-te mais bom do que virtuoso. Mas quem é apenas bom só permanece tal enquanto tem prazer em sê-lo; a

bondade quebra-se e perece ao choque com as paixões humanas; o homem que é só bom só o é para si mesmo. “Que é, então, o homem virtuoso? É aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; *faz seu dever*, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela. (ROUSSEAU, 1999, p.626-627, grifos nossos)

A virtude, portanto, está no âmbito da prática; é a ação de agir bem em prol do outro. Mas a citação anterior adverte que essa ação não é fácil, é um exercício que exige esforço justamente porque é preciso força para transpor afeições individuais. Por isso, no contexto da formação moral do educando, essa palavra é explicada a ele tardiamente: ele passa primeiro por um processo de gestação, de humanização e de ordenamento de suas paixões em companhia do exercício do juízo, para que possa conhecer tal saber (virtude). Esses processos têm em vista fortalecer o educando para que ele tenha condições de entender a palavra “virtude” um termo muito profanado em seu tempo. Mas, afinal, como o educando aprende essa lição moral?

Não me canso de dizer: colocai todas as *lições dos jovens em ação* e não em discurso; nada aprendam pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes. Que projeto extravagante exercitá-los a falarem sem assunto, acreditar fazê-los sentir, nos bancos de um colégio, a energia da linguagem das paixões e toda a força da arte de persuadir sem nenhum interesse de persuadir ninguém a nada! Todos os preceitos da retórica parecem apenas palavrório para quem não percebe o proveito de seu emprego. Que importa a um colegial saber como Aníbal se arranjou para levar seus soldados a atravessarem os Alpes? Se no lugar desses magníficos discursos lhe dissésseis como se arranjar para levar o diretor a lhe dar férias, podeis estar certo de que ele prestaria maior atenção a vossas regras. (ROUSSEAU, 1999, p.334, grifos nossos)

Ele avisa, pois que o caminho para ensinar a virtude é por meio da prática e não pelo discurso, pois ela é “útil para a prática” (ROUSSEAU, 1999, p.360-361) do bem que se estende ao gênero humano. E assim Rousseau (p.335, grifos nossos) declara:

Quanto mais penso nisso, mais me convenço de que, ao colocar assim a *beneficência em ação* e ao extrair de nossos bons ou maus sucessos certas reflexões sobre as suas causas, poucos *conhecimentos úteis* há que não possamos cultivar no espírito de um jovem, e que, com todo o verdadeiro saber que se pode adquirir nos colégios, ele adquirirá mais uma ciência ainda mais importante, que é a *aplicação desse aprendizado às coisas da vida*. Não é possível que, tendo tanto interesse por seus semelhantes, ele não aprenda logo a ponderar e apreciar suas ações, seus gostos, seus prazeres e em geral a dar um valor mais justo ao que pode ajudar ou prejudicar a felicidade dos homens do que aqueles que, não se interessando por ninguém, jamais fazem nada para os outros. Quem só cuida de seus próprios negócios apaixona-se demais para julgar as coisas de modo sadio. Relacionando tudo com eles próprios, e medindo unicamente por seu interesse as ideias do bem e do mal, enchem a mente de mil preconceitos ridículos, e em tudo o que ameaça o menor de seus privilégios logo vêm uma perturbação de todo o universo.

A virtude é um conhecimento útil para a prática do bem, e o educando a aprende exercitando o bem, pois é assim que se torna bom. Nessa perspectiva, Rousseau (1999, p.331-332, grifo nosso) aconselha:

Ocupai vosso aluno com todas as boas ações que estiverem ao seu alcance; seja o interesse dos indigentes sempre o dele; não os auxilie apenas com a bolsa, mas com seus cuidados; sirva-os, proteja-os, consagre a eles sua pessoa e seu tempo; faça de si mesmo o intendente deles; nunca em sua vida ocupará mais nobre emprego. Quantos oprimidos que nunca seriam ouvidos obterão justiça, quando ele a pedir para eles com a intrépida firmeza que o *exercício da virtude* dá; quando ele forçar as portas dos grandes e dos ricos, quando for, se preciso, até o pé do trono para fazer com que se ouça a voz dos desafortunados, a quem todos os acessos estão fechados por causa da miséria e a quem o temor de serem punidos pelos males que lhes fazem impede até de se queixarem!

O método de ensino é o da aplicação do bem, justamente porque a concepção de virtude se aplica na vida do educando, de modo que

ele fará tudo o que sabe ser *útil* e bom. Nada fará além disso, e ele sabe que nada é *útil* e bom para ele se não convém à sua idade; ele sabe que seu primeiro dever é para consigo mesmo; que os jovens devem desconfiar de si mesmos, ser circunspectos em sua conduta, respeitosos para com os mais velhos, moderados e discretos ao conversar sobre amenidades, modestos nas coisas indiferentes, mas ousados no *bem agir* e corajosos para dizer a verdade. (ROUSSEAU, 1999, p.332, grifos nossos)

O conhecimento da natureza humana é útil porque capacita o educando a construir relações sociais entre iguais. Por outro lado, conhecimento inútil é aquele que não promove a prática das virtudes, e sim a dos vícios. Nesse contexto da formação de Emílio, da educação moral, propriamente dita, ele aprende a conviver com o outro de modo consciente e a produzir sentimentos e ações que o unam ao gênero humano. Dessa maneira, Rousseau sugere formas de arranjar a sociabilidade e as relações pautadas em virtudes que transpõem o discurso e se realizam ao fazer boas ações.

No entanto, viver bem em sociedade exige educar o julgamento moral para resistir às opiniões. Esse aspecto será discutido a seguir. Para isso, será apresentada a aula de religião natural, cujo objetivo é mostrar possibilidades para cultivar o ensino da virtude da justiça.

3 Exercício do juízo moral e o conhecimento da virtude da justiça: lições de tolerância

No terceiro passo da educação moral, o conhecimento que o educando aprende é o da justiça, para que ele saiba conviver bem com o outro e não se constranja com as

diversidades de opiniões existentes na sociedade. Rousseau (1999, p. 380, grifos no original) esclarece que

a justiça é inseparável da bondade; ora, a bondade é o efeito necessário de uma potência sem limite e do amor de si, essencial a todo ser que sente. Aquele que tudo pode prolonga, por assim dizer, a sua existência com a dos seres. Produzir e conservar são o ato perpétuo da potência; ela não age sobre o que não é; Deus não é o Deus dos mortos, não poderia ser destrutor e mau sem se prejudicar. Aquele que tudo pode só pode querer o que é bom. Portanto, o Ser soberanamente bom, por ser soberanamente poderoso, deve ser também soberanamente justo, caso contrário ele se contradiria; pois o amor da ordem que o produz chama-se *bondade* e o amor da ordem que o conserva chama-se *justiça*.

A justiça é inerente ao coração humano, porque o homem, diz Rousseau, é naturalmente bom e capaz de produzir em ato essa bondade, ou seja, expandi-la, pois ele é soberanamente justo. E a tarefa do educador é criar condições para Emílio julgar com justiça, porque aprendeu a estabelecer relações sociais sem desenvolver sentimentos egoístas; isso implica dizer que já é conduzido moralmente pela sua consciência moral. É nesse sentido que Kawauche (2016) esclarece que a consciência é o equivalente da lei natural no âmbito da ordem moral - ela é o guia das condutas de Emílio. Mas como ele aprende essa lição (da virtude da justiça)? E quais lições lhe são úteis para a vida em sociedade?

Como se vê, Emílio conhece a justiça, no momento em que já desenvolveu a sensibilidade em relação ao outro, pois suas paixões foram ordenadas e o educador foi cuidadoso, de modo que evitou o nascimento do amor-próprio. E, em dois momentos, o educador ensina a ele o conteúdo da religião natural: primeiro o educando aprende os dogmas da religião natural e depois aprende a compará-los com os das religiões civis e a julgá-los. E, nessa comparação, ele exercita a justa medida, a justiça, para julgar os diferentes tipos de cultos religiosos que existem na sociedade. Com esse método, Emílio aprende essa virtude por meio de instrução e, conforme Kawauche (2016), essa é a primeira lição verbal que se dá na formação de Emílio. Essa aula se passa no contexto da “Profissão de fé do vigário Saboiano” e é desenvolvida por um pobre vigário de Saboia, avesso aos dogmas religiosos do cristianismo, que vive longe da Igreja em razão de uma indisposição que tivera com seu bispo.

Pode-se dizer que o primeiro momento começa com o discurso que o vigário faz ao educando sobre a questão da busca da verdade:

Eu estava naquelas disposições de incerteza e de dúvida que Descartes exige para a procura da verdade. Tal estado não é muito duradouro, é inquietante e penoso; apenas o interesse do vício ou a preguiça da alma entregam-nos a ele. Eu não tinha um coração corrompido a ponto de gostar dele, e nada conserva melhor o hábito de refletir do que estar mais contente consigo mesmo do que com a sua sorte. Eu meditava, pois,

sobre a triste sorte dos mortais, que flutuam no mar das opiniões humanas, sem leme, sem bússola, e entregues às suas tempestuosas paixões, sem mais guia do que um piloto inexperiente que ignora sua rota e não sabe nem de onde vem nem aonde vai. Pensava comigo mesmo: amo a verdade, procuro-a mas não posso reconhecê-la; mostrem-na e permanecerei ligado a ela; por que se furta ela à solicitude de um coração feito para adorá-la? (ROUSSEAU, 1999, p.357)

Onde encontrar a verdade das religiões? Com essa pergunta, o vigário coloca sua dúvida – sobre a busca da verdade – e, ao mesmo tempo, professa ao educando sua contraposição aos dogmas da religião comum. Diz não acreditar nesses dogmas e sente-se confuso diante do “mar das opiniões humanas”. E continua a confissão:

O que duplicava meu embaraço era que, tendo nascido numa Igreja que tudo decide, que não permite dúvida, se eu rejeitasse um só ponto rejeitaria todo o resto, e a impossibilidade de admitir tantas decisões absurdas separavam-me também das que não o eram. Ao me dizerem creia em tudo, impediam-me de crer em algo, e eu não sabia mais onde parar. Consultei os filósofos, folheei seus livros, examinei suas diversas opiniões. Achei-os todos altivos, peremptórios, dogmáticos, mesmo em seu pretense ceticismo, nada ignorando, nada provando, zombando uns dos outros; e esse ponto, comum a todos, pareceu-me o único sobre o qual todos tinham razão. Triunfantes quando atacam, não têm vigor ao se defenderem. Se ponderares as razões, verás que só as têm para destruir; se contares as palavras, cada um está reduzido à sua; só entram em acordo para discutir; escutá-los não era a maneira de sair de minha incerteza. (ROUSSEAU, 1999, p.358)

A Igreja, os filósofos e suas teorias são rejeitados pelo vigário, pois esses meios não o conduzem à verdade. Nessa perspectiva, o vigário confessa ao educando que tomou “um outro guia e disse com meus botões: consultemos a luz interior, desorientar-me-á menos do que eles me desorientam, ou, pelo menos, meu erro será meu e perverter-me-ei menos seguindo minhas próprias ilusões do que me entregando às suas mentiras” (ROUSSEAU, 1999, p.360). O guia do vigário para encontrar a verdade é a luz do coração, acessada pela consciência que o leva ao “amor à verdade como única filosofia, e como único método uma regra fácil e simples me dispensa da vã sutileza dos argumentos” (p.360). O culto do coração conduz o educando ao conhecimento do bem (justiça).

No segundo momento da aula de religião natural, o vigário tem em vista ensinar o educando a exercitar seu juízo moral pautado na justiça (no sentido do meio termo), para que ele possa conhecer e reconhecer, entre as religiões, alguma que seja verdadeira. Como esclarece Kawauche (2016), esse segundo momento da “Profissão de fé” começa também com uma questão relacionada ao conhecimento: o vigário questiona sobre a possibilidade de existir um culto verdadeiro entre os vários cultos que professam a vontade divina. E, se existe, haveria possibilidade de reconhecê-lo? Segundo Kawauche (2016), essa é a questão inicial dessa segunda parte da aula de religião natural de Emílio. O vigário a inicia com o seguinte

comentário: “O exame que me resta fazer é muito diferente; nele vejo apenas confusão, mistério, obscuridade; levo a ele apenas incerteza e desconfiança. Só me resolvo realizá-lo tremendo e digo-te mais as minhas dúvidas do que a minha opinião” (ROUSSEAU, 1999, p.399-400).

Com base nesse depoimento, o vigário apresenta ao educando cultos convencionais baseados na revelação divina e expressos pelos dogmas religiosos cristãos, em que os padres e os pastores assumem o papel de mensageiros, por excelência, da verdade. Por isso, o vigário se opõe a eles e afirma que são “coisas muito estranhas para que se creia nelas tão depressa unicamente pela autoridade de um homem que não conheço” (ROUSSEAU, 1999, p.416), justamente porque esses cultos representam a autoridade dos ministros do evangelho. É um conhecimento no nível da opinião, e o vigário chega à conclusão de que a veracidade das sagradas escrituras é ancorada no testemunho de homens.

Apresentado ao educando esse conjunto de ideias que fundamentam a religião civil (que também é objeto de crítica), o vigário passa a instruir o educando sobre a religião natural. Para tanto, ele o leva a um ambiente transparente para observar o espetáculo da natureza. Para isso, o vigário escolhe

o tempo, o lugar e os objetos mais favoráveis à impressão que lhe quero causar; chamarei, por assim dizer, toda a natureza como testemunha de nossas conversas; e o Ser eterno como testemunha da verdade de minhas palavras, verdade de que ele é o autor; tomá-lo-ei como juiz entre Emílio e eu; assinalarei o lugar onde estamos, os rochedos, os bosques, as montanhas que nos rodeiam como monumentos de suas promessas e das minhas; colocarei em meus olhos, em meu tom de voz, nos meus gestos o entusiasmo e o ardor que lhe quero inspirar. Então falarei com ele e ele me escutará, enternecer-me-ei e ele se emocionará. Compenetrando-me da santidade de meus deveres, tornarei seus deveres mais respeitáveis; reforçarei o raciocínio com imagens e figuras; não me demorarei em máximas frias, mas abundarei em sentimentos transbordantes; minha razão será grave e sentenciosa, mas meu coração nunca terá dito o bastante. Será então que, mostrando-lhe tudo o que fiz por ele, mostrar-lho-ei como tendo sido feito como que para mim mesmo e ele verá na minha terna afeição a razão de todos os meus esforços [...] Em vez de lhe estreitar a alma falando-lhe sempre do seu interesse, falar-lhe-ei doravante apenas do meu, e assim o tocarei mais; acenderei em seu jovem coração todos os sentimentos de amizade, de generosidade, de reconhecimento que fiz nascer e que são tão doces de se alimentar. Apertá-lo-ei contra o peito derramando sobre ele lágrimas de ternura [...] É assim que fazemos com que um jovem nos ouça e gravamos no fundo do seu coração a recordação do que lhe dizemos. (ROUSSEAU, 1999, p.443-444)

A contemplação da natureza determina a linguagem e o modo de falar do educador para instruir o educando sobre o culto interior. É fora da cidade, no alto de uma elevada colina, no início de uma manhã em que a vida exhibe sua magnificência, como ele explicita: “os raios do sol nascente já iluminavam as planícies e, projetando sobre os campos em longas sombras as árvores, os outeiros e as casas, adornavam de mil acidentes de luz o

mais belo quadro que o olho humano possa contemplar” (ROUSSEAU, 1999, p.355). À medida que observa o espetáculo da natureza, o educando o compara com os diversos cultos e exercita seu julgamento. Por isso, Rousseau faz a seguinte advertência:

Não confundamos o cerimonial da religião com a religião. O culto que Deus pede é o do coração, e este, quando sincero, é sempre uniforme. É ter uma vaidade muito louca imaginar que Deus tenha um interesse tão grande pela forma da roupa do padre, pela ordem das palavras que ele diz, pelos gestos que faz no altar e por todas as suas genuflexões. Ah! meu amigo, permanece com toda a tua altura e continuarás bem perto da terra. Deus quer ser adorado em espírito e em verdade; esse dever é de todas as religiões, de todos os países, de todos os homens. Quanto ao culto exterior, se precisa ser uniforme para que reine a boa ordem, é meramente um caso de polícia; não é preciso revelação para isso. Não comecei por todas essas reflexões. Levado pelos preconceitos da educação e por esse perigoso amor-próprio que sempre quer levar o homem para além de sua esfera, não podendo elevar minhas fracas concepções até o grande Ser, esforcei-me por rebaixá-lo até mim. Tornei mais próximas as relações infinitamente distantes que ele colocou entre a sua natureza e a minha. Eu queria comunicações mais imediatas, instruções mais particulares, e, não contente com tornar Deus semelhante ao homem, para ser eu mesmo privilegiado entre meus semelhantes, pretendi luzes sobrenaturais, pretendi um culto exclusivo, pretendi que Deus me tivesse dito o que não tinha dito a outros, ou o que outros não tinham entendido como eu. (ROUSSEAU, 1999, p.401)

Com essa crítica ao culto exterior, o educando tem a chance de “verificar, comparar, examinar por si mesmos os diversos cultos praticados” (ROUSSEAU, 1999, p.417) e de discernir os cultos que estão mais próximos e mais distantes do culto natural (religião natural). Esses raciocínios ordenam seu juízo moral e ativam sua capacidade de comparar os diferentes tipos de cultos que nascem da opinião com aquele que vem do coração. Com esse exercício comparativo, ele aperfeiçoa seu julgamento moral exatamente porque, em busca do meio-termo, ele se aproxima daquilo que julga mais próximo do bem e da verdade. Nessa perspectiva, o vigário apresenta o seguinte depoimento:

Se minhas reflexões te levaram a pensar como eu, se meus sentimentos forem os teus e se tivermos a mesma profissão de fé, este é o conselho que te dou: não exponhas tua vida às tentações da miséria e do desespero; não mais a arrastes com ignomínia à mercê dos estranhos e pára de comer o vil pão da esmola. Volta para a tua pátria, retoma a religião dos teus pais, pratica-a na sinceridade do teu coração e não mais a deixes; ela é muito simples e santa; creio que dentre todas as religiões que existem na terra ela é aquela cuja moral é mais pura e aquela com que a razão mais se contenta. (ROUSSEAU, 1999, p.425)

A lição que Emílio aprende com o vigário é a de que a religião natural está associada ao culto interior e à prática do bem, e ele deve seguir a religião dos pais. Kawauche (2012, p. 94), em *Religião e política em Rousseau*, examina esse trecho e conclui:

Nessa passagem da *Profissão de fé*, o que há não é contradição, e sim um duplo movimento no texto, por meio do qual Rousseau coloca em confronto argumentos de duas posições contrárias: a de crítico das religiões e a de religioso. Nesse sentido, o movimento de recuo mostra-se coerente com a dinâmica mesma do discurso. Não diríamos que se trata de uma incoerência do autor, mas, do ponto de vista literário, de uma *maneira dramática* para se mostrar ao leitor que não há partido para se tomar. [...] Basicamente, a ideia de Rousseau consiste em mostrar que não é possível assumir uma posição definitiva, contrária ou favorável, em relação às religiões instituídas com base na revelação, uma vez que o vigário encontra razões sólidas tanto de um lado quanto de outro, coisa que o força a suspender seu juízo. Ao perceber as dificuldades para se escolher um lado no confronto inconclusivo dos argumentos, o aluno é persuadido de que a atitude de tolerância é necessária, uma vez que tudo o que importa conhecer são os dogmas essenciais, o que é plenamente compreensível se considerarmos, de acordo com nossa leitura, que Rousseau quer passar das discussões sobre religião para questões ligadas à política.

Segundo essa interpretação, a tolerância é uma das mais importantes lições que Emílio aprende na aula de religião natural, e ele a conquista a partir do exercício de seu juízo moral, que se pauta na medida justa. É uma lição útil para a construção de relações tolerantes entre os homens, e, do ponto de vista do indivíduo, essa lição lhe ensina: a ordenar seu próprio juízo no sentido de respeitar o julgamento alheio, sem submeter-se a ele; a libertar-se das opiniões e dos julgamentos que fazem parte das religiões civis e a ser tolerante com a diversidade desses cultos.

Conforme Kawauche (2016), o vigário apresenta ao educando sua crítica aos fanáticos religiosos e, de outro lado, a crítica aos filósofos materialistas. Mas, ao mesmo tempo, ensina-lhe a exercitar a tolerância entre as duas vertentes opostas. Por isso, o vigário esclarece ao educando que o objetivo dessa instrução não é convencê-lo sobre os dogmas cristãos, mas levá-lo a exercitar seu julgamento, para que possa conhecer o verdadeiro culto. Desse modo, o vigário, em *Emílio*, professa:

não esperes de mim nem discursos sábios nem profundos raciocínios; não sou um grande filósofo e pouco me preocupo em sê-lo. Mas às vezes tenho bom senso e amo sempre a verdade. Não quero argumentar contigo, nem mesmo tentar convencer-te; basta-me expor-te o que penso na simplicidade de meu coração. Consulta o teu durante o meu discurso, é tudo o que te peço. (ROUSSEAU, 1999, p. 355)

A lição que Emílio aprende não é apenas o conhecimento do verdadeiro culto, a religião natural: aprende também a julgar as diferentes opiniões, posturas e convicções sobre a religião, tendo como guia a medida justa. Assim, é capaz de conhecer as diversidades de cultos e, diante deles, praticar a tolerância em relação a essas opiniões e identificar o culto verdadeiro pelo seu próprio juízo. Dessa maneira, nesses dois momentos da aula da religião natural – os dogmas da religião natural e a crítica de Rousseau às diferentes religiões –,

Emílio aprendeu que seu guia para o conhecimento da verdade (justiça) é a consciência. É ela que o move a fazer o bem.

O aperfeiçoamento desse juízo moral que se dá pelas observações que o educando faz dos povos e das nações será explicitado a seguir, com o relato da aula sobre as matérias de governo.

4 Aperfeiçoamento do juízo moral para o conhecimento das nações: lição de liberdade

O educador ainda tem em vista aperfeiçoar o juízo moral de Emílio, o que passa pelo ordenamento de suas paixões e de sua inteligência. Para isso, desenvolve uma aula em dois momentos: o da instrução e o da prática. O primeiro acontece por meio do estudo das “matérias do governo” (ROUSSEAU, 1999, p.646): a instrução se inicia com o educador dando a ele condições para conhecer os “princípios do direito político” (p.647) e os fundamentos do governo legítimo. E, com base nessa matéria do governo, Emílio julgará o governo particular; ou o “direito positivo dos governos estabelecidos” (p. 647), incluindo o do país em que habita.

A parte prática desse estudo acontece em viagens, em que o educando observará diferentes espetáculos em matéria de governo e poderá comparar e julgar aqueles que estão mais próximos ou mais distantes dos princípios do direito político que aprendeu, envolvendo liberdade e igualdade. Rousseau esclarece as diferenças entre as viagens realizadas para ver países e aquelas para ver povos. As primeiras atendem aos curiosos, que têm como objeto principal ver aspectos físicos dos diferentes lugares e, apenas em segundo plano, se interessam por ver os povos, pois buscam mais diversão do que instrução. Acrescenta como essas viagens ocorrem:

Os preceptores levam os jovens de cidade em cidade, de palácio em palácio, de grupo em grupo; se forem doutos e letrados, fazem com que passem o tempo a visitar bibliotecas e antiquários, a remexer velhos monumentos, a transcrever velhas inscrições. Em cada país, ocupam-se de outro século; é como se se ocupassem de outro país; de modo que, depois de terem percorrido a Europa, com muitas despesas, entregues a frivolidades ou ao tédio, voltam sem terem visto nada do que lhes poderia interessar, nem aprendido nada do que lhes poderia ser *útil*. (ROUSSEAU, 1999, p.661, grifo nosso)

Destaca que homens doutos viajam para ver objetos, de modo que suas viagens não estão relacionadas com o homem, já que “não é de ciência que eles precisam, mas de ostentação” (ROUSSEAU, 1999, p.641). São “viagens [...] inúteis” (p.642), porque só convêm a um número pequeno de pessoas, que a fazem pelo jugo da opinião.

Em contraposição, apresenta a viagem de Emílio, cuja regra é a das instruções. Ele observará e conhecerá diferentes povos, pois “é útil ao homem conhecer todos os lugares” (ROUSSEAU, 1999, p.641) e é uma necessidade humana conhecer seu semelhante, visto que “a vida civil é necessária” (p.641).

Rousseau (1999) afirma que é vantajoso viajar por dois motivos: em razão da necessidade da vida civil, pois as viagens permitem ao homem conhecer vários lugares e, entre eles, escolher aquele em que pode viver melhor. Além dessa utilidade civil, o filósofo encontra nas viagens também um efeito moral: “As viagens levam o caráter para a sua inclinação e acabam de tornar o homem bom ou mau. Quem retorna de uma viagem através do mundo é na volta o que será por toda a vida” (p.642). Por conseguinte, elas não são para todos, são apenas convenientes aos homens seguros de si, que não se deixam influenciar pelas lições de erro e vícios. Portanto, assim como elas podem ser úteis, podem ser também nocivas aos jovens. E revelam-se úteis, quando os educandos “voltam todos melhores e mais sábios do que quando partiram” (p.642).

Assim, o jovem viaja a províncias afastadas, lugares em que “há menos movimento e menos comércio, onde os estrangeiros viajam menos, cujos habitantes deslocam-se menos, mudam menos de riqueza e de condição, que devemos ir estudar o gênio e os costumes de uma nação” (ROUSSEAU, 1999, p.662), para observar povos. Rousseau esclarece um pouco mais:

Todas as nações, quando assim observadas, parecem valer bem mais; quanto mais se aproximam da natureza, mais domina a bondade em seus caracteres; só quando se encerram em cidades, só quando se corrompem pela cultura, elas se depravam e transformam em vícios agradáveis e perniciosos alguns defeitos mais rudes do que nocivos. Dessa observação resulta uma nova vantagem da maneira de viajar que estou propondo, pois os jovens, permanecendo pouco nas grandes cidades onde reina uma horrível corrupção, correm menos riscos de contraí-la e conservam junto a homens mais simples, e em sociedades menos numerosas, um juízo mais certo, um gosto mais sadio e costumes mais honestos. (ROUSSEAU, 1999, p.664)

O jovem segue para as províncias, porque nelas os costumes estão mais próximos da natureza. O aluno observará nas viagens às nações fora das cidades e distantes dos aparelhos administrativos outro aspecto: as leis, já que

é preciso ver os membros do parlamento serem eleitos para julgar se é verdade que a nação seja livre; em qualquer país, é impossível alguém que só tenha visto as cidades conhecer o governo, dado que o seu espírito não é o mesmo na cidade e no campo. Ora, quem faz o país é o campo, e quem faz a nação é o povo do campo. (ROUSSEAU, 1999, p.664)

Nessa perspectiva, o jovem segue duas regras para avaliar se os governos e as leis têm uma boa qualidade: a primeira é relativa ao povoamento: “em todo país que se despova, o Estado tende à ruína; e o país que mais se povoa, ainda que seja o mais pobre, é infalivelmente o mais bem governado” (ROUSSEAU, 1999, p.662). A segunda regra envolve a distribuição da população: o país que distribui os povos uniformemente é o mais bem governado. Assim esclarece Rousseau (1999, p.663):

Dois Estados iguais em tamanho e em número de homens podem ser muito desiguais em força, e o mais potente dos dois é sempre aquele cujos habitantes estão espalhados de maneira mais uniforme pelo território; aquele que não tem cidades tão grandes, e portanto brilha menos, sempre vencerá o outro. São as grandes cidades que esgotam e debilitam um Estado; a riqueza que elas produzem é uma riqueza aparente e ilusória; é muito dinheiro e pouco efeito.

O último momento é o da exposição dos resultados das viagens. Mas, afinal, quais lições foram úteis a Emílio? Ele observou e comparou diferentes espetáculos e constatou que, nos lugares por onde viajou e observou povos e nações, reinam a escravidão e a dependência dos homens uns dos outros e das coisas. Tais espetáculos afastam-no da natureza original, como diz Rousseau (1999, p.669):

em toda parte só viste reinar sob esse nome o interesse particular e as paixões dos homens. Mas as leis eternas da natureza e da ordem existem. Para o sábio, são como uma lei positiva; são escritas no fundo do seu coração pela consciência e pela razão; é a elas que deve sujeitar-se para ser livre, e só é escravo quem age mal, pois fá-lo sempre contra a vontade. A liberdade não está em nenhuma forma de governo, ela está no coração do homem livre; ele a carrega consigo por toda parte. O homem vil arrasta a servidão por toda parte. Um seria escravo em Genebra, e o outro, livre em Paris.

Essa avaliação é fruto das observações de espetáculos de povos e países, e o educando chega à conclusão de que o melhor lugar para morar é aquele em que ele é feliz e útil – não escolhe para morar nenhuma sociedade observada, já que não quer abrir mão da liberdade conquistada. Como se vê, o jovem aperfeiçoa seu juízo moral no processo das viagens, de modo que prefere viver na hipotética sociedade em que reinam a liberdade e a igualdade entre os homens. Esses quatro passos: humanização, conhecimento da natureza humana, julgamento moral e seu aperfeiçoamento, que compõem este capítulo, o ensinam a observar, a julgar e a conhecer o homem a partir da sensibilidade moral. Esse saber o auxilia a viver em sociedade, a ser capaz de romper com as representações humanas e, ainda, a construir relações sociais pautadas na liberdade, na tolerância e na igualdade.

Essas quatro seções demonstraram que a educação de Emílio circula em torno do desenvolvimento equilibrado das faculdades e das paixões do educando. Nesta fase da educação moral propriamente dita, o educador ordena os desejos do educando e, ao mesmo tempo, cultiva seu julgamento moral. É uma educação que persegue o equilíbrio entre a intelectualidade e os sentimentos do educando, pois essa é a condição para que ele possa conhecer o homem e seus concidadãos. Dessa maneira, ele será capaz de construir relações sociais movidas pelos bons sentimentos. Nesse caminho, Rousseau aponta, na sua concepção pedagógica, para uma sociabilidade diferente daquela que aconteceu com o homem civil da segunda parte do *Discurso*, que se socializou movido por sentimentos egoístas e, por conseguinte, em sociedade é direcionado pelas leis sociais, pois perdeu a liberdade.

Por essas razões, Rousseau, em *Emílio*, propõe outra perspectiva de sociabilidade, que se apoia nos pilares das paixões naturais – na consciência –, exatamente porque questiona o lugar da natureza humana na formação do homem. Embora Rousseau veja com pessimismo o ensino vigente, não despreza as regras de conduta na formação humana. Porém inova em sua concepção, ao conceber que a fonte dessas regras não está na sociedade, mas nos princípios naturais – o impulso da conservação e da preservação da espécie –, que se localizam no coração do homem.

Esse debate que Rousseau abriu no âmbito educacional provocou desdobramentos em sua vida particular e como escritor. A obra *Emílio* foi proibida e condenada por Christophe de Beaumont, por considerar que apresenta doutrinas que destroem os fundamentos do cristianismo e a autoridade dos representantes da Igreja; contrapõe-se ao incentivo às ciências; rebaixa o homem ao nível dos animais; propõe como culto cristão o culto racional e a recusa à revelação divina. Em suma, o vigário considera que seria uma

desgraça para a sociedade, se vossos filhos fossem educados de acordo com os princípios do autor de *O Emílio*! 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. (ROUSSEAU, 2004, p.114)

Para o vigário, portanto, a concepção de educação de Rousseau entra em choque com os princípios do cristianismo, porque o ensino moral proposto por ele tem como fundamentos os princípios de conduta – bondade e justiça. O filósofo, na verdade, abre o debate para se pensar a formação de outro homem, que não se submeta à autoridade e não seja submisso. Consequentemente, ele indica também outras possibilidades para pensar os arranjos

sociais pautados na liberdade e na igualdade entre os homens. Rousseau faz projeção para um tempo além do seu. E, nesse sentido, *Emílio* é também uma crítica de Rousseau à organização social e à civilização, pois propõe outras possibilidades de viver em sociedade – sem sentimentos egoístas e sem interesses particulares – e outros arranjos sociais entre os homens, ancorados na igualdade entre eles.

Cambi (1999), em *História da pedagogia*, mostra que a educação moral convencional corresponde aos interesses sociais e políticos estabelecidos naquele período em que viveu Rousseau, associados à *paideia christiana*²¹, que se aplicam à sociedade parisiense, educada e conduzida, do ponto de vista econômico, político e educacional, pelas mãos do clero. Nesse contexto, a ideia de que o homem naturalmente é tributário do pecado original determina uma educação que regenera e purifica sua natureza pecadora. Essa será a tarefa da educação moral.

Rousseau interpreta esse fenômeno – o campo de tensão entre bondade natural e pecado original – do ponto de vista filosófico e político, e a partir dele elabora sua crítica político-social. Para ele, a noção do pecado original perpetua uma organização social inautêntica e corruptível, já que tais ideias são as bases do ensino moral vigente. E é contra esse cenário sócio-histórico e educacional que a tese da bondade natural e justiça define o princípio de conduta da educação, pois o objetivo de sua educação moral é formar o “homem raro”, capaz de viver e conviver em sociedade sem constrangimento, isto é, de modo livre.

Neste capítulo quatro demonstrou-se, portanto, a relação entre os princípios da educação natural (a autonomia e a sociabilidade) e a segunda noção de conhecimento útil, a prática das virtudes. Ela está relacionada com a primeira noção de conhecimento útil, que foi exposta no terceiro capítulo. Elas são interdependentes e, juntas, concorrem para uma educação que chama a atenção aos educadores para a necessidade de equilibrar as faculdades e as paixões humanas do educando. Esse ordenamento, em *Emílio*, se constitui a partir do próprio conhecimento do educando (conhecimento de si próprio e que passa pelo equilíbrio da razão e das paixões), e é condição *sine qua non* para que ele conheça o outro, a sociedade e outras nações, sem, contudo, abandonar o seu *eu* interior. Em tempos de constantes mudanças, em que o homem se projeta para fora do seu *eu* e não se reconhece segundo ele próprio, mas segundo aquilo que os outros e a mídia desejam que ele seja, vale a pena revisitar Rousseau. No âmbito da educação, ele indica a necessidade de que a educação escolar insira em seu currículo o conhecimento do homem. Talvez essa matéria, que tem em vista, inicialmente,

²¹ No sentido de que no período medieval a sociedade (família e Igreja) é religiosamente orientada para ser educadora, com base em ideais educacionais voltados para a figura de Cristo (CAMBI, 1999).

ordenar a razão e as paixões do educando, também seja útil para ele aprender a construir relações sociais ajustadas. Isso implica em saber conviver com o outro, em meio à diversidade de opiniões e ser capaz de enfrentar, resistir e, no limite, transformar a sua realidade sem, contudo, se constranger e perder o seu *eu* no turbilhão social.

Rousseau direciona sua concepção de educação, nessa perspectiva, para o reequilíbrio do homem e da sociedade, que perderam a capacidade de guiar-se pelo seu próprio pensamento e de estabelecer relações humanas sem desenvolver sentimentos egoístas.

DESFECHO:
PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO?

Rousseau observa o homem, a sociedade e a educação do seu tempo. O seu olhar é de quem analisa, critica, desconfia e faz indicações para se pensar a educação. Em *Emílio*, faz recomendações ao educador que guia o aluno imaginário. Mas, no plano da obra – conforme avisa, na Introdução Michel Launay (1999) –, revela-se um texto para “fazer com que outros tenham boas ideias”. Essa possibilidade que *Emílio* abre para a reflexão e a construção de outros processos educativos é reiterada por Rousseau (1999, p. 3) no prefácio da obra: ele ali revela que o livro foi escrito para “uma boa mãe que sabe pensar”. O filósofo caminha em direção contrária à dos autores e dos tratados educacionais que faziam recomendações aos educadores para o ensino da educação moral. Rousseau elabora uma concepção de educação para a autonomia e para a sociabilidade a fim de formar o “homem raro”. Ele não está preocupado com o ensino do conteúdo, com a matéria e com o ensino das normas da civilidade, aspectos relevantes apenas à educação convencional. A sua preocupação caminha em outra direção: ele deseja uma formação moral que capacite o educando a viver em sociedade e tenha como guia sua consciência. E a base da educação moral de Emílio é a do desenvolvimento da consciência do aluno: desde a infância o educador persegue a ideia de proteger as paixões do educando, para que o amor de si se desenvolva em bons sentimentos e cultive a sensibilidade do educando em relação ao outro. Esse é o alvo da educação moral, que se dá ao lado do desenvolvimento do aparelho cognitivo.

A leitura que ora se apresenta acerca dessa obra busca demonstrar que, no contexto do planejamento do educador, os conhecimentos são selecionados a fim de alcançar esse alvo – o desenvolvimento da sensibilidade moral em companhia do juízo moral do educando. Com esse objetivo, a tese demonstrou a relação entre os princípios da autonomia e da sociabilidade e as duas noções de conhecimentos úteis (os objetos físicos e a prática do bem) para a vinculação da ordem moral e natural na educação de Emílio. Por outro lado, explanou que a ideia de inutilidade ou de conhecimento inútil está relacionada aos objetos e às ideias que não conservam a humanidade do educando. No entanto, esta tese tem ainda o propósito de revelar que a utilidade da educação de Rousseau vai além: ele não deseja apenas inserir a natureza humana na formação moral do educando, isto é, o conhecimento do homem. Starobinski (2011) ajuda a perceber que a utilidade dessa educação está associada à capacidade do aluno de transpor o mundo da fantasia e conhecer as coisas por outro parâmetro

que não seja o das representações, mas o da verdade. A medida é o do bom julgamento que lhe capacita a julgar o mundo material da sociedade e escolher aquilo que lhe convém.

Essa utilidade diz respeito também às relações humanas. Rousseau deseja que o educando exercite sua razão e seus sentimentos, para ser capaz de conhecer os homens para além das máscaras que usam na sociedade. É nessa perspectiva que a obra pode ser entendida também a partir da ideia de um ponto de referência – a natureza humana. Ela é um referencial para que se possa observar, comparar e julgar a educação e os processos educativos de qualquer sociedade. Com base nessa medida, é possível dizer que a educação moral da tradição pedagógica (como exposto no primeiro capítulo) está mais próxima daquilo que pertence à sociedade do que daquilo que faz parte da natureza humana do educando. Eis o motivo da crítica do filósofo. É nesse sentido que *Emílio* pode ser entendido como uma obra que abre para a comparação, para a reflexão e para possibilidades.

Ela é a medida de julgamento e o alvo do educador, de modo que, em cada fase da vida, a educação está voltada para o fortalecimento, o crescimento e a elevação plena da natureza humana. E, se a tradição pedagógica entendia a educação como a arte de instruir a criança, ou seja, aquela que ensina a ela a repressão e a adequação do seu corpo e da sua mente a comportamentos corretos e às regras da sociedade cortês, Rousseau, por outro lado, rejeita esse modelo justamente porque, para ele, a educação não deve abafar a natureza de Emílio. Ao contrário, ela é a arte que cultiva e eleva plenamente essa natureza.

Com base nessa concepção de educação, Rousseau reordena os conhecimentos de acordo com a idade e o desenvolvimento da razão do educando. Na primeira educação, que acontece na infância, período em que se dá a gestação da sociabilidade do educando, ele aprende pré-noções sociais, ao lado dos conhecimentos naturais que estão associados ao enrijecimento de sua força física e intelectual. Na segunda educação, na fase adulta, aprende os conhecimentos morais propriamente ditos, em companhia do desenvolvimento do seu juízo moral. O ensino moral, em si, portanto, aconteceu na fase adulta, e não na infância, como estava estabelecido na tradição pedagógica. Rousseau inverte a ordem do conhecimento moral, todavia não desconsidera que na infância a criança aprenda noções sociais, para que se socialize e sensibilize para a percepção de que, além de seus desejos, há as necessidades do outro. Essa sensibilidade em relação às necessidades mútuas começa a ser cultivada na infância – é o momento de preparação para o ensino moral, que será complementado na fase adulta.

Outro elemento dessa educação concorreu para a preservação da autonomia do jovem no âmbito social: o método de ensino a partir da educação negativa. É nesse contexto

que ganha importância a questão da escolha dos conhecimentos e a tese do conhecimento útil, que, para o filósofo, está relacionado à idade e ao desenvolvimento equilibrado da razão do educando. Assim, é possível entender que o conhecimento útil, para Rousseau, é aquele que o educando é capaz de entender, em cada fase de sua vida. Assim, a primeira noção dele está vinculada aos objetos concretos que ele vê e entende, é por meio desses instrumentos pedagógicos que o educando desenvolve sua autonomia e sua sociabilidade. O terceiro capítulo apontou os objetos que o educador usou para despertar na criança a curiosidade e a capacidade de estimar: os corpos celestes (ciências naturais) e os objetos físicos, como a bússola e os instrumentos da marcenaria. Eles estão no plano da materialidade, em que o educando pode ver uma “verdade sensível” (ROUSSEAU, 1999, p.208). Nessa perspectiva, esse método nega, para esta etapa da vida, os conhecimentos de ordem moral, pois a criança não tem capacidade de vê-los e entender sua necessidade. São, portanto, inúteis. Do ponto de vista epistemológico, o filósofo se contrapõe a teóricos e perspectivas educacionais que defendem as representações e a abstração no processo de ensino. Esta, porém, é uma discussão que extrapola o escopo desta tese; a pretensão agora é examinar a relação entre a autonomia e a sociabilidade e as noções de conhecimento útil na concepção de educação de Rousseau.

Assim, na aprendizagem os objetos físicos são instrumentos pedagógicos úteis à construção da autonomia e da sociabilidade do educando. Eles o capacitam a desenvolver sua própria reflexão, de modo a viver em sociedade, sem ser seduzido pela imagem, pela representação, pela fantasia e pelas quinquilharias que há nela – exatamente porque aprendeu a exercitar seu juízo. Com essa medida, ele avalia a sociedade – isso inclui o mundo material e o trabalho –, de modo a ser capaz de transpor o mundo da fantasia (o inútil) e escolher, portanto, aquilo que lhe convém.

Na fase adulta, a noção de conhecimento útil é alterada, pois é nesse período que acontece o ensino moral propriamente dito, ou seja, é o conhecimento do homem que capacita Emílio a exercitar a virtude e a julgar com base na justiça. Mas Rousseau não se refere à virtude da maneira abstrata como a entendiam seus contemporâneos²². Para ele, a virtude é “útil para a prática” (ROUSSEAU, 1999, p.361), para que o educando saiba fazer o bem e agir bem. É desse ponto de vista que Rousseau se refere à “beneficência em ação” (p.335) como conhecimento útil. Mais uma vez, ele dialoga com as teorias educacionais e

²² Maruyama (2000), no seu texto *Rousseau e Helvétius: os princípios da moralidade*, aponta uma discussão sobre a querela epistemológica entre esses dois filósofos. Em síntese, eles pensam a moralidade sob pontos de vista distintos e antagônicos. Desse modo, a discussão de Rousseau sobre a moralidade é também uma crítica às teorias de Helvétius.

epistemológicas que defendiam posicionamentos contrários aos seus. Segundo Maruyama (2000, p.49), “agir moralmente, para Rousseau, significa praticar uma ação pelo que ela representa: uma busca pelo bem geral ou pela justiça”. É a consciência que move o educando a agir e a julgar, tendo como medida a justiça. Por essa razão, a concepção de educação de Rousseau, desde a infância, caminha na direção de sensibilizar a criança para que ela saia de si e perceba a existência do outro. Dessa maneira, ela terá condições, na fase adulta, de agir em prol do bem comum, movida pela consciência moral, e não pelas convenções e leis obrigatórias externas a ela.

Essa segunda noção de conhecimento útil (prática da virtude) está associada à autonomia e a sociabilidade, de modo que o exercício do julgamento permite o educando a transpor os disfarces – que estão no campo das aparências –, usados pelos homens em sociedade. Com essa autonomia de julgamento, Emílio aprende a construir relações sociais pautadas na transparência, na igualdade e na tolerância. Esse aprendizado é útil para que ele se afaste, se proteja do choque da opinião humana e possa ser governado, em sociedade, pelo seu juízo moral.

As duas noções de conhecimento úteis, portanto, concorrem para assegurar que a natureza humana de Emílio se desenvolva sem constrangimento social. Mas, para Rousseau, não basta apenas que o educando conheça a natureza humana, pois ela precisa ser útil para ele se defender de qualquer tipo de constrangimento. Assim, a educação tem uma dimensão de busca, de enfrentamento e de proposição. Ela transpõe o processo de aprendizagem em si mesmo e alcança que o desenvolvimento da humanidade do educando o auxilie na sua vida prática em sociedade. Isso afeta sua relação com o outro e com a organização social em que vive, pois a educação aponta caminhos para pensar o ensino moral conciliado com a natureza humana. É a educação que concorre para a resistência do ensino que se pauta apenas no incentivo dos desejos individuais, da comparação e do fortalecimento dos interesses particulares. Ela nos ensina a pensar a educação que ensina o educando, em sociedade, a relacionar os interesses individuais aos interesses coletivos, assim ele aprende uma boa sociabilidade.

E, nessa perspectiva, pode-se entender que tal obra apresenta a medida (da natureza humana) como possibilidade educativa para que educadores observem, julguem e conheçam os processos educativos para além dos convencionais. A educação da natureza, dessa maneira, se atualiza como medida para refletir os processos educativos a partir da necessidade, do interesse, da sensibilidade e do julgamento do educando. Dessa forma, o conhecimento relativo à natureza humana é útil para direcionar – de modo equilibrado – a

vida do educando na comunidade em que está integrado. Acredita-se ter mostrado, portanto, que os conhecimentos que Rousseau determina como úteis são aqueles que concorrem para a construção do “homem raro” – aquele que vive em sociedade e sabe se defender de qualquer tipo de constrangimento, pois desenvolveu a autonomia e a sociabilidade. Esses pressupostos que fundamentam a concepção de educação rousseauísta nos inspiram a pensar os processos educacionais comprometidos com o desenvolvimento da natureza humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA DE ROUSSEAU:

Émile ou De l'éducation. Paris: Galimard. 1969. (Collection Folio essais).

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

Do contrato social. Trad. Lourdes Santos Machado. 4. ed. São Paulo: Abril, 1987. (Coleção Os pensadores).

Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie. Trad. Dorothee de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994a.

Júlia ou A nova Heloísa. Trad. Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Hucitec, 1994b.

Emílio ou Da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Carta a Christophe de Beaumont. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2004.

Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

Discurso sobre as ciências e as artes. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

Economia (Moral e Política). In: Verbetes políticos da Enciclopédia. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Edunesp; Discurso Editorial, 2006.

Confissões. Trad. Rachel de Queiroz. Bauru- SP: Edipro, 2008.

Carta a D'Alembert. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaskman. 2. ed. São Paulo: LTC, 1981.

AZEVEDO, Thiago Vargas Escobar. *Da deliciosa indolência à atividade petulante: trabalho e ócio na antropologia de Rousseau*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo-FFLCH/USP, São Paulo, 2014.

BASTIDE, Arbousse Paul. Nota 27. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. Trad. Lourdes Santos

Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse Bastide e Lourival Gomes Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOTO, Carlota. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, J. O. A. (Org.) *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, jan./abr. 2010.

BURGELIN, Pierre. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou De l'éducation*. Paris: Galimard, 1969. (Collection Folio essais).

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1999.

CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal e Jézio Gutierrez. São Paulo: Unesp, 1999.

DERATHÉ, Robert. *O homem segundo Rousseau*. Trad. Helena Esser dos Reis. Goiânia: Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás-FAFIL-UFG, 2011. (Não publicado).

ECONOMIA (MORAL E POLÍTICA). In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Verbetes políticos da Enciclopédia*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Edusp; Discurso Editorial, 2006.

ELIAS, Norbert. *A sociedade da corte*. Lisboa. Estampo, 1989. p.53-119.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1, p.63-193.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. La filosofía de la educación de Rousseau. Una propuesta de relectura del Emílio. *Revista Educación y Pedagogia* – Universidade de Antioquia, Colômbia, v. 12, n. 26-27, p. 65-75, 2000.

_____. Emílio, o aluno imaginário e as cenas pedagógicas no Emílio de Rousseau. *Internacional Studies on Law and Education* – CEMOrOc-Feusp/IJI-Univ. do Porto, Portugal, n. 9, set./dez. 2011a.

_____. Análise do episódio do prestidigitador no Emílio de Rousseau. In: COLÓQUIO NACIONAL ROUSSEAU NATUREZA E SOCIEDADE, 5., 15 a 17 de junho de 2011, Aracaju (não publicado). 2011b.

_____. A cena pedagógica do cultivo do jardim no Emílio de Rousseau. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 22. n. Especial, set./dez. 2015.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).

KAWAUCHE, Thomaz Massadi. *Religião e política em Rousseau*. Tese (Doutorado) – Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. *Notas de aula nº 1 a 9. Curso de Difusão Introdução ao Emílio de Jean Jacques Rousseau*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP, São Paulo, 2016.

LA FONTAINE, Jean de la. *Fábulas de La Fontaine*. Trad. Milton Amado e Eugênio Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.

LAUNAY, Michel. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEOPOLDO, Giovana Brolezi. *Lei natural e submissão: fundamentos da obediência civil em Locke*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo - FFLCH-USP, São Paulo, 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Jean-Jacques Rousseau, fundador das ciências do homem. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1976. p.41-51.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo: ensaio relativo à verdadeira origem extensão e objetivo do governo civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores).

_____. *Some thoughts concerning education*. Cambridge: Hackett Publishing Company, 1996.

MACHADO, Lourival Gomes. *A política de Jean-Jacques Rousseau: homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

MARUYAMA, Natalia. Rousseau e Helvétius: os princípios da moralidade. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, n. 2, p. 39-58, 2000.

_____. *A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J. J. Rousseau*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2001.

MARQUES, José Oscar de Almeida. A educação musical de Emílio. *Rapsódia – Almanaque de Filosofia e Arte*, Departamento de Filosofia, USP, São Paulo, v. 2, p.7-35, 2002.

_____. Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler as fábulas. *Itinerários. Revista de Literatura* – FCL-UNESP, Araraquara, n. 22, p. 205-216, 2004.

MARTINS, Maria Custódia de Almeida. *A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau – praxis, teoria e fundamentos*. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho, Braga, 2008.

NACARATO, Priscilla Grigoletto. Apresentação. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaaios pedagógicos*. Bragança Paulista: Comenius, 2004.

PISSARRA, Maria Constança P. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. 2. ed. São Paulo-SP: Moderna, 2005.

PLATÃO. Fedro 229 E. In: PLATÃO. *Fedro – Cartas – O primeiro Alcibíades*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém-PA: Ed. UFPA-PA, 1975. v. 5. (Coleção Diálogos de Platão)

RADICA, Gabrielle. *L'histoire de la raison: Anthropologie, morale et politique chez Rousseau*. Paris: Honoré Champion Éditeur, 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). *Os clássicos da política* 1. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ROTTERDAM, Erasmo de. *De Pueris (Dos meninos). A civilidade pueril*. Trad. Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática. 1976.

_____. Dos jogos de teatro no pensamento político e pedagógico de Rousseau. *Revista Discurso*, São Paulo, n. 10, p.79-85, 1979.

_____. *O iluminismo e os reis filósofos*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, Antônio Carlos dos. Considerações sobre as ciências e artes em Rousseau. *Argumentos – Revista de Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará-UFC*, Fortaleza- CE, ano 4, n. 8, p.102-107, 2012.

STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, Jose (Org.). *O direito a ter direito*. Campinas: Autores Associados; Araraquara: UNESP, 2000. p.25-52. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

VARGAS, Y. *Introduction à Émile de Rousseau*. Paris: PUF, 1970.