

ARTIGOS

Renaturação ou corrupção: a encruzilhada da educação em Rousseau

Adriano Eurípedes Medeiros Martins¹

Resumo: Para Rousseau os homens tenderam à corrupção. A educação torna-se fundamental como contraponto, posto que ela poderá propiciar a retirada dos indivíduos dessa situação e ajudá-los a restituir as luzes da época do estado de natureza. Eis a encruzilhada: uma via leva à corrupção; a outra à renaturação. Como escolher? As bases fundantes do processo educacional rousseauiano preconizam uma profunda reflexão destes caminhos, aos quais não se chega pela mera escolha do “querer”, mas sim do “poder”.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau. Educação. Corrupção. Renaturação.

Renaturation or corruption: the crossroads of education in Rousseau

Abstract: For Rousseau, men tended to corruption. Education becomes fundamental as counterpoint, since it can facilitate the removal of individuals in this situation and help them restore the light of the times of the state of nature. These are the crossroads: one way leads to corruption; the other to renaturation. How to choose? The founding basis of Rousseau's educational process calls for a deep reflection on these paths, which is not reached by the mere choice of “wanting”, but of “willing”.

Keywords: Jean-Jacques Rousseau. Education. Corruption. Renaturation.

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Filosofia e Direito no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). E-mail: aemmartins@yahoo.com.br.

Rousseau, cidadão de Genebra, defende a tese de que “o melhor espírito natural não é nada sem instrução”². Uma vez que os homens tenderam à corrupção, a educação torna-se fundamental, posto que ela poderá propiciar a retirada dos indivíduos dessa situação e ajudá-los a restituir as luzes da época do estado de natureza. Eis a encruzilhada: uma via leva à corrupção; a outra à renaturação. Como escolher? As bases fundantes do processo educacional rousseauiano preconizam uma profunda reflexão destes caminhos, aos quais não se chegar pela mera escolha do “querer”, mas sim do “poder”. Vejamo-las!

Na introdução de sua obra *História da educação e da pedagogia*, o historiador educacional Lourenzo Luzuriaga nos alerta para o efetivo e importante papel que competiria à educação:

[...] os ideais educacionais não são algo vago e flutuante, distanciados da realidade, mas precisos e concretos, como a própria realidade. Constituem, com efeito, parte tão intrínseca de nossa vida e da sociedade humana quanto nossas ações e as instituições sociais, geralmente mais caducas e circunstanciais que os ideais humanos históricos (LAZURIAGA, 1987, p. 13).

Luzuriaga, ancorando-se em Rousseau, defende uma educação voltada para a compreensão da realidade, incluso aí até mesmo as tão criticadas instituições político-sociais tidas como caducas. Ora, isso revela um cenário importante: a educação não pode ser pensada no estrito universo do mestre e do Educador. Essa formação possui outra dimensão, isto é, a dimensão social. Logo, pensar a questão da educação é pensar uma série de outros fatores distintos e conexos. Há uma amálgama de elementos, tais como os psicológicos, os históricos, os culturais e os sociais. Até por que, a educação do jovem Emílio visa à formação do cidadão Emílio. Portanto, a educação das crianças e jovens tem que ser uma educação para a cidadania. Como Rousseau constrói esta argumentação? Veremos que certos elementos da sua vida pessoal imbricam-se em sua obra. Logo, vejamos alguns elementos do contexto histórico que levou o Genebrino à elaboração das suas mais importantes teses acerca da educação.

² ROUSSEAU. *Traité de sphère*. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 5, p. 585. Tradução nossa.

Provavelmente, as principais ideias do *Émile* (*Emílio*) tenham sido elaboradas por volta de 1759. Nesse período, o autor estava trabalhando num projeto inacabado; trata-se da obra *Institutions politiques*, a qual englobaria o próprio *Du Contrat Social* (*Do Contrato Social*). Uma parte do projeto, conhecida como *Materialisme du sage* (*Materialismo do sábio*), tornou-se um longo devaneio sobre a educação e ganhou o título de *Émile*. A muitos pareceu que, nessa obra, ele estava tentando redimir-se por ter abandonado os seus filhos, ajudando outros pais a criar e educar suas crianças do melhor modo possível. Ou melhor, é como se a linha mestra estivesse no aconselhamento aos pais para se livrarem de seus preconceitos sociais e morais e seguir a natureza; somente assim a melhor e mais adequada formação dos jovens seria alcançada. Mas, foi em 1762 que Rousseau efetivamente publicaria duas de suas mais importantes obras: *Du Contrat Social* e *Émile*. Ambas foram bem recebidas pelo público em geral. Mas alguns cidadãos proeminentes não lhe devotaram a mesma simpatia, tanto que as duas foram condenadas pelo Parlamento³ de Paris em junho do mesmo ano como sendo avessas ao governo e à religião. A condenação dessas obras gerou uma perseguição ao seu autor. Perseguido politicamente, fugiu para a Suíça. Em sua terra natal, Genebra, outro livro não teve melhor sorte. Durante essa estada na Suíça, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (*Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*) foi queimado numa praça pública de Genebra. No dia 13 de junho foi expedida uma ordem de prisão, caso o autor adentrasse em solo genebrino, sendo que nove dias antes a mesma ordem fora expedida em Paris, pelo arcebispo Christophe de Beaumont (TROUSSON, 2000, p. 259-272). Vendo-se perseguido, refugiou-se em Yverdon⁴. Apesar de tudo, muito do seu prestígio se manteve, tanto que muitas pessoas, de diferentes classes sociais e lugares, viajavam vários quilômetros para abordá-lo acerca de suas ideias tão polêmicas.

³ É importante distinguir a condenação do Parlamento da opinião pública. O primeiro, de fato, condenou as obras de Rousseau. Já a opinião pública era amplamente favorável ao Genebrino (COTTRET, M.; COTTRET, B., 2005, p. 619-629).

⁴ Conforme a obra de Edmonds e Eidinow (2008): *O cachorro de Rousseau: como o afeto de um cão foi o que restou da briga entre Rousseau e David Hume*. Nesse texto são relatadas muitas dessas e outras peregrinações de Rousseau pela Europa à procura de refúgio e da sensação, nem sempre sem fundamento, de que estava sendo vítima de uma perseguição ou conspiração.

Apesar das constantes perseguições desse período, estas não chegaram a influenciar no sucesso literário de Rousseau, o qual permaneceu praticamente o mesmo, pois suas obras seguiam sendo editadas (DARNTON, 2005, p. 206-208), fossem por caminhos lícitos ou não do mercado editorial de seu tempo⁵. Apesar desse movimento contrário às obras do Genebrino, salientamos que nada foi perdido por conta dessas perseguições; tanto que, segundo Darnton (1992, p. 174), “se preservou toda linha de Rousseau, o gênio mais sublime do século”. Por fim, essa vida de perseguido⁶ e refugiado será contínua e extensa, mas não é um tema que priorizaremos⁷. Apenas queremos deixar claro como o ano de 1762 foi um divisor de águas em sua vida. E no ínterim desse ano estão duas de suas principais obras, isto é, *Du Contrat Social* e *Émile*.

A perseguição sofrida por Rousseau justificava-se em certo sentido por ser ele um inovador que optou por combater muitas e importantes ideias hegemônicas em sua época. O próprio autor afirmava que, “a literatura e o saber de nosso século tendem muito mais a destruir do que a edificar”⁸. Há uma simetria entre essa crítica e a avaliação da educação dos jovens, pois, tradicionalmente a educação da criança deveria ser voltada para os interesses do adulto e da vida adulta. Nesse sentido, o Genebrino defendia que a criança era um ser com características bastante específicas, ou seja, com suas ideias e interesses, não podendo ser vista como uma espécie de adulto em miniatura. O erro estaria em que se “procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”⁹. Como afirmou Luzuriaga, fazer isso equivaleria a tratar como prioritários os interesses, muitas vezes volúveis, dos adultos; cuja

⁵ Essa tese é amplamente defendida por Robert Darnton. Conforme *Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*, p. 24. Ou *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*, p. 81-84. Ou ainda, *Edição e Sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII*, p. 13 e 130-139. Nessas obras há, inclusive, tabelas oriundas principalmente de dados contábeis, que demonstram as quais procuradas eram as obras de Rousseau, abrangendo desde a década de 1760 até períodos posteriores à sua morte. Portanto, as perseguições públicas não resultaram numa procura menor das obras do Genebrino por parte dos leitores.

⁶ Ser perseguido no século XVIII era quase uma coisa corrente entre escritores e estava longe de sugerir falta de prestígio.

⁷ Aliás, considerando toda a vida do Genebrino, Goldschmidt (1978, p. 141) chega a afirmar que, “La vie de Rousseau fut [...] une suite d'exils”.

⁸ ROUSSEAU, Émile. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 241.

⁹ *Ibid.*, p. 242.

consequência principal seria reforçar o quadro de desconhecimento da realidade, tanto do indivíduo como da sociedade.

Segundo Rousseau, o respeito às etapas de formação do indivíduo seria uma maneira de se respeitar a sua própria natureza. Disso derivou a seguinte afirmação: “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”¹⁰. O autor pressupõe que as crianças não têm os mesmos desejos que os homens, pois sua realidade é outra. Assim, “é [...] o tempo dos trabalhos, da instrução, dos estudos; observai que não sou eu quem faz arbitrariamente essa escolha, mas é a própria natureza quem a indica”¹¹. Temos aí, o Genebrino delineando os pressupostos fundamentais da educação, ou melhor, da sua educação natural. A educação natural é uma formação que visa aliar instrução sem corromper a verdadeira natureza humana. Isso é possível desde que o Educador, como conhecedor da natureza humana, saiba conduzir esse processo pelocaminho do desenvolvimento dos autênticos valores naturais de seu jovem aprendiz.

Todo e qualquer aluno é passível de aperfeiçoamento. Posto que, a perfectibilidade é um potencial latente e inato ao aluno; caberá, portanto, ao Educador o conhecimento e a habilidade de propiciar o melhor desenvolvimento possível da natureza do seu jovem aprendiz. Ao Educador caberá ter claro que, “a educação começa junto com a vida, ao nascer a criança já é discípula, não do preceptor, mas da natureza”¹². Temos aqui uma ideia recorrente no pensamento rousseauiano, ou seja, a necessidade de aliar natureza com as disposições naturais dos homens. E mais, tal ação deverá ser empreendida desde os primeiros dias de vida do jovem aprendiz.

Considerando essa junção entre os aspectos naturais e os humanos que constam do livro *Émile*, vemos que Rousseau tornar-se-á propositivo quanto ao que fazer com a corrupção humana. Assim, em vez de somente apontar o problema, o Genebrino propõe a educação como um dos poucos

¹⁰ Ibid., p. 303.

¹¹ Ibid., p. 427-8.

¹² Ibid., p. 279.

elementos que podem fazer face à corrupção que marca a convivência entre os homens na sociedade moderna. Para tanto, ele escalona os estágios de desenvolvimento do educando desde a tenra infância até a idade adulta. Essas fases deverão ser profundamente apreendidas pelo preceptor, para que a educação natural do seu aprendiz seja plenamente atingida.

Temos, brevemente, no Livro I do *Émile* a abordagem das condições para a educação e que vão desde o nascimento até os dois anos de idade. O Livro II, que vai dos dois aos doze anos, engloba o período que chama de idade da natureza. No Livro III, dos doze aos quinze anos, teríamos a idade da força ou energia vital. No Livro IV, dos quinze aos vinte anos, temos a idade da inteligência, da razão e das paixões ou do segundo nascimento do homem. Finalmente, no Livro V, dos vinte aos vinte e cinco anos, a idade da educação política ou da sabedoria. Ressaltamos que, mesmo não sendo uma taxonomia rigorosa, essas divisões servem como referência para as etapas progressivas de formação do jovem aprendiz. Por essa razão, “Cada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria”¹³. Assim conhecer esse “tempo” e a “perfeição” que lhe corresponde não é tarefa de somenos importância ao preceptor.

Detalhando um pouco melhor a taxonomia exposta acima, temos que, em termos educacionais, os primeiros anos de vida deverão ser marcados pela educação natural. Esta é uma marca importante da formação do jovem Emílio. Para o Genebrino,

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.¹⁴

De modo geral, essa educação natural ecoará também, no Livro II. Esta é uma fase ampla, a qual vai do nascimento até os 12 anos. Nos primeiro e segundo capítulos de *Émile*, Rousseau nos deixou um rico

¹³ Ibid., p. 418.

¹⁴ Ibid., p. 247.

itinerário pedagógico para a compreensão dessas duas fases. Fases estas em que a natureza, mais do que o próprio Educador, é a grande educadora¹⁵. Aliás, aqui reaparece uma problemática recorrente: tudo aquilo que a natureza cria o homem degenera, inclusive o próprio ser humano¹⁶.

Uma das características principais da criança, tal qual vemos esboçada no Livro I, é a sua enorme fraqueza e vulnerabilidade, seja em termos físicos ou psicológicos. Esse quadro inicial é delineado pelas próprias palavras de Rousseau:

Longe de terem forças supérfluas, as crianças nem mesmo têm forças suficientes para tudo o que a natureza lhes exige. É preciso, portanto, facultar-lhes o emprego de todas as forças que ela lhes dá e de que não poderiam abusar.¹⁷

Naturalmente, a criança nasce frágil – num mundo que, entre outras coisas, não tem capacidade de compreendê-la, pois é um mundo voltado para o adulto –, dependente para todas as necessidades, inclusive aquelas tidas como as mais básicas. Sua sobrevivência, portanto, depende da ajuda daqueles mesmos que a circundam¹⁸. Isso é tanto uma solução como um problema. Solução: ela poderá contar com a ajuda de outrem para sobreviver face às adversidades e necessidades, tais como, alimento, abrigo, carinho, etc. Problema: essa tal ajuda poderá, e normalmente o é, ser fonte de corrupção de sua própria natureza originária.

Nesse sentido, Libâneo (1991) defenderá que, primeiramente, devemos preparar a criança para a vida futura, baseando-nos no estudo das coisas que correspondem às suas necessidades e interesses atuais. Tanto que não soará estranho o argumento segundo o qual, os verdadeiros professores serão a natureza, a experiência e a sensibilidade¹⁹. Sob este

¹⁵ “É a grande educadora”. Correto. Desde que o Educador permita. Daí a importância capital dessa personagem de exceção na formação do homem e do cidadão.

¹⁶ “Tout est bien, sortant des mains de l’auteur des choses: tout dégénère entre les mains de l’homme” ROUSSEAU. *Émile*. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 245.

¹⁷ *Ibid.*, p. 290.

¹⁸ “Nous naissons foibles, nous avons besoin de forces; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d’assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n’avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands nous est donné par l’éducation”. *Ibid.*, p. 247.

¹⁹ Temos aqui uma confluência entre os fatores naturais externos, a ação do Educador e o indivíduo que receberá uma formação educacional. O equilíbrio desses aspectos dependem, sobremaneira,

aspecto, o comentador aponta outra característica marcante na relação entre o preceptor e o aluno: “os educadores [...] se põem, cotidianamente, opções sobre o destino humano dos alunos, sobre os objetivos de sua formação, sobre o futuro da sociedade” (LIBÂNEO, 1991, p. 47). Constatamos aí, uma vez mais, a proximidade entre a educação e as escolhas que promovem o aprendizado da criança para se tornar um cidadão.

Mas, algo deverá ser evitado nessa relação educador-aluno: a projeção de interesses estritos aos adultos. É o caso em que o adulto projetaria seus anseios à criança, ao invés de voltar o seu olhar para a própria criança e suas efetivas e naturais necessidades. Ora, o contato da criança com o mundo que a rodeia é que desperta seu interesse e a sua capacidade de aperfeiçoar-se. Em segundo lugar, a educação deve ser um processo natural, ela deve se fundamentar no desenvolvimento interno e natural do aluno. Até por que, as crianças são boas por natureza e elas têm uma tendência natural para desenvolverem essa característica natural. Aliás, Libâneo aponta que essa preocupação com a natureza humana do aprendiz não é nova no pensamento pedagógico, tanto que,

Desde a constituição da pedagogia a temática dos valores, dos fins, dos objetivos, está presente na mentalidade e na ação cotidiana dos educadores. Os escritos pedagógicos são pródigios na explicitação de ideais orientadores da ação educativa, por exemplo: formação da personalidade integral da criança, crença no poder da razão, formação da consciência crítica, capacidade dos indivíduos de organizar seu próprio destino, desenvolvimento da autonomia individual, a crença num futuro mais feliz para a humanidade etc.²⁰

Diante desse vasto quadro, destacamos o que é intrínseco ao Genebrino, ou seja, a defesa de que a criança deverá ser dada liberdade para viver, respirar, sentir livremente a sua própria energia, lidando com o mundo material, com o alcance e os limites de suas faculdades. Assim, passo a passo, adquirirá experiência por si mesma de como funciona o

da capacidade educacional e experiência do preceptor. Tal situação indica-nos que estamos diante de um cenário de difícil realização. Ainda assim, não acreditamos que o mesmo seja utópico ou irrealizável; mas sim, como defendeu Luzuriaga acima, “os ideais educacionais não são algo vago e flutuante, distanciados da realidade”.

²⁰ Ibid., p. 46.

mundo e aprenderá como ele pode ser usado proveitosamente, trabalhando com ele em vez de tentar submetê-lo ao seu comando.

Uma vez que esse aprendiz é passível de aperfeiçoamento, o Educador terá que adaptar suas estratégias de ensino conforme o jovem vai amadurecendo. Ademais, “o educador vê-se obrigado a cada passo a não somente suportar em silêncio a realidade que ele cuidadosamente queria afastar dos olhos do discípulo, mas também a evocá-la a fim de fazê-la servir ao seu objetivo” (CASSIRER, 1999, p. 114). Por isso que, por volta dos 12 anos, o jovem – meio criança, meio adolescente – terá adquirido a competência e a aptidão física básica para enfrentar efetivamente o seu meio ambiente imediato. Inicia-se, então, um período em que existe alguma energia mental livre, por assim dizer, mas ainda não dedicada exclusivamente à solução de questões práticas. Ou seja, “É nessa idade que se tomam as primeiras lições de coragem e, suportando sem pavor as dores leves, aprende-se aos poucos a suportar as grandes”²¹. Trata-se de um período para ampliar sua compreensão para além do que é imediato e local, para que aprenda algumas verdades e leis gerais acerca do mundo que o envolve. Assim, conforme o Livro II, a melhor maneira de desenvolver o aprendizado não será por meio de livros nem por uma instrução meramente passiva²². Posto que, desse modo poder-se-ia evitar aquela “Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e esquecer o que só nós lhes poderíamos ensinar”²³. Logo, não deverá ser vedada a oportunidade de as crianças aprenderem consigo mesmas. Além do que, a orientação do Educador deverá ater-se àquilo que o jovem aprendiz não conseguiria aprender por si mesmo.

Já no que tange especificamente ao Educador, Rousseau defende que esse propedeuta deve, em primeiro lugar, criar as devidas ocasiões²⁴ nas quais, a partir das exigências de uma situação prática, alguma lição mais ampla possa ser aprendida ou aplicada para o benefício imediato

²¹ ROUSSEAU. *Émile*. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 300.

²² “Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale, il n’en doit recevoir que de l’expérience”.

²³ *Ibid.*, p. 321.

²⁴ *Ibid.*, p. 300.

²⁴ “Je fais son bien dans le moment présent en le laissant libre; je fais son bien dans l’avenir en l’armant contre les maux qu’il doit supporter”. *Ibid.*, p. 313.

ou futuro do aprendiz. Por essa razão, a educação é considerada uma arte complexa, pois frequentemente “a instrução das crianças é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para poder ganhá-lo”²⁵. Tal pressuposição pode ser ilustrada pela história da plantação das favas²⁶ ou da geometria²⁷. De qualquer reforçamos o ponto principal: não é necessário que o aluno aprenda muitas teorias. Em vez de apoiar-se na aprendizagem abstrata, ele deverá adquirir habilidades de aplicação geral, sendo capacitado a filtrar, avaliar e dar um sentido ao que acontece à sua volta. A título de ilustração, Zanatta (2005, p. 165-184) afirma que esse seria o momento para se ensinar geografia ao aluno. Com esse aprendizado o aluno compreenderia onde ele se insere e sua mútua dependência em relação ao meio externo.

Continuando nessa abordagem das etapas evolutivas do jovem aprendiz, temos a terceira etapa. Trata-se de uma idade intermediária entre o adolescente²⁸ e o adulto. No Livro III, Rousseau descreve o que seria para ele a idade da força ou energia vital. Ela abrangeria a faixa etária que vai dos 12 aos 15 anos, cuja característica principal seria um dado desequilíbrio entre o desenvolvimento das forças e os desejos do jovem. Daí deriva uma questão que o próprio Genebrino pontua e começa a responder:

De onde provém a fraqueza do homem? Da desigualdade existente entre a sua força e os seus desejos. Nossas paixões tornam-nos fracos, pois para satisfazê-las precisaríamos de mais forças do que as que a natureza nos deu.²⁹

Esse parece ser o único momento da vida de um adolescente em que ele não somente pode bastar-se a si mesmo, como tem ainda mais força do que realmente necessita. O que poderá, num determinado cenário, representar um grave perigo à formação do próprio aprendiz. Assim, para

²⁵ Ibid., p. 394.

²⁶ Cf. Rousseau. Émile. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 331-3. Ver Imbert, *Contradiction et altération chez J.-J. Rousseau*, p. 148-151. O caso da plantação de favas é rico em significações, pois contém um amplo espectro de ações que ilustram aspectos tais como: a virtude do trabalho, a posse da terra, o uso da propriedade, a relação com o outro, a generosidade e o diálogo.

²⁷ Cf. Rousseau. Émile. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 399-401.

²⁸ Apesar de que, Rousseau, às vezes, chame esse adolescente de “criança”.

²⁹ ROUSSEAU. Émile. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 426.

não correr riscos desnecessários e perder a oportunidade de desenvolver os seus valores naturais, a ação restritiva do Educador far-se-á indispensável. Logo, a própria liberdade de agir entra em xeque.

Para manter a sua liberdade bem regrada, os limites passarão a serem impostos pelo critério da utilidade³⁰, ou seja, “até agora não conhecemos outra lei que não a da necessidade; agora deparamo-nos com o que é útil; logo chegaremos ao que é conveniente e bom”³¹. Isso, por sua vez, implica uma lenta e gradual aproximação dos valores morais e uma adequada aquisição destes (FORTES, 1976, p. 66). Portanto, aquele projeto educacional que vinha sendo ditado apenas pelo ritmo da natureza – isto é, pela necessidade –, perde parcialmente sua validade. Os valores do homem natural passam a ter a companhia dos valores do homem do homem. É o início da inevitável convivência com o outro.

Dada a capacidade de aperfeiçoamento do jovem mudam-se as características, as necessidades e as potencialidades do aprendiz. Consequentemente, a ação do Educador também deverá mudar. Mas, conservando sempre o seguinte princípio básico: praticar uma educação que leve o jovem a ter autonomia, isto é, a máxima liberdade possível. Nesse aspecto, Burgélin (1952, p. 497) sustentará que, “toda a educação de um ser livre se faz em liberdade. A vida de Emílio está orientada sobre esse aprendizado fundamental: o bom uso de seus poderes [faculdades] e de sua vontade”³². Logo, para Rousseau, pensar uma educação sem pensar a questão da liberdade é inviável. Por isso que, ao jovem aprendiz se lhe dariam as oportunidades para aprender consigo mesmo, aí ter-se-iam limites, mas não imposições. Nesse aspecto, o Genebrino recomenda que “tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-la”³³. Há, assim, um estímulo constante para encarar as

³⁰ “Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi dans toutes les actions de nôtre vie: voilà la question qui de ma part suit infailliblement toutes ses questions, et qui sert de frein à ces multitudes d’interrogations sotes et fastidieuses dont les enfans fatiguent sans relâche et sans fruit tous ceux qui les environnent, plus pour exercer sur eux quelque espèce d’empire que pour en tirer quelque profit. Celui à qui pour sa plus important leçon l’on apprend à ne vouloir rien savoir que d’utile, interroge comme Socrate; il ne fait pas une question sans s’en rendre à lui-même la raison qu’il sait qu’on lui en va demander avant que de la résoudre”. Ibid., p. 446.

³¹ Ibid., p. 429.

³² Tradução nossa.

³³ ROUSSEAU, Émile. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 430.

dificuldades e aprender a lhes dar uma dada solução. Isto é, aprender a aprender e aprender por si mesmo a encontrar as soluções daquilo que se apresenta como problemático. Como temos abordado, essa autonomia de pensamento é muito valorizada pelo Genebrino, ou seja, pensar por si mesmo e com suas próprias forças e não com as de outrem (SPITZ, 1995, p. 172).

Como foi dito, esse é o começo da idade da força. Força que precisará ser dirigida em proveito do próprio jovem aprendiz, para que este não se torne uma espécie de refém de seus mais diversos desejos. Aliás, a força em si mesma não é um problema importante, mas quando se encontra aliada aos desejos, aí sim, tem-se uma situação perigosa no que tange à formação do educando. Nesse momento, o risco de o jovem se perder todo o trabalho educacional desenvolvido torna-se real. Para evitar esse inconveniente, é preciso que o jovem Emílio tenha aprendido a ouvir o seu próprio coração, isto é, “é no coração do homem que está a vida do espetáculo da natureza; para enxergá-lo, é preciso senti-lo”³⁴. Por isso, o ensino pautado em elementos distantes da sensibilidade devem ser evitados, posto que o jovem se mostra incapaz de senti-los e compreendê-los. Daí a seguinte recomendação ao Educador: “Em geral, nunca substituais a coisa pelo signo, a não ser quando é impossível mostrá-la, pois o signo absorve a atenção da criança e faz com que esqueça a coisa representada”³⁵. Aí teríamos a manutenção de uma educação pautada na necessidade e na utilidade, haja vista que, o jovem aprendiz não se perderia diante de elementos vãos e sem significado.

Diante disso, já no Livro IV, o Genebrino defende que a partir dos 15 anos o jovem terá chegado propriamente ao que podemos qualificar de idade da razão e das paixões. É aí que ele começa a tornar-se apto ao amor. Devido ao aperfeiçoamento da sua sensibilidade, ele começará a examinar suas relações com o mundo e os homens. É a idade em que se entra efetivamente no mundo moral. É um período chave e Rousseau chega a designá-lo como sendo uma espécie de “segundo nascimento”, posto que

³⁴ *Ibid.*, p. 431.

³⁵ *Ibid.*, p. 434.

é aqui que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio. Até agora nossas preocupações foram brinquedos de criança; só agora assumem uma verdadeira importância. Esta época em que terminam as educações comuns é propriamente aquela em que a nossa deve começar.³⁶

Até a fase anterior, seguia em grande medida o ritmo e os aspectos da natureza, mesclando-os parcamente com alguns elementos sociais. Doravante, os aspectos morais e sociais adentram definitivamente nesse contexto que visa ao aperfeiçoamento do jovem aprendiz. Rousseau, diferentemente do possa parecer, não é avesso à sociedade ou ao homem social. O que o Genebrino rechaça é cisão do homem com os seus autênticos valores. Aí, essa metáfora do “segundo nascimento” deveria ser encarada como um momento privilegiado em que o homem social “nasceria” do homem natural. Com esse desabrochar, o adolescente sentiria os impulsos fortes da paixão, um interesse absorvente por tudo o que o cerca, sobretudo pelo modo como o veem na sociedade, se o amam ou não.

Esse momento de intensos sentimentos em relação aos outros e às outras poderá acarretar grandes problemas para o Educador. Em primeiro lugar, o fluxo de energia derivado do interesse sexual desse adolescente deverá ser controlado. É preferível que o adolescente comece sendo orientado para possuir relações amigáveis e não paixões ou romances. Enfim, “o primeiro sentimento de que um jovem educado com esmero é suscetível não é o amor, mas a amizade”³⁷.

Para Rousseau, durante a adolescência aparecerá o homem moral. A moral, como uma parte importante da formação do jovem Emílio, terá o papel de freio à corrupção. Consoante a estratégia educacional, além da formação moral, teremos os primeiros e mais regulares contatos com a sociedade civilizada. Nesse aspecto, argumenta Rousseau: “é preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas”³⁸.

³⁶ Ibid., p. 490.

³⁷ Ibid., p. 502.

³⁸ Ibid., p. 524.

Logo, a formação do cidadão é, também, uma formação de caráter moral. Essa é uma fase dúplici e com nítidos reflexos na etapa que se segue.

Eis que, com esse aprendizado acerca da moral, caminhamos para o último livro do *Émile*. No Livro V, chegamos ao que podemos designar como sendo a idade da sabedoria para a cidadania. Assim Rousseau pensa a educação, a qual passa a envolver um amplo espectro de autodidatismo. E mais, a relação mestre-discípulo seria concluída por volta dos 25 anos de idade do aprendiz, quando este caminharia para a constituição de sua própria família.

Em linhas gerais, o aluno, agora um adulto jovem, aprenderá sobre leis, sociedade, governo, e também a cortejar – com vistas a obter uma parceira conjugal³⁹. Rousseau se dedica, inclusive, a refletir sobre a esposa ideal para o seu aprendiz. Entretanto, não adentraremos nos aspectos que fundamentam o papel e a educação da mulher com vistas a tornar-se uma boa esposa para Emílio. Vale lembrar que a centralidade da nossa argumentação está nos aspectos concernentes ao aprendiz e, tangencial e circunstancialmente, à sua futura esposa. Entretanto, apenas para ilustrar essa situação faremos uso de algumas palavras do Genebrino:

[...] o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, segue-se que não devem ter a mesma educação. Seguindo as direções da natureza, devem agir de concerto, mas não devem fazer as mesmas coisas; o fim do trabalho é comum, mas os trabalhos são diferentes e, por conseguinte, os gostos que o dirigem.⁴⁰

Rousseau, sem meias palavras, arremata essa situação com a seguinte afirmação: “toda educação das mulheres deve ser relativa aos homens”⁴¹. Assim, inclusive para o Genebrino, a centralidade do livro *Émile* encontra-se no jovem aprendiz e não na sua futura esposa, a qual tem um tratamento importante, mas no contexto geral menos expressivo que o de Emílio.

³⁹ Aliás, no início do Livro V, Rousseau introduz a questão da mulher como um complemento da formação do já adulto Emílio. Trata-se da parte intitulada *Sophie ou la femme*. Cf. Rousseau. *Émile*. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 692-727. Apesar de que os assuntos relativos à jovem Sophie apareçam frequentemente ao longo do Livro V. Ver Roche (1974, p. 15).

⁴⁰ ROUSSEAU. *Émile*. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 700.

⁴¹ *Ibid.*, p. 703.

Dando continuidade aos aspectos educacionais que porventura ainda estejam em fase de arremate, temos que Emílio deverá ter se tornado, finalmente, um membro qualificado da sociedade, senhor de si e de seus atos. Portanto, apto a ser de fato e de direito cidadão de um Estado. Assim, por meio de sua própria virtude e conduta, o bem-estar da sociedade teria sua continuidade assegurada. Aliás, acerca da virtude, Rousseau a associa frequentemente à liberdade, pois

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. Até agora só eras livre em aparência; tinhas somente a liberdade precária de um escravo a quem nada foi ordenado. Sê, agora, livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor; governa teu coração, Emílio, e serás virtuoso.⁴²

Coligada à virtude e à liberdade, há uma carga maior de autodidatismo. Isso reforça a ideia de que o aprendiz deve ser livre, inclusive no que tange à continuidade do seu próprio aprendizado. Daí que a relação aprendiz-mestre deverá receber novas bases. Doravante, Emílio e seu preceptor deverão negociar os fundamentos do seu relacionamento educacional. Inclusive a continuidade desse processo de formação perpassa pelo consentimento do jovem aprendiz e do seu preceptor.

De qualquer modo, nos estágios finais da educação, o Educador deverá usar uma abordagem mais teórica – quando trata de lei e governo, por exemplo –, mas a experiência concreta ainda é enfatizada. Contudo, há aqui uma ressalva importante: “o abuso dos livros mata a ciência. Acreditando saber o que lemos, acreditamos estar dispensados de aprendê-lo”⁴³. Por essa razão, Emílio será incentivado a viajar⁴⁴ para que não possua apenas meras informações e conhecimentos sobre outras situações, outras organizações políticas, outras formas de governo, mas as compreenda por tê-las vivenciado. Ou como sustenta Baczkó (1974, p. 80): “a verdade não é, para Rousseau, um conjunto de teses abstratas, a verdade deve

⁴² Ibid., p. 818.

⁴³ Ibid., p. 826.

⁴⁴ Cf. Rousseau. *Émile*. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 826-855. Ver Ellenburg (1976, p. 146).

ser vivida”⁴⁵. Em linhas gerais, é preciso que Emílio - agora um adulto e senhor de suas próprias experiências e vivências - possa

começar por estudar a natureza do governo e finalmente o governo em geral, as diversas formas de governo e finalmente o governo particular sob o qual nasceu, para saber se lhe convém viver nele; pois, por um direito que ninguém pode ab-rogar, cada homem, ao tornar-se maior e senhor de si, torna-se também senhor da possibilidade de renunciar ao contrato pelo qual se liga à comunidade, deixando o país em que ela se estabeleceu.⁴⁶

Notamos que há preocupação constante do Genebrino na formação do homem em todos os seus diversos aspectos: partindo daqueles que são intrínsecos e internos ao sujeito até os que contemplam o homem como um ser social e político. A educação, portanto, deve ter por função a formação ampla do homem e do cidadão.

Tanto na época de Rousseau quanto hoje, a realidade demonstra que continuamos exercitando uma forma de educação fundada, muitas vezes, em práticas moldadas no poder da autoridade dos saberes escolar⁴⁷. Práticas que são empecilhos básicos para a liberdade. A liberdade é parte integrante da natureza humana, e não um mero elemento a ser pedagogicamente controlado ou alienado. Para o Genebrino, educar é praticar a liberdade, construindo uma consciência crítica, capaz de gerar comportamentos e a ação libertadora dos grilhões da sociedade.

Aqui a formação de Emílio alcança a sua dimensão moral e política. Haverá aqui o entrelaçamento de importantes temas do pensamento rousseauiano, tais como, liberdade, moral, razão, sensibilidade, corrupção e perfectibilidade. No que tange às tais relações, Baczko (1974, p. 92) afirma que, “potencialmente, o homem é um

⁴⁵ Tradução nossa.

⁴⁶ ROUSSEAU, Émile. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 4, p. 833.

⁴⁷ “Como se vê há evidentes dificuldades de entrosamento entre as várias disciplinas no que se refere à investigação dos problemas do ensino, com reflexos no sistema de formação de pedagogos e professores, na organização de currículos, nas tentativas de trabalho inter ou multidisciplinar. Penso que seria estratégico um pacto suprapartidário para enfrentarmos as questões relacionadas com as fronteiras de cada área de conhecimento, tendo em vista melhores escolas, professores melhor preparados, alunos melhor educados. Penso que a Didática pode suprir esse papel integrador, constituindo, junto com os conhecimentos de outras áreas, uma base teórico-prática sólida para orientar os professores no seu trabalho de ‘dar aula’” (LIBÂNEO, 1991, p. 16).

ser racional, potencialmente, ele é livre, se por liberdade se entende a faculdade de escolha moral”⁴⁸. Justamente por conta da capacidade humana de aperfeiçoamento temos essas tantas possibilidades passíveis de tornarem-se efetivas. Ademais, não é possível garantir que haverá uma atualização ou não de determinado potencial, por melhores que sejam os professores ou os alunos. Nada do que seja humano é suscetível de uma certeza absoluta. Mas, se o indivíduo for devidamente formado, via educação natural e aprendizado dos deveres, as chances de se ter uma escolha moral e livre serão muito maiores.

Diante desse quadro e considerando a ação do Educador na educação do jovem Emílio, partiremos da seguinte premissa: a formação desse novo cidadão implica numa nova moral. Nova diante do que se praticava nas sociedades modernas à época de Rousseau. Mas não tão nova, se levarmos em consideração que esta deverá adequar-se à natureza humana, a qual não é tão recente. Assim, ao abordar essa formação moral, o Genebrino sustentará que, ao começar a ter os primeiros sentimentos do seu “ser moral”, o adolescente deverá estudar-se a si mesmo e às suas relações com os demais homens. Ademais, essa tarefa não ficaria restrita à fase da adolescência, uma vez iniciada ela deverá ser conduzida constantemente ao longo de toda a vida.

É importante destacar que a educação é fundamental para se evitar que o indivíduo corrompa-se. Vale esclarecer que a renaturação só teria sentido num ambiente em que os homens já estejam corrompidos ou em vias de corromper-se. Por isso que, no caso do jovem Emílio, se esse não se corrompeu, a renaturação terá outra dimensão, a saber, a de impedir que o aprendiz seja corrompido. Assim, não podemos compreender a renaturação como sendo obrigatoriamente uma etapa posterior à efetiva corrupção do gênero humano. Ela tem esse papel, mas também o de prevenir que essa situação ocorra. Por isso, educar o jovem Emílio equivaleria a renaturá-lo, mesmo que ele não estivesse corrompido.

Enfim, pelo exposto até aqui, no caso desse aprendiz, a renaturação terá uma dupla face: a interior e a exterior. A interior refere-se aos valores

⁴⁸ Tradução nossa.

naturais dos próprios indivíduos, é a esfera do homem consigo mesmo. Ao passo que a exterior é a dimensão do homem do homem. Portanto, sem desconsiderar a sociedade de seu tempo, temos que esse aprendizado da moral visa, também, um objetivo político, ou seja,

Rousseau [...] não se contenta em desferir sua crítica pura e simplesmente, ou pregar um ataque cego a todas as instituições humanas. Sua crítica reconhece que o homem civil e as instituições são inevitáveis, e que o horizonte no qual se precisa trabalhar quando se busca uma compreensão profunda da corrupção, bem como de alguma possibilidade de amenizá-la ou remediá-la, é o horizonte do “homem do homem” ou do homem civil imerso nas instituições existentes, ou ainda, naquelas possíveis de virem a existir (BECKER, 2006, p. 22).

Por isso que, essa formação moral pressuporá um contato do jovem Emílio com o mundo civilizado, isto é, com o homem do homem. Assim, ao conhecer melhor os outros, o jovem aprendiz tornar-se-á capaz de conhecer⁴⁹ como suas paixões influenciam suas ações e poderá orientar melhor essas ações no mundo.

Num texto intitulado *L'influence des climats sur la civilisation* (*A influência dos climas sobre a civilização*), o qual é datado entre os anos de 1749-1750 ou 1753-1754, época esta em que o autor elaborava as notas de *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Rousseau afirma que

Para conseguira acompanhar a históriado gênero humano, para bem julgara formação dos povos esuas revoluções, devemos voltaaras princípiosdas paixões humanas, às causas gerais que os fizeram agir. Assim,ao aplicar estes princípios [...] saberemos a razão parao que eles fizeram, e saberemos por queeles fizeram issoem certas ocasiões, nas quais oseventos seriam menosconhecidos tanto quanto as situações que lhes precederam.Semesta pesquisa,a histórianão tem qualquer utilidadepara nós,e o conhecimento

⁴⁹ Rousseau distingue “estudar” de “conhecer”. É nesse sentido que o autor afirma: “Ce qu'il y a de plus cruel encore, c'est que tous les progrès de l'espèce humaine l'éloignant sans cesse de son état primitif, plus nous accumulons de nouvelles connaissances, et plus nous nous ôtons les moyens d'acquérir la plus importante de toutes, et que c'est en un sens à force d'étudier l'homme que nous nous sommes mis hors d'état de le connaître”. ROUSSEAU. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 3, p. 122-3. Ver também: Reale (1983, p. 46-47).

desprovido defatos e decausassó serve parasobrecarregar amemória.⁵⁰

Trata-se de uma passagem redigida num período anterior a elaboração do *Émile*, mas a mesma adéqua-se em grande medida aos papeis tanto do jovem aprendiz como do seu Educador. Posto que, fica explícita a necessidade de se aprender com os fatos, com a história, com os homens e consigo mesmo. Haveria aqui, uma convergência de conhecimentos das esferas antropológica, política, social, moral e histórica. Sendo que, como temos tratado até aqui, esses aspectos são fundamentais na formação do homem e do cidadão Emílio.

Referências

BACZKO, Bronislaw. *Rousseau*. Solitude et communauté. Traduzido do polonês por Claire Brendhel-Lamhout. Paris-La Haye: Mouton, 1974.

BECKER, Evaldo. Questões acerca da história em Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo: FFLCH, v. 8, 2006.

BURGELIN, Pierre. *La Philosophie de l'Existence de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: PUF, 1952.

CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COTTRET, Monique; COTTRET, Bernard. *Jean-Jacques Rousseau en son temps*. Paris: Éditions Perrin, 2005.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *Edição e sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

⁵⁰ ROUSSEAU. Fragments politiques. In: *Oeuvres Complètes-Gallimard*, v. 3, p. 529. Tradução nossa. Acerca das prováveis datas desse pequeno texto, ver: *ibidem*, p. 1533.

_____. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. *O Iluminismo como negócio: história da publicação da “Enciclopédia”, 1775-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*. Companhia das Letras, 2005.

EDMONDS, David; EIDINOW, John. *O cachorro de Rousseau: como o afeto de um cão foi o que restou da briga entre Rousseau e David Hume*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ELLENBURG, Stephen. *Rousseau's Political Philosophy. An Interpretation from Within*. Ithaca-London: Cornell University Press, 1976.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.

GOLDSCHMIDT, Georges-Arthur. *Jean-Jacques Rousseau ou l'esprit de solitude*. Paris: Éditions Phébus, 1978.

IMBERT, Francis. *Contradiction et altération chez J.-J. Rousseau*. Paris-Montreal: L'Harmattan, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LUZURIAGA, Lourenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

REALE, Mario. *La ragioni della politica: J.-J. Rousseau dal Discorso sull'ineguaglianza al Contratto*. Roma: Dell'Ateneo, 1983.

ROCHE, Kennedy F. *Rousseau. Stoic and Romantic*. London: Methuen and Co. Ltd., 1974.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Oeuvres Complètes*. Paris: Pléiade-Gallimard, 1959-1995. 5 v. Organizadores: Bernard Gagnebin e Marcel Raymond.

_____. *Oeuvres Complètes*. Paris: L'Intégrale-Du Seuil, 1971. 3 v. Organizadores: Jean Fabre e Michel Launay.

_____. *Traité de sphère*. In: _____. *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard, 1995. v. 5, p. 585.

SPITZ, Jean-Fabien. *La liberté politique*. Essai de généalogie conceptuelle. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

TROUSSON, Raymond (Org.). *Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2000.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. *Cadernos CEDES*, Campinas: Ed. Unicamp, v. 25, n. 66, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

Recebido em: 10 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 27 de março de 2016.