UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

MARIA DO SOCORRO GONÇALVES DA COSTA

CULTURA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU: uma análise do *Emílio*

São Luís

2013

MARIA DO SOCORRO GONÇALVES DA COSTA

CULTURA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU: uma análise do *Emílio*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Manzke.

São Luís

2013

MARIA DO SOCORRO GONÇALVES DA COSTA

CULTURA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU: uma análise do *Emílio*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Manzke.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Fernando Manzke (Orientador)
Doutor em Ciências Pedagógicas
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Luciano da Silva Façanha
Doutor em Filosofia
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Udo Baldur Moosburguer
Doutor em Filosofia
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos são sempre reconhecimentos de gratidão de primeira grandeza.

Este passo que doravante alcanço não foi construído sozinho. De alguma forma, por mínima que seja, as pessoas aqui referidas e as implícitas também, muito contribuíram para o meu êxito.

Começo por agradecer ao nosso Criador

À minha família

À gentileza do meu orientador: José Fernando Manke.

Aos colegas de turma: Alysson, Marla, Paula, José Alberto, Dyêgo, Poliana, Rômulo, Irinaldo, Tamara, Marcelle, Andrea. De forma especial Thais, Cláudia Simone, Helyne e Flávio Luiz, este, a quem tive a sorte de tornar-me amiga durante este percurso, com quem pude dividir as angústias, as expectativas, as tristezas e as alegrias. Um amigo é sempre um presente inestimável.

Ao grupo de estudos Jean-Jacques Rousseau, da Universidade Federal do Maranhão, ao qual todo o criar e desenvolver-se deste trabalho possui suas raízes.

De modo especial àquele que o faz existir, o Professor Doutor Luciano da Silva Façanha. Sempre solícito, generoso, firme em suas atitudes e orientações. Um mestre na verdadeira acepção da palavra. Sou, por assim dizer, em grande parte, uma das sementes das quais ele sempre cuidou, pelo que lhe sou muito grata.

Aos amigos que seguem ao meu lado: Luciano Façanha, Maria Dominici, Eliete Cruz, Thiago Cutrim, Durval Fonseca, Rafael Oliveira, Ingrid Paula, entre outros.

À Coordenação do PPGCULT.

RESUMO

Investigação sobre a relação entre cultura e educação na obra *Emílio ou Da Educação*, do filósofo Jean-Jacques Rousseau, com base na análise dos livros I, II, III e IV. Para tanto, parte-se do contexto moderno em que surgem suas primeiras ideias; em seguida, serão apresentadas suas ideias a respeito da educação, apontando-se que o *Emílio* pode configurar uma *Paideia* no sentido grego de formação integral. Analisa-se cada um dos livros indicados, observando-se as espécies de educação que compõem as fases formativas da criança: educação sensitiva, educação moral e educação intelectual, acompanhando o personagem Emílio até a idade adulta, momento em que ele entra em contato com a vida sociocultural.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Emílio. Formação. Sociedade.

Costa, Maria do Socorro Gonçalves da.

Cultura e educação em Rousseau: uma análise do *Emílio*/ Maria do Socorro Gonçalves da Costa. – 2013.

119 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: José Fernando Mankze.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, 2013.

1. Filosofia – Rousseau 2. Educação – Cultura 3. Formação 4. Sociedade I. Título

CDU1 ROUSEAU

RÉSUMÉ

Recherche sur la relation entre culture et éducation en *Emilio ou L'éducation*, du philosophe Jean-Jacques Rousseau, basée sur une analyse des livres I, II, III et IV. Pour ce la, a considéré le contexte moderne où se pose ses premières idées; puis seront présenté leurs idées sur l'éducation, soulignant que Emilio peut configurer une *Paideia* dans le sens grec de formation intégrale. L'étude a analysé chacun des livres énumérés, notant les types d'éducation qui composent les étapes de formation de l'enfant: éducation sensorielle, l'éducation morale et l'éducation intellectif, suivant le caractère Emilio jusqu'à l'âge adulte, quand il est en contact avec la vie culturelle et sociale.

Mots-clés : Éducation. Culture. Emilio. Formation. Société.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 ROUSSEAU E A MODERNIDADE	13
1.1 O movimento iluminista e a <i>Enciclopédia</i>	19
1.2 O itinerário de Rousseau até a “República das Letras”	33
1.3 A crítica da cultura segundo Rousseau	39
2 ROUSSEAU E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	50
2.1 Formação versus instrução	58
2.2 A formação da criança	63
2.3 O <i>Emílio</i> como ideal de Paideia	67
3 CULTURA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO <i>EMÍLIO</i>	72
3.1 Livro I: pressupostos educativos	77
3.2 Livro II: a educação sensitiva, moral e intelectual	85
3.3 Livro III: educação útil e as necessidades intelectuais e sociais	96
3.4 Livro IV: Emílio e a vida sociocultural	100
4 CONCLUSÃO	110
Bibliografia	114

INTRODUÇÃO

A contextualização histórica do período em que viveu um filósofo é imprescindível para que se inicie um estudo mais apurado em torno de suas obras e de uma temática específica. Assim, se buscará compreender o pensamento de Jean-Jacques Rousseau em relação à educação e à cultura, a partir do período histórico ao qual o filósofo pertenceu, o Iluminismo francês do século XVIII, mesmo o termo cultura não integrando diretamente o vocabulário da época. Por outro lado, embora sejam poucos os autores que se tornaram referência em suas referidas épocas, Jean-Jacques está no seu tempo e para além dele. Entretanto, esse pensador experimentou concomitantemente o reconhecimento e a perseguição, segundo suas próprias palavras.

Sua filosofia apresentou inovações nos campos político e educacional e ainda hoje suas ideias estão sendo sempre revisitadas. Embora os problemas sobre os quais ele tratou não fossem novos naquele período, conforme afirma Constança Pissarra, as respostas do filósofo possuem um diferencial, e nisso consiste o seu mérito. Segundo afirma,

as questões tratadas por Rousseau não são verdadeiramente originais no contexto do século XVIII, posto que a filosofia há algum tempo se perguntava pelas condições em que as sociedades se encontravam e pelas suas causas. Mesmo no período medieval, a afirmação da liberdade como o supremo valor humano e a constatação da dificuldade de sua manutenção já eram um dos temas filosóficos, embora tenha sido na modernidade que essa discussão encontrou terreno mais fértil. (PISSARRA, 2009, p. 356).

Na perspectiva da autora, Rousseau constatou uma realidade e a questionou. Partiu de uma crítica à sociedade e seus progressos, apontando como causas o aprimoramento das ciências e das artes, o qual dificultaria ao homem contemporâneo perceber seus vícios e sua decadência moral. Diante dessa constatação, sua primeira obra, o *Discurso sobre as ciências e as artes*, também conhecido como *Primeiro Discurso*, apresentou sua crítica de forma argumentativa, levando seu autor a ser premiado pela Academia de Dijon, em 1750. Muitos autores concordam em afirmar que os problemas posteriormente aprofundados pelo filósofo em outros escritos já se encontravam pré-estabelecidos nessa primeira obra.

A crença no aperfeiçoamento das ciências e das artes é, principalmente, propagada pela educação, que, segundo o filósofo, ocupa-se em incutir nos jovens e nas crianças o letramento inconsequente, o qual se destina mais em favor de um

amadurecimento precoce da razão, em detrimento de um amadurecimento dos sentidos. Portanto, a educação possui problemas que deveriam ser analisados. Sinalizada no *Primeiro Discurso*¹, a educação será tratada de modo mais aprofundado em uma obra específica sobre o tema, escrita anos depois, *Emílio ou Da Educação*, lançada em 1762, na qual discorrerá sobre educação e sobre o que precisaria ser modificado na formação de crianças e jovens.

Jean-Jacques Rousseau criou, para isso, um método para ressignificar a educação. O substrato desse método é seu próprio objeto de estudo: a criança e sua instrução. Baseou-se, ainda, no princípio da liberdade de ação da criança, segundo o qual o preceptor nada prescreve ao aprendiz, a não ser ações que atendam a necessidades físicas da criança. Por meio de Emílio, um aluno idealmente educado, Rousseau fez perceber a saída possível para a solução da sociedade corrompida. Segundo Constança Pissarra,

essa necessidade de regenerar o indivíduo aparece com clareza no *Emílio*, logo na abertura do livro: ‘tudo está bem ao sair das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos dos homens’. Considerado pelo próprio Rousseau seu livro maior, nesse texto, ao discutir a questão da educação, Rousseau retoma no âmbito do indivíduo as principais questões de seu pensamento – o estado das sociedades, a liberdade, a desigualdade das condições, os governos, as ciências e as artes – da mesma forma que foram anteriormente no âmbito das sociedades. (PISSARRA, 2009, p. 364).

Com o *Emílio*, Rousseau inaugurou o gênero *romance de formação*. A hipótese que utilizou foi a da personificação de uma criança cujo nome é o mesmo do livro. Emílio representa o protótipo do homem abstrato e sua instrução se dará por aquilo que o filósofo chama *educação da natureza*. O propósito é o de reconhecer o modo como se poderia regenerar um homem desintegrado social e culturalmente, levando-o primeiramente ao conhecimento de si. Por isso, a educação se tornou importante no pensamento rousseauiano, possibilitando uma

¹ Esse *Discurso* é resultado do concurso proposto pela renomada Academia de Dijon, em 1749, para o prêmio de moral do ano seguinte. Perguntava-se: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?”. Lourival Gomes Machado, na nota de rodapé número 1, na edição da obra publicada na coleção *Os pensadores*, esclarece: “Os acadêmicos de Dijon, conseqüentemente, propuseram um tema que, sem dúvida, esperavam ver respondido positivamente e, mais, utilizado para o desenvolvimento dum elogio acalorado do ‘restabelecimento das letras e das artes’, ou melhor, da Renascença, que inaugurara uma nova era. Rousseau, contudo, vai responder pela negativa, o que chamará, para seu discurso, atenção maior do que tinham merecido seus antecessores na acusação dos vícios do tempo. (...) O mundo novo, que diz ter visto na caminhada a Vincennes, é o mundo de seu próprio pensamento, original e oposto às ideias dominantes em seu tempo e em seu meio”.

Também essa obra se configura como o passaporte do cidadão genebrino ao “mundo das letras”, embora com ela o autor “desconcerta não só seus contemporâneos, os iluministas, como também o espírito otimista do seu século.” (FAÇANHA, 2006, p. 47).

reflexão sobre as condições educacionais à sua época. O filósofo foi contra a forma predominante de educação destinada a crianças, uma vez que defendia que a instrução se desse no campo, longe da cidade, sendo orientada por um preceptor.

Levando em consideração esses aspectos, o problema da pesquisa consiste em investigar se há alguma relação entre a cultura e a educação em Rousseau, com base em uma expressiva análise do *Emílio ou Da Educação*, dada a variedade de temas que a mesma comporta, obra de caráter pedagógico, tendo-se como prerrogativa a crítica à educação e à sociedade, sinalizadas desde seu *Primeiro Discurso*. E também pela existência de referências a essas duas categorias em todas as outras obras do autor, sendo precisamente nesse romance educativo que elas parecem se entrecruzar sem, no entanto, se excluírem. Busca-se saber, então, em que medida elas se complementam ou se excluem.

No contexto iluminista, surgiu, da parte de Jean-Jacques Rousseau, uma acirrada crítica à estrutura sociocultural com base nos avanços progressistas possibilitados pelo aprimoramento das ciências e das artes. Para o filósofo, a cultura, conjunto dos conhecimentos criados e desenvolvidos pelo homem até então e entendida como condicionadora do aprimoramento humano, é mera aparência, uma vez que os homens não se tornaram melhores com isso. Assim, uma educação imediatista, com vistas à praticidade, contribui para mascarar a falsa melhoria nos costumes de uma maneira geral. Isso possibilita procurar compreender qual deve ser, pois, a relação entre cultura e educação estabelecida no *Emílio*. Procura-se encontrar a solução para esse questionamento com base em uma análise descritiva dessa obra em correlação com outros títulos de autoria de Rousseau.

Para que isso seja possível, assumem-se os seguintes objetivos: demonstrar os pressupostos educativos que antecedem a instrução de seu aluno ideal no Livro I; identificar os apontamentos conceituais referentes à educação no Livro II (educação sensitiva, moral e intelectual); descrever a educação como útil às necessidades intelectuais e sociais, Livro III; caracterizar a educação sensitiva e sua importância para o jovem Emílio em seu contato direto para o aprendizado sobre a vida sociocultural, levando em consideração os precedentes de sua formação até a idade da razão, Livro IV; constatar como se estabelece a relação cultura e educação na conduta do aprendiz, com base na análise dos quatro livros mencionados.

O modo como são descritos os passos do Emílio constitui, também, a forma de Rousseau advertir que a educação prescrita às crianças precisava ser repensada, ou melhor, analisada, já que se trataria de educar homens e cidadãos para si mesmos e para a sociedade. Para isso, seu primeiro passo foi tratar a criança como criança e desenvolver seu projeto educativo tendo como referência o que ela é, pois tudo o mais depende dessa primeira fase humana. Reforçando essa ideia, nas palavras de Constança Pissarra,

a educação adquire, portanto, uma importância determinante para impedir que os vícios ganhem cada vez mais lugar no coração dos homens e na consolidação das sociedades, ao despertar a simplicidade do estado de natureza por oposição à artificialidade fabricada das sociedades degeneradas que se distanciam daquele estado na mesma proporção que avançam em direção à rejeição dessa natureza originária para substituí-la por uma natureza artificial. (PISSARRA, 2009, p. 365).

Portanto, a justificativa para esta pesquisa consiste na relevância de dois temas sempre atuais: a educação e a cultura. Embora pareçam dissociados, no pensamento de Jean-Jacques Rousseau estes temas parecem estar correlacionados. Justifica-se, também, por contribuir com as pesquisas já desenvolvidas sobre o autor e sua obra, dada a importância de manter viva a reflexão de um filósofo sobre temas pouco explorados. Por fim, justifica-se devido à satisfação em desenvolver uma nova pesquisa sobre um filósofo com o qual se tem afinidade e sobre o qual já se desenvolveram outros trabalhos. Para isso, será utilizada como base teórica principal a obra *Emílio ou Da Educação*, publicada em 1762. Também serão consideradas outras obras do filósofo, as quais, de alguma maneira, fazem referência à educação ou à cultura, como o *Discurso sobre as ciências e as artes* e o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Ademais, se recorrerá ao uso de comentadores. Pretende-se, ainda, indicar as consequências que tiveram suas ideias, ao refletirem sobre a cultura e a educação na modernidade e na contemporaneidade.

A metodologia empregada para a execução desta pesquisa é de caráter bibliográfico e se baseou na análise de textos no estilo hermenêutico, sobretudo das obras *Emílio ou Da Educação*, *Discurso sobre as ciências e as artes*, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, entre outras, das quais foram feitas descrições textuais, análises e sínteses.

Dessa maneira, os capítulos estão estruturados da seguinte forma. No primeiro capítulo, *Rousseau e a fundação da modernidade*, faz-se uma abordagem a

respeito do filósofo Jean-Jacques Rousseau e de sua inserção no contexto da modernidade, mais especificamente no Iluminismo francês; aborda-se o significado do século XVIII no contexto histórico-filosófico e a contrapartida que o genebrino apresentou a esse século, que teve por mote a razão como esclarecedora e responsável por libertar os homens das trevas e da superstição, por meio do culto ao desenvolvimento das ciências e das artes. Aborda-se também o movimento iluminista e o seu significado no contexto do conhecimento, naquilo que Sergio Paulo Rouanet caracteriza como Ilustração, algo ímpar no percurso do pensamento intelectual do Período das Luzes. Aborda-se ainda o importante papel do livro que representou a síntese das ideias desse século, a *Enciclopédia*, mais especificamente o *Discurso Preliminar*. Procura-se ainda ensejar os pressupostos para que se possa compreender as teorias de Jean-Jacques Rousseau. Por fim, compõe o capítulo aquilo que pode ser compreendido como uma crítica da cultura conforme Rousseau.

O segundo capítulo, intitulado *Rousseau e os fundamentos da educação*, procura apresentar alguns pontos que antecedem as ideias do autor em relação à concepção educativa vigente à sua época e apresentar também a inovação que se deu por meio do *Emílio*, que propõe uma educação por fases, ao separar as etapas da vida do indivíduo: criança, adolescente e adulto. É destacado o ideal de Paideia que a obra traz, uma vez que pretende desenvolver as categorias éticas, estéticas e políticas por meio da educação sensitiva do homem em construção. Merece destaque, também, por apresentar uma proposição conceitual em contraposição à realidade, bem como

A formação da criança como um ser do mundo e da natureza é levada em consideração como a mais importante de todas. O filósofo enfatizou a formação para a percepção da criança – a sensibilidade é tratada antes mesmo de serem inseridas noções abstratas. Nesse sentido, torna-se mister diferenciar os conceitos de instrução e formação. A crítica à cultura apresentada por Rousseau procurou destacar a maneira pela qual o progresso das ciências e das artes degenerou os costumes e transformou o caráter dos homens. Isto é o que parece ser possível evitar, pondo a cultura em favor do bem para os homens, conforme a demonstração na condução educativa do jovem Emílio. Ao mesmo tempo em que previne a degeneração desse jovem em uma sociedade viciosa, apresenta as possibilidades

para isso, em uma espécie de verso e reverso de uma mesma história. Esse ponto é crucial para aquilo que será apresentado no próximo capítulo dessa pesquisa.

O terceiro capítulo, *Cultura e educação: uma análise do Emílio*, trata da questão da cultura e da educação com base na análise feita dos quatro primeiros livros de *Emílio ou Da educação*. No Livro I, são destacados os pressupostos educativos que antecedem aquilo sobre o que o autor irá discorrer nos livros seguintes. No Livro II, chama-se atenção para a educação sensitiva, moral e intelectual da criança, em uma acepção incomum. No Livro III, aborda-se a educação útil e as necessidades intelectuais e sociais para a vida prática. No Livro IV, aborda-se a vida sociocultural do Emílio e sua envolvimento com o meio, saindo-se ileso.

Desse modo, propõe-se que uma análise da cultura e da educação em Rousseau deve se pautar naquilo que o autor apreendeu da realidade vivida e vivenciada em um período bem específico da história das ideias do pensamento humano, o Iluminismo francês. Esse período teve na *Enciclopédia* o estandarte das ideias vigentes à época. Além disso, a *Enciclopédia* assinala a localização da ilustre figura do genebrino, que contribuiu na escrita de verbetes, fato importante por anteceder seu reconhecimento no universo literário.

O filósofo, ao se afastar dos amigos enciclopedistas, deu curso às suas próprias ideias, transfiguradas em discursos, romances e tratados filosóficos que servem hoje de referência para que se possa compreender o pensamento de Rousseau. Aquele que quiser compreendê-lo terá de partir de seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, e daquilo que o Século das Luzes pretendeu divulgar pela *Enciclopédia*.

Na conclusão, tem-se a suposição de que a educação em Rousseau é eminentemente estética, apontando para o fato de que será necessário empreender uma nova investida para a confirmação dessa observação.

Passa-se, pois, às considerações em torno da Modernidade, da importância e do destaque do filósofo aqui estudado em referência a esse período de aprimoramento das ideias do pensamento humano.

1 ROUSSEAU E A MODERNIDADE

*O homem é a medida de todas as coisas.
(Protágoras)*

Antes que se dê continuidade às questões referentes a Jean-Jacques Rousseau, é necessário destacar alguns acontecimentos que compreendem o período entendido por Modernidade. Deve-se observar aquilo que inaugurou esse período, bem como algumas características de suas dimensões filosófica, política, social e cultural, com base em considerações de estudiosos como Paul Hazard, Ernest Cassirer e Luiz Roberto Salinas Fortes. Isso se deve ao fato de que nada surge do óbvio quando se trata do desenvolvimento das ideias do pensamento humano.

Dois acontecimentos significativos marcaram esse período: o Renascimento e a superação do Antigo Regime. Tanto um quanto o outro foram importantes para a mudança na forma como o homem passou a interpretar a sua realidade. Se o primeiro permitiu a ele reinterpretar seu significado frente ao universo, o segundo possibilitou o questionamento de um modelo político, pondo em xeque a autoridade monárquica. Desse modo, tornou-se possível investigar a busca por outro fundamento que legitimasse a fundação e a execução do estado civil. Esse fundamento deveria assegurar aos homens a liberdade e o cumprimento dos seus direitos e deveres.

O Renascimento, que se deu nos séculos XV e XVI, caracterizava-se, dentre outras coisas, pelo resgate da figura humana e pela sua consequente valorização, buscando na Antiguidade clássica a fonte para esse movimento. Por isso, o Renascimento se confunde muitas vezes com o Humanismo remanescente daquela época. Uma das teses principais do Renascimento é deixar de atribuir a origem de tudo a um ser superior, procurando devolver ao homem alguma autonomia com base naquilo que constitui sua natureza. Caracteriza-se, também, pela substituição da vida contemplativa pela vida ativa.

Nesse sentido, o Humanismo, de acordo com o Dicionário de Filosofia do autor Nicolla Abbagnano, refere-se a duas coisas diferentes. A primeira diz respeito “ao movimento literário e filosófico que nasceu na Itália no século XIV, se difundindo para outros países da Europa e que se constitui como a origem da cultura moderna;

a segunda refere-se a qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem”. (ABBAGNANO, 2007, p. 518).

Assim, o Renascimento significou o resgate de um modo de pensar que teve no homem o ponto de partida e também o de chegada para a explicação de sua realidade como um todo. Isso significa dizer que ele, o homem, não recorreria mais necessariamente a um ser superior para designar as verdades, mas, sim, à sua própria razão, que alcançou seu auge com a Ilustração, no século XVIII.

Foi a partir, portanto, do Renascimento que se estabeleceu a retomada de uma compreensão com base no passado histórico do homem. Nesse passado, o homem buscou primeiramente compreendê-lo para só então interpretar sua realidade e, nesses moldes, ir configurando aquilo que o constitui como sujeito do presente, do passado e do futuro. O Humanismo foi a maior expressão desse movimento.

O outro acontecimento que caracterizou esse período foi a desintegração do Antigo Regime. Esse sistema político e econômico vigorou na Europa durante a Idade Média, tendo sido mais acentuado na França, na Inglaterra e em Portugal. Ele foi marcado pela nítida divisão da sociedade em classes sociais denominadas *estamentos*, classificadas em três principais. Ao primeiro estado, pertencia o clero, composto pelos chefes da igreja; ao segundo estado, os nobres; e ao terceiro estado, os camponeses e a burguesia, classe cada vez mais em ascensão, que visava sempre aos mais altos postos da sociedade em desenvolvimento social, político e econômico.

Alexis de Tocqueville, na obra *O antigo regime e a revolução*, nos livros dois e três, apresenta a forma como se deu a crise do Antigo Regime até o desfecho da Revolução Francesa. Apresenta também aquilo que possibilitou o acontecimento dessa revolução, iniciado com a migração do camponês para a cidade, a constituição de uma elite literária por meio da educação e a conseqüente contestação da realidade social, o que resultou propriamente na Revolução Francesa.

Por outro lado, na França, já no século XVIII, a desintegração do Antigo Regime foi se constituindo de tal modo que, somente lá – diferentemente do que ocorria na Alemanha e na Inglaterra –, conforme o que afirma Tocqueville, os

homens haviam se tornado mais semelhantes entre si, apesar do distanciamento ainda existente entre o nobre, o fidalgo e o camponês, em razão das posses que detinham. Igualdade essa conferida em grande parte pela educação.

Contribuíram, ainda, para esse quadro: a extinção da vida particular das províncias do reino; o empobrecimento gradual de nobres e fidalgos; e o acesso à educação. Tudo isso ocasionou o surgimento de uma nova aristocracia, que surgiu no campo e ganhou espaço na cidade: a burguesia. Essa nova aristocracia passou a se igualar ao nobre tanto por sua riqueza quanto por sua educação. Conforme Alexis de Tocqueville,

a educação e o modo de vida já haviam colocado entre esses dois homens mil outras semelhanças. O burguês tinha tantas luzes quanto o nobre e, o que é preciso notar bem, suas luzes provinham precisamente da mesma fonte. Ambos exibiam a mesma ilustração. Tanto para um como para o outro a educação fora igualmente teórica e literária. (TOCQUEVILLE, 2009, p. 91).

No fim, o que os iguala, segundo o autor, são os mesmos modos, os mesmos costumes, os mesmos hábitos. Somente os direitos atribuídos a cada um ainda os separava. Desse modo, para Tocqueville,

no final do século XVIII, sem dúvida ainda se percebe uma diferença entre as maneiras da nobreza e as da burguesia, pois não há nada que se uniformize mais lentamente que essa superfície de costumes denominada “as maneiras”; porém, no fundo, todos os homens posicionados acima do povo se pareciam, tinham as mesmas idéias, os mesmos hábitos, obedeciam aos mesmos gostos, entregavam-se aos mesmos prazeres, liam os mesmos livros, falavam a mesma língua. Já não diferiam uns dos outros, exceto pelos direitos. (TOCQUEVILLE, 2009, p. 91).

Mas, mesmo essa pretensa harmonia, serviu para que fossem questionadas algumas práticas, assim como as desigualdades e os privilégios de direitos.

Por ser a França o país mais letrado da Europa, a teorização sobre os fundamentos e a legitimidade do governo, a igualdade de direitos e entre outros temas encontrou lá o ambiente propício. Foram os literatos que, segundo Tocqueville, assumiram o papel argumentativo-teórico, em detrimento do papel prático de analisar a realidade social em meados do século XVIII. Esses literatos praticaram aquilo que o autor chama de *política abstrata e literária*.

Vendo tantas instituições irregulares e bizarras, filhas de outros tempos, que ninguém tentara harmonizar entre si nem adaptar às necessidades novas e que pareciam dever eternizar sua existência depois de terem perdido a eficácia, eles facilmente tomaram aversão pelas coisas antigas e pela tradição e eram levados naturalmente a querer reconstruir a sociedade de sua época de acordo com um plano inteiramente novo, que cada um

traçava unicamente à luz de sua própria razão. (TOCQUEVILLE, 2009, p. 155).

Em outras palavras, a tradição pode ser entendida como a atuação do Antigo Regime, que, diante de seus fragmentos, exigia que fossem tomadas novas medidas sócio-igualitárias. Desse modo, a teoria político-literária servia para fazer refletir e criticar o plano geral da realidade. Nesse contexto, segundo o historiador,

todo dia podia-se ouvi-los discorrer sobre a origem da sociedade e sobre suas formas primitivas, sobre os direitos primordiais dos cidadãos e da autoridade, sobre as relações naturais e artificiais dos homens entre si, sobre o erro ou a legitimidade do costume e mesmo sobre os princípios das leis. (TOCQUEVILLE, 2009, p. 153-54).

Embora Tocqueville não nomeie nenhum letrado especificamente, alguns deles podem ser identificados, a exemplo de Hobbes, Locke e Rousseau, que procuraram abordar, de maneira hipotética, em suas teorias político-filosóficas, a forma pela qual as sociedades teriam sido iniciadas, bem como a questão da autoridade legítima.

Esses autores tomaram como ponto de partida principal o conceito de estado de natureza. O estado de natureza é caracterizado pelo fato de os homens terem vivido em condições pré-sociais até chegarem a um acordo por meio do qual se estabeleceu a sociedade civil e a autoridade que a governasse. Assim, o estado de natureza teve como proposta um marco que separaria os homens em dois grupos: os que teriam vivido sob leis naturais, as quais regem o mundo em geral; e os que vivem sob o estado civil, regido por um governante e por leis positivas ou jurídicas.

Mesmo que se tratasse de outros assuntos, segundo Tocqueville, tudo estaria relacionado de alguma forma à política. Embora variassem em suas definições, todos coincidiam nesta ideia principal: “do tratado de peso à canção, não há coisa alguma que não contenha um pouco dela”. (TOCQUEVILLE, 2009, p. 154).

Assim,

por separados que estejam no restante de seu trajeto, todos eles se apegam a este ponto de partida: todos pensam que convém substituir por regras simples e elementares, buscadas na razão e na lei natural, os costumes complicados e tradicionais que regem a sociedade de seu tempo. (TOCQUEVILLE, 2009, p. 154).

Dessa maneira, pode-se observar a forma como cada um deu curso à crítica social por meio da razão, que agora passara a ser livre e não mediada.

Podiam expressar por meio de seus pensamentos o desejo de uma outra realidade sócio-cultural.

O Renascimento, o Humanismo e o esfacelamento do Antigo Regime constituem, pois, as bases sólidas sobre as quais a Modernidade foi consolidada. Constituem também o ideário daquilo que precisava ser revisto e modificado.

A Idade Moderna marcou, na história da filosofia, um importante fato no desenvolvimento da história do pensamento humano. Seu início é atribuído a René Descartes, o pai da filosofia moderna. A confirmação vem, no século XVII, com a revolução do pensamento científico, desenvolvido e sistematizado por Galileu Galilei (1564-1642) e continuado por seus seguidores Kepler (1571-1630) e Newton (1643-1727). Por meio do método newtoniano – de análise e síntese –, tanto a filosofia como a psicologia e a sociologia passaram a adotar e a basear suas novas pesquisas com este método, ao desenvolver novas interpretações para a realidade.

René Descartes (1596-1650) inaugurou o método que tem como ponto de partida o sujeito cognoscente, deixando de lado os princípios da filosofia medieval², a qual designava Deus como sendo o criador de todas as coisas, cabendo ao homem apenas ser agraciado por meio da luz natural. A razão era Deus quem a concedia ao homem mediante merecimento. Tratava-se, nesse caso, de uma teologia. Com Descartes, passou então a prevalecer o racionalismo³, cujo cerne irá se encontrar na razão humana.

Com a filosofia do autor do *Discurso do método*, tomou corpo a concepção do sujeito autônomo. Nessa obra, de cunho autobiográfico, Descartes demonstra a forma pela qual construiu um método que assegurasse não só a ele, mas a todos, conhecer a verdade. Um método mediante o qual se pudesse estar seguro das evidências demonstradas. Tal método deveria guiar a razão para que esta chegasse às evidências mais indubitáveis. Ele deveria ser empregado tanto para a concepção das verdades científicas quanto para a concepção das verdades filosóficas. A dúvida metódica consiste no caminho que leva a razão a estabelecer

² No período que compreende a Idade Média, a filosofia medieval pode ser compreendida com base na Patrística e na Escolástica, correntes de pensamento que se desenvolveram nos mosteiros e nas escolas e que constituíram uma teologia cristã e uma filosofia de caráter especulativo. Os padres e os monges são seus principais idealizadores.

³ O Racionalismo é uma corrente filosófica que procura afirmar que todas as ideias formuladas pelo homem teriam suas origens na Razão humana. Em outras palavras, o homem é possuidor de ideias inatas, ou seja, com ele nascidas, cabendo apenas desenvolvê-las com o amadurecimento intelectual. O Racionalismo opõe-se ao Empirismo, corrente filosófica que concebe o conhecimento como advindo em princípio por meio da experiência sensível.

as verdades claras e distintas, os princípios de todo conhecimento seguro. O resultado é o *cogito ergo sum* (penso, logo existo), com o qual os seus sucessores concordaram ou divergiram, a exemplo dos empiristas.

Por outro lado, a revolução científica significou a substituição da ciência antiga e medieval, de caráter contemplativo e qualitativo, por um novo modelo de ciência quantitativa e experimental, baseada na observação e na experimentação. A ciência moderna, além disso, revolucionou a concepção de espaço, de movimento, de tempo e de homem. Passou também a significar uma nova forma de o homem ver e interpretar o mundo e a si mesmo, uma vez que ele teve de deixar de lado as concepções antigas sobre si, sobre Deus e sobre o mundo, passando a adotar a experiência e a observação dos fatos para essa nova vivência.

Com a revolução científica, o conhecimento passou a obedecer a um novo critério de concepção, por meio da observação, da experimentação, da formulação de hipóteses, da comprovação e da constituição de teorias. Tudo deveria passar por experimento, teste e comprovação, principalmente as ciências da natureza, das quais as ciências humanas tentaram seguir o exemplo. A matemática, nesse sentido, passou a ser uma grande aliada nesse momento, devido ao grau de certeza atribuído a suas formulações.

Desse modo, com a revolução científica, a filosofia se separou das ciências devido à adoção do método experimental e da aplicação da matemática. Contudo, em contrapartida, a matemática acabou por influenciar as ciências, e vice-versa. A filosofia se voltou, então, para si própria e para a compreensão da nova mentalidade que se instalou com a Modernidade, momento em que também passou a questionar os limites e as possibilidades da ciência.

Contribuíram para o marco da nova mentalidade, de acordo com Luiz Roberto Salinas Fortes, além de Descartes, Francis Bacon e John Locke. “Eis aí mencionados os marcos iniciais e fundamentais do acontecimento [mudança de mentalidade]. É certo que ele começa a despontar, a rigor, desde o chamado Renascimento que nos séculos XV e XVI abriu profundas brechas no sistema vigente” (FORTES, 2004, p. 23). Esclareça-se que o sistema vigente ao qual se faz referência é o Antigo Regime, conforme exposto acima.

De certo, o que é patente no período moderno é a mudança de mentalidade do homem em relação a si e ao universo e o modo como o pensamento

racional irá interpretar essa relação. Destaca-se também a substituição da ideia de Deus pela de Razão como gestora da realidade cognoscível; a substituição da ação contemplativa da ciência pela ação interventiva e experimental; e a troca da opressão pela liberdade. Essa mudança já havia se iniciado desde o Renascimento e acabou se refletindo no pensamento dos chamados “homens de Letras”, quando ganhou corpo o pleno exercício da razão. Esse pleno exercício deve ser compreendido no sentido da liberdade de pensamento e de livre interpretação.

Configurou-se, assim, o contexto histórico-filosófico que antecedeu a obra de Jean-Jacques Rousseau. Ressalte-se que, se por um lado esse filósofo foi recebedor dessa herança cultural, por outro ele passou, no período moderno, a contribuir com as ideias do pensamento humano, embora em alguns momentos tenha se mostrado contrário às ideias de seus contemporâneos.

1.1 O movimento iluminista e a *Enciclopédia*

O Iluminismo foi um movimento cultural que predominou na França, na Inglaterra e na Alemanha no fim do século XVII, chegando até mais ou menos 1780, de acordo com Salinas Fortes. Pelas proporções que o movimento atingiu, o século XVIII ficou conhecido por algumas denominações específicas, sendo as mais conhecidas “Século das Luzes”, “Iluminismo” (*Aufklärung*⁴), filosofia da “Ilustração” e “Filosofia das Luzes”. Essas denominações se devem ao fato de a razão ser a grande questão desse momento histórico e de suas diversas manifestações. Além disso, a fertilidade de produções típicas da época relacionadas aos mais variados temas também contribuiu para a fixação desses nomes. A razão se tornou o centro a partir do qual o todo passou a ser submetido.

Vale lembrar que o Iluminismo é uma corrente milenar da História da Filosofia que teve início com os gregos, embora tenha ganhado a força e a

⁴ Termo alemão que significa *iluminismo* ou *esclarecimento* e é principalmente atribuído a Immanuel Kant (1724-1804) quando lançou um pequeno escrito, *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?*, no qual procura demonstrar que *esclarecimento* seria a capacidade do homem sair de sua ignorância mediante o uso da razão e sem a orientação de um agente externo, a exemplo de um eclesiástico ou outro homem, algo característico dos séculos precedentes. “Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. [*Aufklärung*]. (KANT, 2005, p. 63-64).

dimensão que se conhece no século XVIII, quando a razão passou a ser supervalorizada e se tornou o centro para todas as explicações que o homem pudesse desenvolver com a finalidade de se autoexplicar e de explicar aquilo que está fora de si. Foi quando teve início também a “idéia do homem como ser capaz de tornar-se sujeito e dono de seu próprio destino” (FAÇANHA, 2006, p. 44), prerrogativa do *Aufklärung* e do *sapere aude* (ousa saber!) propagado por Immanuel Kant.

De acordo com Façanha, não é fácil caracterizar o Iluminismo, dadas as suas múltiplas tendências, com ideias distintas nos vários países em que se manifestou. Desse modo, a França foi o lugar onde o movimento adquiriu maior força e expressividade, principalmente devido à importância de Paris no contexto europeu, aos chamados iluministas e àquilo que envolveu a criação da *Encyclopédia*.

A isso também se acresce a circunstância de que tal época está longe de constituir uma grandeza homogênea, pelo contrário, ela representa, nos diferentes países europeus, uma pluralidade de diversificações de tal modo rica que talvez fosse mais rigoroso falar de vários iluminismos do que de um só. (FAÇANHA, 2006, p. 45).

Mas, nem por isso, esses vários iluminismos de que fala o autor deixaram de apresentar traços comuns nos países em que se disseminou. Dentre esses traços, destaca-se a liberdade de pensamento que os homens experimentam.

Sergio Paulo Rouanet, na introdução do seu livro *As Razões do Iluminismo*, diferencia Iluminismo e Ilustração. Para esse autor, o Iluminismo ultrapassa períodos históricos, por ser algo que sempre subsistiu no pensamento humano, assumindo as interpretações cabíveis da realidade sócio-histórica. A Ilustração diz respeito especificamente “à corrente de ideias que floresceu no século XVIII.” Acerca desse momento específico, reitera:

Nesse sentido, o Iluminismo é uma tendência trans-epocal, que cruza transversalmente a história e que se atualizou na Ilustração, mas não começa com ela, nem se extinguiu no século XVIII. A Ilustração aparece assim como uma importantíssima realização histórica do Iluminismo, certamente a mais prestigiosa, mas não a primeira, nem a última. (ROUANET, 1987, p. 28).

Rouanet destaca ainda que a Ilustração ofereceu à humanidade a melhor e mais generosa proposta de emancipação, por consentir ao homem construir racionalmente seu próprio destino; livrá-lo da superstição e da intolerância; propor uma moral para uma liberdade concreta, propondo que a ciência fosse utilizada em

benefício do próprio homem, além de haver iniciado a preocupação com os direitos humanos.

Se a Ilustração é o que melhor pode expressar a força do Iluminismo no século XVIII, a *Enciclopédia*, o livro dos saberes, procurou ser, além da reunião das ideais florescentes desse período, o apanhado das ideias de épocas anteriores. Por meio dela, tornou-se possível analisar criticamente o passado e o presente. A Ilustração, como significado do saber, identifica-se com a *Enciclopédia* por ser esta, também, sinônimo de ciência e conhecimento. Em outros termos, a *Enciclopédia* é um reflexo do Iluminismo.

Com base na explanação do significado do Iluminismo, que representou o momento de propagação das luzes da razão no homem contra o obscurantismo do período medieval, e na *Enciclopédia* no contexto desse século, torna-se possível situar e compreender as ideias de Jean-Jacques Rousseau, com o objetivo de demonstrar sua importância e sua contribuição tanto para a *Enciclopédia* quanto para o século XVIII.

Quando se menciona o século XVIII, muitas são as ideias que perpassam esse período. Historicamente, o século XVIII representou um marco no pensamento humano, uma vez que permitiu fazer uma retrospectiva do que ocorrera até aquele momento e empreender uma leitura do que se passava durante ele, com destaque para os atuantes intelectuais da época, dentre os quais se sobressai a influente figura de Jean-Jacques Rousseau. Além disso, esse século possibilitou levantar um ideário do que possivelmente poderia ser esperado do futuro.

Os três estudiosos a seguir permitem compreender o significado desse período. Merecem destaque a importância da razão no contexto do Iluminismo no Século das Luzes, a expressividade da *Enciclopédia* e a relação desses fatores com o pensamento do filósofo de Genebra. São eles: Ernest Cassirer, Luiz Roberto Salinas Fortes e Paul Hazard. Além desses estudiosos, contribuem para a compreensão pretendida algumas passagens do *Discurso Preliminar da Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios – por uma sociedade de letrados*, cuja autoria é de D'Alembert, livro que serviu de introdução ao primeiro volume da *Enciclopédia*.

Ernest Cassirer, no capítulo um do livro *A filosofia do Iluminismo*, intitulado *O pensamento da era iluminista*, procura apresentar o panorama do século

XVIII naquilo que o tornou mais característico: as formas pelas quais a razão expressou a realidade objetiva e psíquica.

No entanto, a razão se tornou o princípio que reuniria as diversidades fenomênicas. “A ‘razão’ é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações”. (CASSIRER, 1992, p. 22).

No *Discurso Preliminar*, consta o grande objetivo da *Enciclopédia*: indicar como se originaram as ciências e do que se ocupa cada uma; refletir sobre a definição do que é arte, bem como sobre aquilo que é matéria da história, da filosofia e das belas-artes. Sendo que todas essas estão atreladas às seguintes faculdades, respectivamente: memória, razão e imaginação.

Essas três faculdades formam, em primeiro lugar, as três divisões gerais de nosso sistema e os três objetos gerais dos conhecimentos humanos: a História, que se reporta à memória, a Filosofia, que é o fruto da razão e as Belas-Artes, que a imaginação faz nascer. (D’ALEMBERT, 1989, p. 51).

Luiz Roberto Salinas Fortes, em *O Iluminismo e os reis filósofos*, procurou descrever o papel dos filósofos na difusão das novas ideias iluminadas. No livro *O pensamento europeu no século XVIII – de Montesquieu a Lessing*, Paul Hazard faz uma análise de temas que se tornaram ressignificados à luz do novo espírito da época. Dessa fonte, serão utilizados, aqui, o capítulo dois da primeira parte, *A razão, as luzes, a filosofia*, e o capítulo sete da segunda parte, *A enciclopédia*. Ademais, será abordado o capítulo seis, *A educação*, também da segunda parte.

Cassirer desconsidera a hipótese de que o Iluminismo, como movimento, esteja fechado sobre si mesmo. No mesmo sentido, desconsidera que ele signifique uma ruptura com o passado. Segundo o autor, o movimento estaria ligado tanto ao passado quanto ao futuro por diversos vínculos, permanecendo, portanto, dependente dos séculos precedentes. “Ele constitui apenas um ato, uma fase singular do imenso movimento de ideias graças ao qual o moderno pensamento filosófico adquiriu a certeza, a segurança de si mesmo, o sentimento específico de si e sua autoconsciência específica”. (CASSIRER, 1992, p. 23). Aproxima-se, assim, da posição defendida por Rouanet de que o Iluminismo tem suas ligações com o passado, com o presente e com o futuro.

Cassirer chama esse momento do Iluminismo de “século da filosofia” por excelência, concentrando, de certa maneira, a dimensão de seu significado tanto no plano das ideias quanto na realidade objetiva de um modo geral. O autor utiliza as

palavras de D'Alembert, para quem, nos três séculos anteriores (XV, XVI e XVII), ocorreram fatos que os marcaram de algum modo, o que não foi diferente no XVIII. Nesse século, e naquilo que configura a proposta enciclopedista, nas próprias palavras de D'Alembert, tudo deveria ser submetido a análise.

Assim, desde os princípios das ciências profundas até os fundamentos da Revolução, desde a metafísica até as questões de gosto, desde a música à moral, desde as disputas escolásticas dos teólogos até os objetos de comércio, desde os direitos dos príncipes aos direitos dos povos, desde a lei natural até as leis arbitrárias das nações, numa palavra, desde questões que mais profundamente nos tocam até as que só superficialmente nos interessam, tudo foi discutido, analisado e, no mínimo, agitado. (CASSIRER, 1992, p. 21-22).

Cassirer continua afirmando que, nesse momento, o pensamento procuraria não apenas atingir novas metas, mas também saber o curso que é capaz de tomar e assumi-lo. Estaria em xeque o poder e a capacidade daquilo que a razão humana pode alcançar. Em outros termos, o próprio movimento que a razão pode assumir torna-se cognoscível.

Isso ocorreu, sobretudo, porque houve a influência do método newtoniano, o método analítico em substituição ao método abstrato, o qual consistia na busca de princípios primeiros para só então deduzir a realidade objetiva. Ou seja: passou a prevalecer não mais o *a priori*, cujos fundamentos antecedem a experiência sensível, mas a análise dos fatos, que tem na experiência o ponto de partida e o ponto de chegada. Houve uma renúncia da dedução, preferindo-se a “explicação sistemática”. Em outras palavras, foi substituído o método de Descartes pelo método da física de Newton. Tem-se, nesse sentido, a aplicação do método das ciências da natureza às ciências do homem. Da análise dos fatos, é que se constrói a explicação e a fundamentação teórica da realidade sensível e inteligível.

Conforme afirma no texto,

em vez do *Discurso do método* de Descartes, apoia-se nas *Regulae philosophandi* de Newton para resolver o problema central do método da filosofia. E essa solução logo encaminha a investigação para a direção inteiramente diferente. A via newtoniana não é a da dedução pura, mas a da análise. Newton não começa por definir certos princípios, certos conceitos e axiomas, a fim de percorrer passo a passo por meio de raciocínios abstratos, o caminho que leva ao conhecimento do particular, dos simples ‘fatos’. É na direção inversa que se move seu pensamento. (CASSIRER, 1992, p. 25).

É sobre isso, portanto, que se voltam os pensadores e os homens de letras: para a análise dos fatos com o fim de, então, estabelecer princípios. A razão,

como agregadora, passou também a desagregar o construído para lhe dar nova forma, mediante a análise sistêmica. Segundo Cassirer,

O caminho pelo qual o pensamento deve enveredar conduz, portanto, seja em física como em psicologia e em política, do particular para o geral, processo que, no entanto, seria impossível se todo o particular como tal não tivesse já submetido a uma regra universal, se o geral não estivesse implícito nele desde o começo, se não estivesse, de certo modo, nele 'investido'. O próprio conceito de 'princípio' renuncia, assim, bem entendido, ao caráter *absoluto* a que tinha pretensões nos grandes sistemas metafísicos do século XVII. (CASSIRER, 1992, p. 43).

Assim desenvolvido, haveria um esquema de procedência no conhecimento à moda moderna. Parte-se dos efeitos, daquilo que a realidade empírica apresenta; em seguida, buscam-se as causas de tais efeitos para, só então, estabelecer os princípios nos quais esse processo se realiza.

Por isso, para Cassirer, a razão, no século XVIII, acabou por possuir um caráter mais modesto do que havia assumido nos séculos precedentes. Na razão, habitavam as “verdades eternas”, as “ideias inatas”. Agora,

ela não é o erário, a tesouraria do espírito, onde a verdade é depositada como moeda sonante, mas o poder original e primitivo que nos leva a descobrir, a estabelecer e a consolidar a verdade. Essa operação de assegurar-se da verdade constitui-se o germe e a condição necessária de toda a certeza verificável. É nesse sentido que todo o século XVIII concebe a razão. (CASSIRER, 1992, p. 32).

A razão é uma força criadora, uma “energeia”, resume Cassirer. Se para esse autor, ela se constitui como tal, para Hazard, a Razão se constitui benéficamente como virtude, ao confirmar sua excelência. Assim, o autor afirma:

Porque ela aperfeiçoará as ciências e as artes e assim se multiplicarão nossos prazeres e as nossas comodidades; porque ela será o juiz que nos permitirá saber, com mais segurança que a própria sensação, qual é precisamente a qualidade dos nossos prazeres e, conseqüentemente, quais devemos abandonar e quais manter; porque a desventura mais não é que uma falta de conhecimento ou um juízo errôneo, e porque a razão remedeia um e corrige o outro: o que o passado sempre prometera sem nunca chegar a dar, cumpri-lo-á a razão, tornando-nos felizes. (HAZARD, 1989, p. 39).

É importante lembrar que, nesse período, os sistemas, típicos das filosofias precedentes, caíram em desuso sem, contudo, deixar de ser a filosofia sistemática. Sobre isso, Cassirer diz: “O *esprit systématique* nem por isso é subestimado ou marginalizado; mas foi cuidadosamente distinguido do *esprit de système*” (CASSIRER, 1992, p. 26). Em outras palavras, não há um sistema a ser seguido, mas há uma sistematicidade do pensamento. Quando Rousseau é refutado

em seu *Segundo discurso*, uma das críticas levantadas é quanto à ausência de um sistema que possa tornar compreensível sua obra.

Salinas Forte também é enfático ao ressaltar a aversão do “espírito de sistema” do Iluminismo “aos grandes sistemas filosóficos acabados”, a exemplo dos de Descartes e de Spinoza. E como o termo *philosophe* saiu dos moldes tradicionais, permitido é falar sobre tudo e, nem por isso, deixar de seguir uma estrutura antisistêmica ou de caráter antifilosófico. Ademais, é a razão que conduz o espírito do homem sábio. Por outro lado, afirma que:

O que é próprio do século XVIII é a postura, a atitude que se liga ao nome de ‘filósofo’. Ele não mais será visto como um especialista a debater ideias no círculo fechado dos seus pares. Sua ambição é sair pelas ruas, ou melhor, pelos famosos ‘salões’ privados mantidos por personalidades inclusive da aristocracia, onde nossos heróis se esquecem em intermináveis noitadas de discussões que são uma instituição típica do século. O sonho destes intelectuais ‘engajados’ é intervir nos acontecimentos e desenvolver uma intensa atividade pedagógica e civilizatória. (FORTES, 2004, p. 27-28).

Ainda com relação ao livro *O Iluminismo e os reis filósofos*, é interessante a forma como o autor inicia a abordagem sobre esses dois substantivos. Refere-se a um baralho editado no ano de 1793 por um senhor chamado Gayant. Esse baralho, inicialmente, segundo Salinas, poderia representar aquilo que fora o sonho da “filosofia das luzes”, pois Gayant, nas cartas do baralho, fez uma substituição. Nas cartas, os reis são substituídos pelos “homens de Letras” (Voltaire, Rousseau, La Fontaine e Molière); as rainhas, pelas virtudes; e os valetes, pelos soldados da República.

Gayant fez essas substituições talvez porque esses indivíduos, à luz da razão, tenham melhor expressado seus pensamentos a respeito da sociedade e, assim, refletido sobre sua estrutura. Ou, talvez, tenha agido dessa forma por serem “homens de letras”, portanto, sábios, os mais requisitados para essa tarefa. Aos moldes da *República* de Platão, como afirma o próprio Salinas Fortes, a gestão da sociedade se tornou a ideia central das Luzes. Que a “gestão da sociedade ou da *polis* – cidade, no sentido grego – seja submetida ao império da razão: eis aí a ideia mestra das Luzes, eis aí sua palavra de ordem principal”. (FORTES, 2004, p. 12).

Nesse contexto, o homem se tornou também o tema principal, visto que ele passou a ser interpretado como historicamente determinado. Sobre ele, se desenvolveu toda uma antropologia real e idealizada.

Assim,

a atenção do sábio se volta para este mundo, a transcendência cede lugar à imanência. Um novo objeto de estudos começa a se desenhar no horizonte: o próprio homem. Uma nova “ciência” começa a se impor: a História. Os homens percebem, através do seu estudo, que a massa de conhecimentos adquiridos pode ser utilizada e posta a serviço do seu próprio bem-estar. Surge, por conseguinte, como um corolário de todas estas descobertas, um novo mito, um novo ideal, uma nova ideia reguladora, ou seja, a ideia de *Progresso*. (FORTES, 2004, p. 20).

História, homem e progresso, temas que também não fugiram à pena do filósofo.

Surgem, assim, duas categorias importantes: o homem como objeto de estudo de si mesmo, do seu espaço na natureza; e a ideia de progresso, pois alguns filósofos irão concordar que a humanidade vivia uma incontestável época de progresso que só pode ser entendida como benéfica, desde que fosse tomada a história como referência. Rousseau discordou dessa ideia. Os motivos que fundamentam essa discordância, assim como a genealogia do homem desenvolvida por ele, serão demonstrados mais adiante.

Convém lembrar que o tema do homem foi um projeto retomado no Renascimento pelos humanistas, mas que somente no período da Ilustração se mostrou mais manifesto, uma vez que ele, o homem, passou a ser o próprio gestor de seu destino, conforme dito acima, fazendo uso livre de sua própria razão.

O progresso foi, então, dimensionado como aquilo que o homem tinha sido ou foi capaz de desenvolver ao longo dos tempos e que agora deveria servir para torná-lo ainda melhor. Alguns sábios lutaram para demonstrar esse progresso nas ciências, nas artes e no conhecimento, apresentando seus consequentes benefícios. Por sua vez, Rousseau assegurou ser o progresso sinônimo de decadência.

A razão se fez iluminada porque se tornou esclarecida, fez que o homem deixasse para trás a obscuridade, a superstição, a ignorância. E o homem é o grande beneficiário dessa luz; munido dela, ele se aventura ao conhecimento, à análise daquilo que pode oprimi-lo, com o fim de se libertar, cuidando para que uma nova interpretação seja construída e reconstruída. Isso também deve se configurar como uma espécie de progresso, uma vez que corresponde a uma forma de o homem demonstrar sua capacidade intelectual e de transformação. Conforme o que afirma Hazard:

A luz ou, melhor ainda, as luzes, pois não se tratava de um único raio, mas, sim, de um feixe, projectava-se sobre as massas de negrume de que a terra

estava ainda coberta (...). Como eram doces aos olhos dos sábios essas luzes que eles próprios haviam acendido; como eram belas, como eram poderosas; e como as temiam os supersticiosos, os falsos, os maus! Brilhavam, enfim; emanavam das augustas leis da razão; acompanhavam, seguiam a Filosofia que avançava a passos de gigante. Iluminados, eis o que eram os filhos do século: pois a metáfora prolongava-se indefinidamente (...). Antes deles, os homens tinham errado porque viviam mergulhados na escuridão, porque tinham sido obrigados a permanecer no meio das trevas, das névoas da ignorância, das nuvens que encobriam a estrada direita; haviam tido uma venda a cobrir-lhe os olhos. Os pais tinham sido cegos, mas os seus descendentes seriam os filhos da luz. (HAZARD, 1989, p. 39).

Sobre a educação este estudioso aponta que antes do *Emile* de Rousseau, já havia certa rejeição dos métodos de estudos do passado baseados, sobretudo, na retórica grega e no latim. Como exemplo dos que rejeitavam estes métodos, ele destaca Chales Rollin e Basedow os quais baseavam suas instruções às crianças nos preceitos de Locke, Fénelon e Montaigne.

Para Hazard, existia, a partir destes professores, ainda que o ensino fosse caracterizado como exercício verbal, preocupações com o que a criança aprendia e podia compreender de acordo com a idade; a escolha do preceptor; discussões a respeito da educação voltada para o exercício de uma profissão e não mais meramente abstrata; diferenças entre educação e instrução; os cuidados com a criança pequena e a responsabilidade que os pais têm antes que a criança fosse educada fora de casa, por um preceptor ou na escola. Em resumo, segundo Hazard:

Não houve modernista que não fizesse votos pela educação progressiva; a questão do aleitamento das crianças de mama pelas mães, a de saber se deviam ou não ser enfaixadas, a de decidir se era preferível um preceptor privado ou o sistema de vida em comum nas escolas, a de saber como escolher um mestre responsável no caso de se optar por essa solução, a relativa à aprendizagem de um ofício manual, a do primado da educação sobre a instrução, todas constituíram problemas muitas vezes abordados e tratados. De igual modo se tratava da educação das raparigas. Idéias que esperavam, convidavam, invocavam um gênio, pronto a vivificá-las. (HAZARD, 1989, p. 191)

Estas idéias, sabe-se, serão todas analisadas por Rousseau em seu tratado de educação.

É importante não perder de vista que o progresso se tornou exaltado como uma urgência da nova configuração social que passou a ganhar força: o surgimento da burguesia, nova classe social nesse momento. O desenvolvimento do comércio e da indústria presumia conhecimentos específicos capazes de acelerar seu crescimento. O emprego da técnica, da ciência e das artes se voltou para esse

fim. Contudo, fez-se necessário o ensino desses conhecimentos, a fim de obter resultados mais eficientes.

Sobre o Iluminismo no século XVIII, Salinas Fortes dá destaque para o que considera os primeiros sábios e para a primeira “geração”. O autor aponta como “vanguarda” iluminada a *Enciclopédia*, na figura daqueles que estavam envolvidos em seu projeto de planejamento, colaboração e execução, momentos nos quais a luz da razão florescia. Salinas Fortes considera os primeiros sábios iluministas, fruto tanto da nova visão de mundo quanto do “racionalismo”, Pierre Bayle (1647-1706), cuja obra *Dicionário histórico e crítico* servirá de modelo e inspiração para a *Enciclopédia*, e Fontenelle (1657-1757), ou simplesmente Montesquieu, com a obra *Da pluralidade dos mundos*.

A primeira “geração” iluminista foi formada por Charles Louis de Secondat, senhor de La Brède, e pelo barão de Montesquieu (1689-1755). Este publicou, em 1748, *O espírito das leis*, tratado na qual procurou estabelecer que as leis de um povo deveriam ser elaboradas segundo as necessidades desse mesmo povo. Salinas Fortes resume assim a obra de Montesquieu:

As leis, escritas ou não, que governam os povos não são frutos do capricho ou do arbítrio de quem legisla. Eis a tese central de Montesquieu. Ao contrário, decorrem da realidade social e histórica concreta própria ao povo considerado. Mantêm com a totalidade da vida desse povo ‘relações necessárias’. Determinar quais são essas relações ou, por outras palavras, qual é o ‘espírito’, ou seja, a idéia predominante, o sentido de uma lei, é o propósito central do minucioso tratado. O bom legislador, nestas condições, não deverá consultar o seu capricho, mas levar em conta a complexa realidade para a qual legisla. Leis que são boas para um povo podem ser danosas para outro. (FORTES, 2004, p. 33).

Fazendo parte dessa primeira geração, encontra-se também François Marie Arouet, o Voltaire (1694-1778). Salinas Fortes o considera o homem-símbolo da filosofia das luzes. Isso porque o filósofo escreveu em gêneros e estilos variados: peças teatrais, romances, poemas, tragédias e comédias. Suas obras mais famosas são *Cândido*, *O ingênuo*, *Tratado de metafísica*, *Dicionário filosófico* e *Ensaio sobre os costumes*. “Voltaire é um entusiasta da filosofia do século XVII. Toda sua paixão está voltada para a razão e para seu livre exercício”, afirma Salinas Fortes. Por outro lado, o autor considera Voltaire um crítico da tradição religiosa e da autoridade política, quando afirma:

Sua política é uma política concreta e cotidiana, tendo lutado por reformas administrativas e civis: proibição das prisões arbitrárias, supressão da *tortura* e da pena de *morte*, supressão do processo judicial secreto, unidade

da legislação, melhor recebimento de impostos e garantia da liberdade de pensamento e expressão. (FORTES, 2004, p. 43).

Mas é, sobretudo, em Paris que ganhou destaque a chamada “vanguarda” iluminada. Isso se deu em virtude de essa cidade ser uma referência para Europa e, também, por conta de sua efervescência cultural no período. Paris exportava para outras cidades ou continentes as ideias e os modelos comportamentais a ser seguidos ou imitados. A capital francesa serviu até mesmo para ser submetida a críticas.

Paris era a grande metrópole européia, o epicentro das novas idéias. Era ali que se forjavam os instrumentos ideológicos de que a burguesia, classe em ascensão, se serviria na investida contra os privilégios feudais da aristocracia em decadência. Ali se fixou o destino do escritor Rousseau. (FORTES, 2007, p. 22).

Paris se tornou o cenário ideal a partir do qual Rousseau pôde comparar seus princípios e aprimorar seu pensamento filosófico crítico sobre a sociedade e o homem. Além disso, devido ao fato de ser uma monarquia, Rousseau pôde também contrapor o sistema político francês ao de Genebra, uma república.

Sobre a questão da *Enciclopédia*, Salinas Fortes afirma que iluministas e enciclopedistas são termos quase sinônimos. “Enciclopédia: emblema das luzes, monumento que a humanidade deve à cultura do século XVIII” (FORTES, 2004, p. 47). A obra se tratava de um empreendimento grandioso. Ela apresenta, segundo o autor, como se estivessem expostas em uma vitrine, as ideias principais desse século.

O que era para ser apenas a tradução de uma enciclopédia inglesa – *Enciclopédia Chambers* – teve seu projeto original modificado e se transformou no grande *Dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios por uma sociedade de homens de letras*. Começou a ser publicada em Paris, em 1751, quando Denis Diderot (1713-1784) foi “convidado pelos livreiros Briasson, Laurent Durant e David a traduzir uma ‘enciclopédia’ inglesa existente” (FORTES, 2004, p. 52), composta por cinco volumes. Ao modificar o projeto original, Diderot fez surgir a grande *Enciclopédia*, o mais expressivo retrato do seu século. Entretanto, como afirma Salinas Fortes:

Não era uma ‘enciclopédia’ como outra qualquer, como se vê pelo título. Seus verbetes não são simples justaposição de informações disparatadas. Dedicar-se, sobretudo, às ciências, às artes e aos ofícios e busca mostrar as ligações que se estabelecem entre seus diferentes setores. (FORTES, 2004, p. 43).

Não era uma enciclopédia qualquer porque também passou a ser expressão de crítica da tradição e da própria realidade, como se pode observar nos verbetes que a compunham, como, por exemplo: autoridade, direito natural e alma. A crítica se dava por meio das remissões, nas quais um termo levava ao significado de outro, que podia coincidir ou divergir, levando a uma refutação ou a uma nova interpretação dos termos, configurando as críticas. Nas entrelinhas, apresentava-se a crítica. De qualquer forma, a obra se constituía como um instrumento para o pensar, para a instrução, “uma história das ideias do século XVIII”.

Para isso, reuniram-se os mais diversos especialistas, dentre profissionais liberais, médicos e advogados. Desse modo, o trabalho de elaboração resultou em trinta e cinco volumes, produzidos ao longo de trinta anos. Foram dezessete volumes de texto, onze de ilustrações, quatro volumes suplementares de texto, um volume complementar de ilustrações e dois volumes de índice geral.

No *Discurso preliminar*, uma espécie de introdução e resumo do conteúdo e da intenção da *Enciclopédia*, de autoria de D’Alembert, consta o duplo objetivo que seus organizadores e idealizadores pretendiam alcançar. Diz o seguinte:

A obra de que publicamos hoje o primeiro volume tem dois objetivos: como *Enciclopédia* deve expor, tanto quanto possível, a ordem e o encadeamento dos conhecimentos humanos; como *Dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios* deve conter sobre cada ciência e sobre cada arte, seja liberal, seja mecânica, os princípios gerais em que se baseiam e os detalhes mais essenciais que formam seu corpo e sua substância. (D’ALEMBERT, 1989, p. 21).

O que se segue é uma minuciosa exposição sobre os tipos de conhecimento, a origem das ciências, das artes e do estudo do homem. Presume-se que a obra consista, ainda, em uma espécie de manual contra a ignorância, a superstição e o livre exercício do razão e do entendimento. Em outros termos, funcionava como uma espécie de manual formativo e informativo ao mesmo tempo. Por consequência, surge também a questão das especialidades, uma vez que cada um contribuiria com aquilo que conhecesse e dominasse, com a explicação e, ao mesmo tempo, com a utilidade desse conhecimento.

Diante do exposto, cabe destacar alguns dos mais ilustres colaboradores. Encontram-se, entre eles: Montesquieu, que escreveu o verbete *Gosto*; Voltaire, o maior entusiasta desse projeto, que escreveu quarenta e três artigos, dentre eles: *Elegância*, *Eloquência*, *Espírito*, *Imaginação*; D’Alembert, além do *Discurso Preliminar*, conforme já foi dito, escreveu numerosos artigos sobre matemática e

física e dois dos mais conhecidos: *Colégio* e *Genebra*. Sobre este último resultou a obra de Rousseau intitulada *Carta a D'Alembert sobre os espetáculos*, em que refuta a hipótese da instalação de um teatro de comédia na república de Genebra, como queria D'Alembert. Esse episódio resultou no rompimento definitivo de D'Alembert com seus pares.

Se Voltaire pode ser considerado o maior entusiasta desse movimento, Diderot, nas palavras de Salinas Fortes, é o verdadeiro líder entre os enciclopedistas, exercendo grande influência sobre seus contemporâneos. Embora seja dele o verbete *Direito natural*, paralelamente à sua contribuição na *Enciclopédia*, o autor desenvolveu trabalhos nos quais critica a realidade da época, sendo, por vezes, perseguido e até preso por conta de suas ideias. Sua variedade de escritos compreende romances, peças teatrais, contos e ensaios filosóficos. Dentre as obras mais conhecidas, citam-se: *O passeio do cético*; *Pensamentos filosóficos*; *As joias indiscretas*; e *Carta sobre os cegos para uso dos que veem*, que são obras mais especificamente filosóficas.

Conforme já mencionado anteriormente, é entre esses enciclopedistas que se encontra o filósofo Jean-Jacques Rousseau, o qual teve contato com os autores supracitados por influência de Madame de Warens, uma influente e distinta senhora parisiense que acolhia jovens descaminhados. A convite de D'Alembert, por conta de seus conhecimentos sobre música⁵, Rousseau se tornou colaborador na *Enciclopédia*. Da sua pena, também saiu o verbete *Economia política*.

Portanto, foi nesse meio intelectual que emergiu aquele que é considerado o autor mais paradoxal do século, sendo também consagrado como um dos mais influentes intelectuais da época. Rousseau, enfatiza-se, era autodidata e não frequentou a academia formalmente. Até hoje, esse filósofo exerce influência na política, na educação e nas artes. O autor desenvolveu suas próprias ideias, que muitas vezes eram contrárias às de seus contemporâneos. Em decorrência disso, terminou rompendo relações com alguns intelectuais, a exemplo de D'Alembert .

Ainda sobre a *Enciclopédia*, observa-se que a obra, por meio de seus inúmeros verbetes, possibilitou a percepção da grandiosidade do movimento iluminista no século das luzes, assim como do sonho de ver propagada a razão, a

⁵ Rousseau acabou polemizando o meio intelectual francês quando fora publicada sua obra *Carta sobre a música francesa*, na qual afirma que a música italiana seria um pouco melhor que a música francesa, sendo, por isso, apoiado por alguns intelectuais.

luz, por meio dos “filhos iluminados”. Ela consistiu, segundo Paul Hazard, na grande tarefa do século; uma forma de fazer ver o progresso do entendimento humano sobre a realidade empírica e metafísica. Nas palavras desse autor, podem ser resumidos os ideais seus da seguinte forma:

Os filhos do século queriam ser livres; e assim sua obra não seria um feito do príncipe, nem se assemelharia a esses empreendimentos oficiais, que se arrastam tão lentamente que acabam por ficar aquém da evolução das crenças; esta obra nada ficaria a dever a um dado governo. Prescindiria do concurso de qualquer Academia, pois uma Academia nunca é mais que um grupo restrito; os colaboradores estariam unidos apenas por um sentimento de recíproca benevolência e pelo interesse geral. Os filhos do século não pretendiam divertir, não queriam ser amadores; e assim a *Enciclopédia* não conteria nada de supérfluo, de antiquado; tudo nela seria acção, e acção viva; não se conteria apenas em explicar e descrever, mas teria gravuras e quadros mostrando as formas concretas do trabalho incessante que cria a civilização. Os filhos do século pretendiam ser construtores; não se deixariam desviar do fim em vista demorando-se no passado, nem sequer denunciando um a um os erros históricos, como o fizera Bayle; antes trabalhariam na recolha dos materiais necessários para a edificação da cidade. Os filhos do século seriam fiéis aos seus deuses, a razão e a natureza: “Hoje que a Filosofia avança a largos passos, que submete ao seu domínio todos os objetos da sua competência, que o seu tom é o tom dominante, e que começa já a sacudir o jugo da autoridade e do exemplo para só confiar nas leis da razão, não há praticamente uma única obra elementar ou dogmática que satisfaça inteiramente. Descobre-se que tais produções são decalcadas sobre os homens e não sobre as verdades da natureza. Ousa-se levantar dúvidas acerca de Aristóteles e Platão e eis chegado o tempo em que as obras que gozam ainda da mais alta reputação a perderão em parte, ou serviram mesmo a cair no esquecimento total... Esse é o resultado do progresso da razão”. Os resultados seriam grandes. Pois ninguém poderia contestar, por um lado, que o Dicionário Universal não estivesse ao nível do seu tempo; e, por outro, que se todos os livros desaparecessem e só ele restasse, nada ficaria perdido, o saber humano estaria salvo. (HAZARD, 1989, p. 228-229).

Do exposto, depreende-se que o termo *cultura*, tomado como conhecimento, técnica, arte e saber, acepção à que Rousseau se contrapôs, pode conter suas raízes nesse grande dicionário que foi a *Enciclopédia*. *Cultura*, na acepção de Sérgio Paulo Rouanet, compreende a ciência, a moral e a arte. Tudo aquilo que a *Enciclopédia* procurou reunir.

Observa-se, outrossim, que os autores Salinas Fortes, Paul Hazard e Ernest Cassirer procuraram fazer abordagens diferentes a respeito do movimento iluminista, embora coincidam nas afirmações a respeito da importância e da significação ocorrida durante o século XVIII, o qual teve na *Enciclopédia* a ressonância mais expressiva do período.

1.2 O itinerário de Rousseau até a “República das Letras”

Jean-Jacques Rousseau nasceu na república de Genebra, Suíça, em 28 de junho de 1712. Descendente de uma família francesa protestante, filho de Suzanne Bernard e Isaac Rousseau, tornou-se um dos mais importantes e influentes filósofos do século XVIII, talvez aquele que melhor perscrutou a sociedade de sua época.

As ideias de Rousseau são sempre revisitadas devido, principalmente, aos temas abordados e ao fato de, ainda hoje, serem atuais e discutíveis. O progresso em sentido inverso ao desenvolvimento moral do homem, algo que muitos de seus contemporâneos insistiam em defender; a supervalorização das ciências e das artes; a corrupção das instituições; a degradação moral da humanidade; as evidentes desigualdades sociais; os problemas de ensino e de conteúdo que compõem a educação são alguns dos temas sobre os quais esse filósofo refletiu, sendo ainda vigentes e atuais em nossa realidade.

A construção dessas teorias pode ser melhor compreendida a partir do itinerário pessoal do filósofo e de sua formação autodidata, pois, diferentemente de seus amigos enciclopedistas, Rousseau não frequentou formalmente nenhuma academia. Suas primeiras instruções, ainda criança, foram recebidas de seu pai. Conforme relata em suas *Confissões*, obra autobiográfica, embora ignore como aprendera e o que tenha feito até os seis anos de idade, foram as primeiras leituras feitas com seu pai que marcaram a consciência de si mesmo. Seu pai lia para si e para o filho os romances deixados pela mãe de Jean-Jacques, o que acabou aguçando o interesse do menino pela leitura de romances e por textos de história universal.

Rousseau pertencia a uma família humilde, mas, devido à linhagem familiar de sua mãe, adquiriu um privilégio que possibilitou (a ele, ao irmão e ao pai) habitar na cidade alta, onde residia a parte rica de Genebra. Rousseau se tornou mais tarde cidadão, um privilégio para poucos à época. O filósofo perdeu a mãe muito cedo (poucos meses após seu nascimento). Passados cinco anos, seu pai, um relojoeiro admirável, não tendo mais condições financeiras para manter a família naquela parte da cidade, mudou-se para a parte baixa de Genebra, onde habitavam os menos favorecidos financeiramente. Essa foi a primeira mudança perceptível pela

qual passou o genebrino. A segunda mudança se refere à desavença de seu pai com um capitão reformado, devido à qual o genitor foi obrigado a deixar a cidade. Como consequência, o pai de Rousseau o entregou aos cuidados de um tio, na cidade de Bossey. Juntamente com um primo, o jovem foi entregue ao ministro Lambercier, para receber educação em latim. Nesse período, segundo Rousseau, findou sua infância, sua fase inocente, já que foi injustamente acusado por um fato que não cometera⁶, dando início, assim, a uma nova maneira de perceber o mundo. Jean-Jacque viveu nessas condições até os dezesseis anos, quando teve que tomar outro rumo, ao encontrar fechados os portões que davam acesso à cidade.

A partir desse período, tornando-se um errante, o jovem Rousseau foi levado a assumir responsabilidades por si próprio. Sendo instruído por pastores e tendo aprendido os ofícios de escrivão e de copista de música, foi sob a proteção da senhora De Warens, uma distinta *madame* da sociedade francesa, que recebeu orientações tanto intelectuais quanto afetivas, as quais marcaram os melhores e os piores anos de sua vida. Por influência daquela senhora, o jovem manteve contato com os intelectuais, amigos da *madame*. Por meio desses amigos, ele ficou a par dos assuntos da época.

Embora o filósofo tenha se tornado mais conhecido após sua participação na *Enciclopédia*, o início de seu percurso literário começou antes mesmo de ganhar a fama com a premiação da Academia de Dijon, em 1750. Isso porque o autor escreveu sua primeira peça aos dezoito anos de idade, em 1733: *Prefácio de Narciso ou o Amante de si mesmo*, uma peça teatral do gênero comédia. Acerca da obra, Rousseau afirma:

Escrevi esta comédia aos dezoito anos e abster-me de mostrá-la enquanto senti alguma consideração pela reputação do autor. Por fim, ganhei a coragem de publicá-la, porém, nunca teria a dizer algo a seu respeito. Não é, pois, de minha peça, mas de mim mesmo que aqui se trata. (ROUSSEAU, 1978b, p. 417).

Por outro lado, no ano de 1749, quando escreveu os verbetes sobre música, foi também o período em que teve início o seu percurso literário reconhecido posteriormente. Nesse mesmo ano, seu amigo Denis Diderot foi preso no pavilhão

⁶ Rousseau relata esse fato no Livro Primeiro de suas *Confissões*. Trata-se do episódio de terem aparecido quebrados os dentes do pente da St^a. Lambercier, que a criada havia posto para secar na chapa. Por ter sido Rousseau o único que entrara no quarto, culparam-no por tal incidente. Mesmo após cinquenta anos do acontecido, o filósofo se declarou inteiramente inocente. Esse fato marca para ele o fim de sua serenidade infantil, o fim de sua felicidade pura sob a qual acreditara ter vivido até então.

de Vincennes por ter publicado a obras *Carta aos Cegos para uso dos que vêem*, *Passeio do Cético* e *Jóias Indiscretas*. Dessa visita, resultou toda a geniosa criação do filósofo de Genebra.

É curioso o acontecimento ocorrido à época, na pré-elaboração do *Discurso sobre as ciências e as artes*, ou *Primeiro Discurso*, obra erigida a partir da iluminação de Vincennes. Nesse momento, o filósofo afirmou ter tido um lampejo que o possibilitou abarcar de uma só vez aquilo que havia na proposta da Academia de Dijon para o prêmio de moral do ano de 1750. Segundo Cassirer,

Trata-se daquele dia de verão de 1749 no qual Rousseau saiu de Paris para visitar seu amigo Diderot, que, em virtude de uma arbitrária *ordem de prisão*, tinha sido encarcerado na torre de Vincennes. Levou consigo um número do *Mercure de France* e, enquanto lia no caminho, deparou de repente com um tema de concurso lançado pela Academia de Dijon para o ano seguinte. (CASSIRER, 1999, p. 47).

Rousseau relata que, enquanto descansava da caminhada, dormiu e sonhou com aquilo que deveria ser respondido. A pergunta era a seguinte: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?”. Não sendo essa uma pergunta nova e tendo ela sempre recebido respostas positivas, o que se torna notável é que, pela primeira vez, um autor ousou dar a ela uma resposta negativa. Foi Rousseau o autor da iniciativa. Todas as justificativas para essa original resposta encontram-se expostas no *Discurso sobre as ciências e as artes*, que, embora tenha sido circunstancial⁷, já trazia em si muito do que seria aprofundado em obras posteriores. Vale dizer, ainda, que é esse *Discurso*⁸ o responsável por inserir o autor no prestigiado universo das “Letras”⁹. A partir desse episódio, tornou-se patente tudo o que dizia respeito à projeção literária de Jean-Jacques Rousseau. Essa obra tornou-se, portanto, o epicentro de onde podem ser emanadas as teorias posteriormente desenvolvidas em suas obras futuras, tais como política, a ideia do homem natural e a educação. Além de ter sido a responsável por levá-lo à fama, dando-lhe o reconhecimento como autor. Mas, por

⁷ “Circunstancial” por ter sido escrita com um objetivo específico, responder à pergunta proposta pela academia.

⁸ Rousseau recebeu o prêmio da Academia de Dijon por essa obra.

⁹ Mesmo recebendo muitas objeções à sua obra, ainda assim, “desse momento em diante, Rousseau pontua em todas as suas obras de doutrina que a história do homem é muito mais de decadência do que progresso” (FAÇANHA, 2006, p. 48). Tais objeções podem ser encontradas na forma de cartas, nas quais procurou responder àqueles que contestaram as ideias expostas no *Discurso sobre as ciências e as artes*. Essas cartas integram as respostas dadas pelo filósofo às objeções dirigidas ao seu *Primeiro discurso*, em um total de cinco.

outro lado, a obra também é responsável por apresentar o paradoxo que tanto atribuem a Rousseau, o de pertencer e apoiar o movimento iluminista e, ao mesmo tempo, opor-se ao movimento. Ainda sobre Rousseau, Romain Rolland afirma:

O que há de mais curioso é que ele não previra as consequências da sua glória e do seu gênio – mas esta glória e este gênio lhe vieram como que contra a sua própria vontade.

A vida e a obra de Jean-Jacques Rousseau oferecem à história literária o caso talvez único de um homem de gênio, que o gênio visitou sem que ele o tivesse procurado. (ROLLAND, 1940, p. 2).

A oposição do filósofo ocorreu por ele acreditar que aquilo que era para ter se tornado benéfico ao homem por meio das ciências, das artes, das luzes – algo que todos os enciclopedistas estavam de acordo – acabou por se revelar maléfico. Rousseau se voltou contra os exageros e os excessos da causa. E conforme anunciou no *Primeiro discurso*, “ao invés de melhorarem o homem, o haviam, na realidade, deteriorado” (FORTES, 2004, p. 67). Rousseau foi considerado, por isso, um traidor da causa iluminista.

A obra está assim dividida: *Advertência*, que só aparece na publicação, em que fala da má fama que a obra lhe trouxera; *Prefácio*, no qual admite tomar partido contrário ao que se esperava, que era concordar positivamente na resposta e afirmar que aquilo que irá defender é para a felicidade do gênero humano; *Discurso*, no qual explica e justifica a posição tomada, esperando mesmo ser censurado; *Primeira parte*; e *Segunda parte*. Tanto a *Advertência* quanto o *Prefácio* foram escritos somente após o recebimento do prêmio. Na *Primeira parte*, Rousseau apresentou uma espécie de exaltação às ciências e às artes, sem negar suas benesses; já na *Segunda parte*, demonstrou o declínio moral em todas as sociedades que as cultivaram. Defendeu, portanto, que as ciências em si são boas, o uso que fazem delas é que as fazem parecer más, enquanto a maldade reside naqueles que a cultivam, caso não sejam de um gênio bom.

Assim, por meio das ideias defendidas, Rousseau deu margem para que alguns comentadores, a exemplo de Luiz Roberto Salinas Fortes (2004), considerassem Jean-Jacques Rousseau, cidadão de Genebra, o *desmancha-prazeres* da festa dos iluministas. Quando todos acreditavam nos admiráveis progressos da razão, ele, ao contrário, pôde perceber que tais progressos só serviram para tornar os homens menos humanos, deixando-os cheios de vícios,

como a polidez¹⁰. Sob sua perspectiva, os homens passaram, assim, a valorizar as aparências e o luxo¹¹. As virtudes humanas, como a sinceridade e a amizade, haviam cedido lugar aos vícios.

Essas são algumas das ideias contidas no *Discurso sobre as ciências e as artes* e que demarcam o prejuízo das ciências e das artes sob o caráter do homem. O *Discurso*, como um todo, apresenta, nessa perspectiva, a forma como os homens aparecem, diferentemente daquilo que verdadeiramente são. A aparência, segundo Rousseau, é degenerescência da virtude do homem, pois não ousam ser o que são, mas aparentar o que não são. Não se dariam conta de que a civilização os compeliu para isso e os recursos civilizatórios os auxiliam ainda mais a mascarar sua verdadeira essência. Luxo, polidez e vaidade são frutos das ciências e das artes que sobre os homens incidem sem que eles se deem conta disso como algo negativo. Rousseau diagnosticou isso e apresentou argumentativamente seus aspectos negativos.

Sua crítica se desenvolveu no sentido de que, para o autor, o progresso das ciências e das artes não tornou os homens melhores nem mais felizes ou virtuosos. Aquilo que pode ser compreendido como virtude, aos olhos de Rousseau, são vícios.

(...) Mas, tantas qualidades dificilmente andam juntas e a virtude nem sempre se apresenta com tanta pompa. A riqueza do vestuário pode denunciar um homem opulento, e a elegância, um homem de gosto; conhece-se o homem são e robusto por outros sinais – é sob o traje rústico de um trabalhador, e não sob os dourados de um cortesão, que se encontrarão a força e o vigor do corpo. A aparência não é menos estranha à virtude, que constitui a força e o vigor da alma. (ROUSSEAU, 1978b, p. 335-336).

Nesse sentido, observa-se tanto a definição de virtude, quanto suas qualidades. Para Rousseau, a virtude não necessita de pompa ou adereços para ser reconhecida, pois esses apenas a mascaram.

O motivo de tal negatividade se devia ao fato de o filósofo acreditar que tais progressos acabavam por mascarar a verdadeira natureza humana, ao desenvolverem indivíduos polidos, vaidosos e imiscuídos em aparências supostamente virtuosas. É essa a principal objeção de Rousseau aos danos

¹⁰ A polidez permite que os homens transpareçam um caráter camuflado.

¹¹ “O luxo é o elemento supérfluo e desnecessário que diferencia os homens, tornando-os escravos vis e presos a essa aparência que, gradativamente, se torna tão importante. Ao longo do processo civilizatório das sociedades, a dicotomia ser e parecer se estabelece, deixando para trás a importância da virtude”. (PISSARRA, 2002, p. 43).

causados às qualidades morais do homem, o que o autor acreditava ser uma das maiores perdas no desenvolvimento humano. O filósofo acreditava que as artes eram as responsáveis pela polidez, visto que, antes delas, os costumes eram rústicos, porém naturais, o que poderia ser percebido pelos procedimentos. Mesmo que a natureza humana não fosse melhor, ao menos era mais fácil o reconhecimento recíproco. Mas, segundo afirma Rousseau:

Atualmente, quando buscas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a princípios a arte de agradar, reina entre nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde: incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio. Não se ousa mais parecer tal como se é e, sob tal coerção perpétua, os homens que formam o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desvie. (ROUSSEAU, 1978b, p. 336).

Para Rousseau, aqueles que propagam os ditos progressos e deles fazem uso almejam a honra e a distinção, deixando em segundo plano questões de caráter e de virtude. Em outras palavras, as *luzes*, tão exaltadas por todos, aos olhos do filósofo, não tornaram o homem melhor nem mais esclarecido, uma vez que o reconhecimento dos valores humanos ficou comprometido. Quanto a isso, afirma:

É um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada; dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza; elevar-se acima de si mesmo; lançar-se pelo espírito às regiões celestes; percorrer com passos de gigante, como o sol, a vasta extensão do universo; e, o que é mais difícil, penetrar em si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim. Todas essas maravilhas se renovaram, há poucas gerações. (ROUSSEAU, 1978b, p. 333-334).

Dessa forma, a renovação mencionada acima se refere à Renascença. Acredita-se, também, que essa passagem se constitui como o principal argumento de Rousseau tanto em relação ao progresso das ciências e das artes quanto em relação ao declínio moral, algo que é indicado pelo mesmo de forma irônica. Assim, o que se segue no *Discurso* são as demonstrações argumentativas dessa posição.

Do exposto, decorre, por conseguinte, em sua crítica à cultura, ao cultivo de habilidades intelectuais que atendam a uma imediatividade prática, o desenvolvimento da técnica, por exigência da nova realidade social que se afigurava à época de Rousseau, com destaque para a ascensão da burguesia e para a expansão da indústria e do comércio. Daí porque a *Enciclopédia* se constitui também como um manual formativo.

Dessa maneira, a compreensão em torno das teorias de Jean-Jacques Rousseau deve ter, em seu princípio, o entendimento em relação àquilo que o autor expôs em sua primeira obra, visto que nela foi sinalizada a maioria dos temas e os problemas que o filósofo abordaria posteriormente em outros escritos.

1.3 A crítica da cultura segundo Rousseau

É sabido que o termo cultura é bastante amplo e abrange tanto a cultura de um povo ou de um lugar quanto às culturas específicas de uma determinada sociedade. Além disso, o termo se refere ao conjunto dos conhecimentos da humanidade de um modo geral, sendo por vezes também identificado como sinônimo de conhecimento, saber.

O *Dicionário de filosofia* (2007, p. 225) dá duas definições ao termo, admitindo dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, *cultura* significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. No mesmo, consta que a “passagem do primeiro para o segundo significado ocorreu no século XVIII, por obra da filosofia iluminista”.

Nesse sentido, a acepção de cultura que perpassa a primeira obra de Rousseau envolveria os dois aspectos, pois demonstra como esse processo resultou no refinamento. O propósito é falar daquilo que é possível a um ser humano adquirir. No caso específico, o aprendiz Emílio adquire conhecimentos a partir do contato com os homens, com as coisas e com a natureza, tendo por intermédio um preceptor. No *Primeiro discurso*, a cultura está relacionada ao refinamento, coincidindo com a definição do *Dicionário filosófico*. Já no *Emílio*, compreende-se como esse refinamento pode ser moderado para que outras questões de caráter pessoais possam ser melhor desenvolvidas. Os entusiastas do progresso valorizariam, decerto, os ganhos do homem, principalmente com o restabelecimento das ciências e das artes, do segundo significado da cultura.

Desse modo, a acepção rousseauiana de cultura também se aproxima da definição dada por José Luiz dos Santos, no livro *O que é Cultura*. Dentre os vários sentidos que o termo cultura possui, duas são fundamentais, segundo esse

autor. Para ele, a primeira definição se preocupa com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, “cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade” (SANTOS, 2006, p. 24).

Em relação à segunda definição, afirma:

Neste caso, quando falamos de cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. Observem que mesmo aqui a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente, já que não se pode falar em conhecimento, idéias, crenças sem pensar na sociedade à qual se referem. (SANTOS, 2006, p. 24-25).

Se observarmos mais atentamente, o tema da cultura é o que subjaz, em parte, o pensamento de Rousseau, uma vez que diz respeito àquilo que a humanidade conseguiu produzir em termos de conhecimento ao longo dos tempos, e aos modos como ela se relaciona com isso. Abrangeria, por outro lado, aquilo que Rouanet designou como cultura: ciência, moral e arte.

Talvez as raízes dessa cultura possam ser encontradas na própria *Enciclopédia*, livro que tinha como finalidade reunir todos os conhecimentos já produzidos pelo homem até aquele momento. Por fazer parte dos colaboradores da obra, Rousseau deveria conhecer muito bem seu conteúdo e objetivo.

Vale ressaltar que, no *Discurso preliminar* da *Enciclopédia*, encontram-se especificadas as ciências e as artes. As ciências são: a geometria, a álgebra, a mecânica, a cronologia, a geografia, a lógica e gramática. As artes: a pintura, a escultura, a arquitetura, a poesia e a música. Existem ainda artes liberais, que possuem regras fixas, e as belas-artes, cujas leis são tomadas do próprio gênio e têm como objeto o prazer. Nesse texto, o autor afirma que “a especulação e a prática constituem a principal diferença que distingue as ciências das artes e é mais ou menos seguindo essa noção que se deu um ou outro nome a cada um de nossos conhecimentos” (D’ALEMBERT, 1989, p. 43).

Essa é também, segundo definição da referida obra, a enumeração dos nossos principais conhecimentos. Na *Enciclopédia*, a definição de arte é a seguinte:

Em geral, pode-se dar o nome de Arte a todo sistema de conhecimentos que é possível reduzir a regras positivas, invariáveis e independentes do capricho ou da opinião, e seria permitido dizer, neste sentido, que várias de nossas ciências são artes, quando consideradas por seu lado prático. Mas como há regras para as operações do espírito ou da alma, há também para as do corpo, isto é, para aquelas que, limitadas aos corpos exteriores, precisam unicamente da mão para serem executadas. Daqui, a distinção

das Artes em liberais e em mecânicas e a superioridade que se concede às primeiras sobre as segundas. (D'ALEMBERT, 1989, p. 43).

Desse modo, pode-se sinalizar, nesse ponto, a que ciências e a que artes Jean-Jacques Rousseau se referiu nos seus *Discursos*, assim como no *Emílio*. Artes e ciências das quais pretende que o aprendiz seja prevenido por certo período de sua vida. Emílio, no trabalho que deve aprender, aliará a arte mecânica e a bela-arte, já que na bela-arte estão incluídas regras e criação própria. Deve-se perguntar qual o motivo para isso? Lembra-se que o tema da vaidade é o que levaria, segundo Rousseau, as pessoas a querer se distinguir e ser melhores umas em relação às outras pelo talento que possuem; a vaidade faz emergir supostas “necessidades” nos homens, “necessidades” das quais eles não necessitam. Isso consistiria em um dos males das ciências e das artes. Portanto, certamente é isso que as degradaria em sua essência, uma vez que a disputa, como não é saudável, só pode causar entre as pessoas orgulho e discórdias; além de ser algo que só se desenvolve com o estado civil. Conforme destaca no *Primeiro discurso*:

Como o corpo, o espírito tem suas necessidades. Estas são o fundamento da sociedade, aquelas constituem seu deleite. Enquanto o Governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual parecem ter nascido, fazem com que amem sua escravidão e formam assim o que se chama povos policiados. A necessidade levantou os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram. (ROUSSEAU, 1978b, p. 334-335)

Em outras palavras, as ciências, as artes e as letras mascaram a verdadeira essência dos homens e, ao invés de torná-los livres, fazem-nos escravos. Isso, por exemplo, é destacado pelo filósofo em sua primeira obra, quando muitos artistas, literatos e filósofos estavam mais preocupados em agradar e impressionar seus patrocinadores do que com autenticidade de fato daquilo em que criam e que criavam.

Rousseau afirma, ainda, que as ciências e as artes nascem da ociosidade e têm, como um dos seus principais males, o luxo, conforme pode ser observado nesta citação:

O abuso do tempo constitui grande mal. Outros males, piores ainda, acompanham as letras e as artes. Tal é o luxo, com elas nascido da ociosidade e da vaidade dos homens. O luxo raramente apresenta-se sem as ciências e as artes, e estas jamais andam sem ele. (ROUSSEAU, 1978b, p. 334).

Em outra passagem, afirma também:

Se a cultura das ciências é prejudicial às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais. Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usa; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos (...). Sei que é preciso ocupar nossas crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. Que deverão, pois, aprender? Eis uma questão interessante. (ROUSSEAU, 1978b, p. 347).

Isso possibilita reiterar o que é necessário preservar no aluno em seu processo de formação, fazendo crer que uma educação que ressalte a ociosidade para o luxo e a ostentação é a que deve ser evitada. Para isso, basta lembrar que Emílio terá uma ocupação manual, que desvie sua imaginação, tendo em vista a proposição de uma educação a um homem que permaneça por longo tempo em seu estado natural. Conforme assegura o autor:

Ora, de todas as que podem outorgar a subsistência ao homem, a que mais se aproxima do estado natural é o trabalho das mãos; de todas as condições, a mais independente da sorte dos homens é a do artesão; o artesão só depende de seu trabalho; ele é livre, tão livre quanto o lavrador é escravo; porque este se acha preso a seu campo, cuja colheita está à mercê de outrem (...).

Um ofício para meu filho! Meu filho artesão!

A letra mata e o espírito vivifica. Trata-se menos de aprender um ofício, para saber um ofício, do que para vencer os preconceitos que o desprezam. Nunca sereis forçado a trabalhar para viver. Tanto pior. Mas pouco importa; não trabalheis por necessidade, trabalhai pelo prazer. Abaixai-vos à condição de artesão para que fiqueis acima da vossa. Para dominar a sorte e as coisas, começai tornando-vos independente. Para reinar pela opinião, começai reinando sobre ela.

Lembrai-vos de que não é um talento que vos peço; é um ofício, um ofício de verdade, uma arte puramente mecânica em que as mãos trabalhem mais que a cabeça, e que não leve à fortuna. (ROUSSEAU, 1995, p. 214-215).

Se, por outro lado, a cultura deve ser entendida em Rousseau como os progressos alcançados pelo homem por meio de sua *perfectibilidade*¹², a capacidade própria ao homem de aperfeiçoamento, envolvendo as ciências, as artes e o conhecimento em geral, por outro lado, a cultura diz respeito ao processo de constituição do sentido humano, aquilo que constitui seu ser e fazer. É nesse fazer-se que se desenvolve o processo cultural do jovem aprendiz.

¹² O conceito de *perfectibilidade* é fundamental na teoria de Jean-Jacques Rousseau. Ele a responsabiliza por fazer com que o homem se desenvolva social e culturalmente, se aperfeiçoe e nada impede que isso lhe aconteça, visto ser algo inerente ao homem. O filósofo o apresenta no *Segundo Discurso* e no *Emílio* isso é perceptível de acordo com o desenvolvimento do menino em desenvolvimento.

Ressalte-se, ainda, que a crítica de Jean-Jacques Rousseau à cultura é também direcionada à sociedade, a suas instituições e ao motivo pelo qual se dá a aquisição do saber e de como isso pode se tornar um projeto vaidoso. Apesar de ser impossível evitar a perfectibilidade humana, Rousseau não a vê de maneira positiva, por ela ser responsável pelo progresso decadente do gênero humano. Segundo o que afirma Constança Pissarra,

Rousseau parte de uma crítica da cultura para poder estabelecer uma crítica da sociedade. Enquanto seus contemporâneos privilegiam o progresso do conhecimento, da técnica, ele ressalta a falta de autonomia da ciência, da arte e da filosofia em relação ao poder vigente. A carreira, as vantagens materiais, a vaidade vêm em primeiro lugar: *valer* adquire mais importância que *saber*. (PISSARRA, 2002, p. 42).

Portanto, torna-se necessário abordar de que forma o homem adquiriu os conhecimentos que resultaram em sua degeneração, ou seja, de como a aquisição de cultura pôde torná-lo mais débil. É isso que o autor procura demonstrar no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* ou *Segundo discurso*.

O *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* também é uma obra de circunstância, composta alguns anos depois da primeira, fruto de uma nova proposta da Academia de Dijon. Dessa vez, tratava-se da seguinte questão: “Qual é a origem da desigualdade entre os homens, e é ela autorizada pela lei natural?”. “Para melhor responder a essa questão, Rousseau passou uma semana em Saint Germain, passeando pela floresta” (PISSARRA, 2002, p. 21). Uma das teses defendida pelo filósofo é a de não ser a lei natural a responsável pela desigualdade social entre os homens; essa desigualdade seria de responsabilidade dos próprios homens e foi se delineando ao longo da história. “Tal posição atraiu a crítica dos iluministas e seu texto, o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, acabou não sendo premiado”. (PISSARRA, 2002, p. 21)

Para justificar quais os fatores que teriam acarretado a desigualdade, o autor constrói pelo método hipotético a genealogia do Homem, valendo-se do argumento de que isso pode nunca ter existido e talvez nunca existirá. É apenas uma suposição, afirma o autor. Aqui, ganha curso o conceito de *estado de natureza* em Rousseau. Estado concebido como puro, isento das ideias de bem e mau e de qualquer vínculo social.

Rousseau procura reconstruir o percurso percorrido pelo homem até chegar ao lugar onde se apresenta atualmente, voltando-se, para isso, até onde seria possível alcançá-lo.

Eu o suporei conformado em todos os tempos como o vejo hoje: andando sobre dois pés, utilizando suas mãos como o fazemos com as nossas, levando seu olhar a toda a natureza e medindo com os olhos a vasta extensão do céu. (ROUSSEAU, 1978a, p. 238).

Assim, demonstra que o homem supostamente era o mesmo de hoje em seus aspectos físicos e como um ser da natureza, até ter chegado ao estado civil em que se encontra, sem ter se dado conta das transformações pelas quais passou ao longo do tempo. De como foi se aperfeiçoando e aprimorando seus conhecimentos, até ser o que é hoje. Pela hipótese genealógica, Rousseau volta aos primórdios da espécie humana, reconstruindo seu percurso e demarcando essas transformações excepcionais; descreve como supostamente fora cada homem isoladamente quando não havia nenhum tipo de associação comum; acordos; leis positivas que assegurassem a convivência pacífica entre os homens, nem conhecimentos intelectivos.

Como a pergunta está dividida em duas questões, para melhor resolvê-las, na primeira parte desse *Discurso*, o filósofo fundamenta em que consiste a verdadeira desigualdade, fazendo uma minuciosa genealogia do homem em antes e depois do estado civil até o estágio de desenvolvimento em que se encontra na atualidade. Rousseau defende que, sim, existe um tipo de desigualdade natural justificável. Ao mesmo tempo, admite que há um outro tipo, que é adquirida. Em outras palavras, há a desigualdade natural inerente aos aspectos físicos e existe a desigualdade política e moral, inerente às condições sociais dos indivíduos. Será a partir dessa distinção fundamental que o filósofo situará o homem no estado de natureza e indicará quais eram suas verdadeiras necessidades. Afirma pertencer ao estado civil, a aquisição de quase todos os males e vícios dos quais sofre. Reiterando as duas espécies de desigualdades, o autor afirma:

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo dos outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que este, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles. (ROUSSEAU, 1978a, p. 235).

Então, fazendo uma análise real sobre os homens, Rousseau procura descrever-lhes as qualidades defeituosas adquiridas, que poucas pessoas conseguem perceber e aceitar, as quais muitos teriam na conta de valiosas. De modo que, enquanto no *Primeiro discurso*, o autor se propõe a demonstrar a polidez dos homens em sociedade e a forma como isso possui a influência direta das artes e das ciências que, por sua vez, interferem em suas qualidades morais e nos seus costumes, no *Segundo discurso* apresenta como isso teria ocorrido, levando em consideração a história da humanidade. Os dois discursos mostram, assim, dois lados da vida do homem. O primeiro aborda-o com todos os seus vícios confundidos com virtudes; o segundo perfaz o caminho de aquisição desses vícios. Enquanto o *Emílio* pode ser entendido como o exemplo a ser utilizado para demonstração de como o homem nasce puro e bom e aquilo que ele pode vir a ser, bom ou corrompido, dependendo da maneira como é ensinado a lidar com as coisas, consigo e com o próximo.

Embora o otimismo iluminista consagrasse o homem em seu mais perfeito desenvolvimento integral, o que era visto com exacerbada empolgação, Rousseau não via mais do que o declínio humano. A ironia rousseauniana quanto a isso se mostra no *Primeiro discurso*, na passagem acima já destacada, a qual faz referência ao fato de o homem ter saído por si próprio de sua ignorância, ter dissipado luzes e iluminado as trevas nas quais a humanidade havia mergulhado, além de ter penetrado nos mistérios mais celestiais e, por outro lado, ser desconhecedor da sua natureza humana e dos deveres implicados em sua existência.

Antes, porém, de falar do homem tal qual esse se apresenta no presente, Rousseau avista um ser puro, vivendo só; tendo como abrigo a sombra de uma árvore; por alimento, os frutos que a natureza fornecia. Nesse estado hipotético, o homem não dispunha da companhia constante do outro e viveria errante, sem uma moradia fixa. Suas necessidades são as de manutenção e sobrevivência; e seus conhecimentos, os que podem auxiliá-lo nesse propósito.

É exatamente nesse ponto que Rousseau vai identificar os homens como iguais, pois subsistem com as mesmas condições que a natureza lhes ofereceu. Consiste a desigualdade, conforme assegura o filósofo, apenas de cunho natural, como a estrutura física e os aspectos psicológicos; enquanto a desigualdade moral

ou política se caracteriza por privilégios de uns em favor de outros; por uns terem menos e outros mais, situação típica do estado social.

Desse modo, considerando essas observações, o autor analisa a sociedade em que se vive em oposição ao que o homem outrora fora e não o é¹³ mais, em uma clara referência àquilo que se encontra referido por Platão na *República*. Todos os males são resultados dos progressos realizados pela humanidade e das convenções estabelecidas socialmente, que poucos percebem. É nesse sentido que, “opondo-se aos seus contemporâneos, rejeita a aceitação da desigualdade humana ao longo da História”. (PISSARRA, 2002, p. 21).

Segundo a análise de Rousseau, o homem não sai de seu estado natural tão facilmente. Por isso, destaca que foram realizados muitos progressos até a situação atual em que se encontram os homens. Um desses primeiros progressos de que fala o autor parte da capacidade inerente ao homem, importante por diferenciá-lo dos demais animais: a *perfectibilidade*, capacidade que cada indivíduo possui de se aperfeiçoar. Outra diferença é a liberdade. Diferentemente de outros animais, os quais possuem um caráter determinista, o homem é livre e pode empreender suas escolhas conforme as circunstâncias e as necessidades. Em outras palavras, é natural a tendência do homem em progredir e se aprimorar social e culturalmente. A *perfectibilidade*, associada a determinadas circunstâncias, é a responsável por tirar o homem de seu estado primitivo; por torná-lo um ser de cultura, de conhecimentos e de saberes.

Se, na primeira parte dessa obra, Rousseau trata de caracterizar o homem em seu estado primitivo, seguindo um curso que o foi levando a suas primeiras evoluções, na segunda parte o filósofo estabelece a principal divisão que separa o homem daquele estado primitivo. O momento é determinado quando se estabelece a propriedade, marco para que fosse criada a sociedade civil, a qual teria levado a humanidade a muitas formas de opressão. Assim começa a segunda parte do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*: “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para

¹³ No livro X da *República*, Platão (427-347) faz referência ao *Mito de Glauco*, um rei muito bondoso cuja estátua foi lançada ao mar, mas que, mesmo tendo sido depósito de sedimentos marinhos, não teve retirada de si a pureza de alma que havia possuído quando rei. Rousseau faz um paralelo com esse mito ao dizer que, para encontrar a pureza do homem, deveria se tirar dele as impurezas adquiridas em sociedade, para vê-lo em sua origem essencial.

acreditá-lo” (ROUSSEAU, 1978a, p. 259). Um meio de ratificar isso foi a criação da lei, cujo objetivo é regulamentar e assegurar que algo não seja violado ou usurpado. Mas, até que se tenha chegado a esse estágio, diz o autor, inúmeros progressos e raciocínios já se tinham operado tanto no espírito quanto na vida moral dos homens. Nesse estágio de desenvolvimento, a linguagem, já não sendo mais a dos gestos e dos sinais, mas articulada, foi um importante instrumento que viabilizou muitos desses acontecimentos. A linguagem também contribuiu para o declínio histórico do homem; por ela, o homem faz oprimir outro, bem como pode usá-la para parecer um outro. Em outros termos, a linguagem pode mascarar, pelo discurso, tanto quanto afirmar, aquilo que um homem pode não ser verdadeiramente, mas que apenas aparenta ser; pode, ainda, legitimar certos poderes, a exemplo da propriedade privada.

Com efeito, para ele, tudo o que esteja relacionado aos vícios e às virtudes deve ser considerado tomando o homem como um ser social, o qual transformou a consciência e aprimorou a linguagem. Dito isso, declara Rousseau:

Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria. (ROUSSEAU, 1978a, p. 337).

A linguagem uniu e aproximou os homens, ao passo que a sociedade civil o tirou de seu estado natural para reuni-lo sob um poder comum, o estado, momento no qual passou a conviver com o outro, a respeitar limites e a cumprir deveres como cidadão. Por isso, para o autor, tudo o mais deve ser tomado ao homem em sua relação anterior e posterior à sociedade nascente. Pela citação seguinte, fica um resumo daquilo que separa o estado primitivo do estado de sociedade e a nova realidade que passa, a partir de então, a prevalecer:

Eis, pois, todas as nossas faculdades desenvolvidas, a memória e a imaginação em ação, o amor-próprio¹⁴ interessado, a razão em atividade, alcançando o espírito quase que o termo da *perfectibilidade* de que é suscetível. Aí estão todas as qualidades naturais postas em ação, estabelecidas a posição e o destino de cada homem, não somente quanto à quantidade dos bens e ao poder de servir e de ofender, mas também quanto ao espírito, à beleza, à força e à habilidade, quanto aos méritos e aos talentos e, sendo tais quantidades as únicas que poderiam merecer consideração, precisou-se, desde logo, tê-las ou afetar possuí-las. Para

¹⁴ O amor de si, segundo a análise de Luiz Roberto Salinas Fortes, seria o que na sociedade civil se transformou em amor-próprio, assim como a compaixão se transformou em consciência, a perfectibilidade em progresso e a liberdade em egoísmo.

proveito próprio, foi preciso mostrar-se diferente do que na realidade se era. Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes. Dessa distinção resultou o fausto, o majestoso, a astúcia enganadora e todos os vícios que lhe formam o cortejo. Por outro lado, o homem, de livre e independente que antes era, devido a uma multidão de novas necessidades passou a estar sujeito, por assim dizer, a toda a natureza e, sobretudo, a seus semelhantes dos quais num certo sentido se tornou escravo, mesmo quando se torna senhor: rico, tem necessidade de seus serviços; pobre, precisa de seu socorro, e a mediocridade não o coloca em situação de viver sem ele (...). Por fim, a ambição devoradora, o ardor de elevar sua fortuna relativa, menos por verdadeira necessidade do que para colocar-se acima dos outros, inspira a todos os homens uma negra tendência a prejudicar-se mutuamente, uma inveja secreta tanto mais perigosa quanto, para dar seu golpe com maior segurança, frequentemente usa a máscara da bondade (...). Todos esses males constituem o primeiro efeito da propriedade e o cortejo inseparável da desigualdade nascente. (ROUSSEAU, 1978a, p. 267).

Do nascimento da propriedade, nasce a figura do outro em função do qual tudo é posto em andamento; em função do qual passa-se a viver; em função do qual muitos males são desenvolvidos; seria o esquecimento de si para pensar ser um outro, que é aceito, que agrada. Pode ser entendido como a passagem do amor de si para o amor-próprio. É na passagem de um ao outro que se daria a degeneração do homem. É nessa transição que Rousseau empreende toda a força de conservar Emílio no amor de si, pois é este que mantém o homem próximo de sua condição humana natural. É de todos aqueles males que vale preservá-lo.

Observa-se, dessa forma, como a crítica à cultura perpassa toda a história evolutiva do homem até o estado presente em que ele se encontra. As raízes dessa decadência imperceptível aos olhos de alguns, inclusive seus contemporâneos, é o que Rousseau perscruta e apresenta.

Surge, assim, pois, a proposta de se pensar uma forma hipotética de pelo menos demonstrar e prevenir muitos dos males e vícios adquiridos. Essa hipótese é dada por meio do livro *Emílio ou Da Educação*, para mostrar que indivíduo seria possível formar e de que maneira isso pode ser feito, bem como as possibilidades para que isso ocorra sem que o homem seja totalmente corrompido pelo meio social.

Para isso, o autor promove uma revisão ampla, ou melhor, uma análise que perpassa a estrutura social como um todo, da constituição do homem às instituições sociais, sendo a intermediação desse percurso a educação. Toda a educação desse personagem construído hipoteticamente consiste em como preservar-lhe o estado natural mesmo que esteja no meio social, mesmo que não possua consciência disso. Porque, observa-se, embora Emílio esteja afastado da

cidade, vivendo no campo, isso se afigura já como sociedade, o que não há é a conscientização dessa criança sobre o que seja a sociedade e o que nela se passa. Cabe ao preceptor e, mais ainda, a Rousseau prevenir essa consciência precoce em favor de questões mais essenciais, que precisam ser desenvolvidas e estimuladas. Dentre elas, viver a infância e ir aos poucos adquirindo a noção sobre o mundo, sobre si, utilizando, para isso, como instrumentos os seus sentidos.

No capítulo que segue, procura-se demonstrar as origens e os princípios educativos que subsidiam as ideias que se apresentam em seu romance pedagógico. Além disso, procurar demonstrar o modo como esse romance se constitui em uma reiteração de muitos conceitos que permearam a teoria educativa dos antigos, a exemplo de Platão, conceitos esses que adquirem também novos significados na educação da criança em desenvolvimento na teoria educativa do genebrino.

2 ROUSSEAU E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Efectivamente, uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que seus antecessores, sob qualquer ponto de vista.
(Platão)

A educação sempre foi e é tema de grandes debates e discussões desde a Antiguidade Clássica, principalmente no que diz respeito aos seus métodos e à sua eficácia. Por isso, falar de educação em nosso século é ainda desafiador, devido ao fato de ela se apresentar tão fervorosa na teoria e tão desacreditada na ação. Apesar dos desafios e dos retrocessos que tem enfrentado, a educação ainda se constitui como um rico campo de discussões, as quais podem iluminar as possíveis saídas para os problemas enfrentados, bem como fomentar uma análise reflexiva sobre o tema. Por isso, autores como Werner Jaeger afirmam que a educação é uma preocupação do homem; ele a criou, assim também como a seus métodos e àquilo que a compõe, seu acervo material, ou seja, o conjunto daquilo que a compõe como um todo.

Nesse sentido, sendo a Grécia o berço da cultura ocidental, é lá onde se pode encontrar o conjunto de sua composição, assim como a sua finalidade, que é formar o homem em seus aspectos físicos e mentais, a Paidéia¹⁵, ideal que se propagou através dos séculos e ainda hoje compõe o imaginário e o ideal de qualquer civilização.

Jaeger afirma que qualquer civilização que tenha alcançado certo grau de desenvolvimento sente-se inclinada à prática da educação. Por isso mesmo, ela pertenceria por essência à comunidade humana, ao invés de ser algo de interesse puramente individual; contribuindo, nesse sentido, para o crescimento e para o desenvolvimento da sociedade de modo geral. Jaeger defende que a educação ainda é aquela capaz de possibilitar ao homem transformar sua natureza corpórea e

¹⁵ Segundo observação do Professor Udo Baldur Moosburger, em Platão, encontra-se algo bem específico com relação à educação, qual seja, a educação como *paidéia*, e educação como *trofé*, esta, relacionada à criação, instrução, possuindo assim, caráter mais pragmático, aquela, referente à aquisição de conhecimentos mais refinados. De modo que para o mesmo, em Rousseau, prevaleceria a educação como *trofé*, podendo vir a ser algo melhor desenvolvido em outro momento. E, neste sentido, Rousseau apresentaria posições de uma anti-paidéia clássica.

espiritual, tornando-se melhor, e, pode-se acrescentar, ajuda-o a ultrapassar sua condição de animal que também pertence à natureza. Para o autor,

a natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual [mental], reúne condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. (JAEGER, 2003, p. 3).

Desde sua origem grega, a educação se constituiu primeiramente como preceitos e, só depois, como um direito oferecido pelo estado. Os preceitos podem ser ditos, informais, já que podem se basear na transmissão de costumes, tais como o respeito aos pais, a obediência aos deuses ou a transmissão de um saber específico. A isso os gregos deram o nome de *ethos* (caráter). Por fim, a educação adquire um aspecto formal, organizado, para que possa ser transmissível, constituindo-se em seu aspecto idealizado, conceitual, que é a cultura. Em outras palavras, a educação, antes de adquirir *status* de direito assegurado pelo poder representativo do estado a partir da instituição dos estados nacionais, constituiu-se por outros elementos que, de alguma forma, foram compartilhados entre os homens. Assim,

a educação, nesse sentido, distingue-se da formação do homem por meio da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido. Esta formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser. (JAEGER, 2003, p. 24).

Por esses aspectos, vê-se nascer, pois, todo um esforço para o desenvolvimento desse homem ideal, aquilo que ele ainda não é, mas que se esforça para ser, mesmo que conceitualmente, como no desejo de poetas, dos filósofos, dos educadores e dos artistas. Esse foi o esforço dos gregos; esse foi o esforço dos romanos; esse ainda é o esforço da nossa sociedade.

Os gregos designaram esse ideal humano com o nome de *paideia*, termo ao qual Jaeger assegura ser impossível não atribuir conotações modernas, tais como “civilização”, “cultura”, “tradição”, “literatura” ou “educação”. Contudo, segundo o autor, nenhuma dessas conotações conseguiria abranger o significado do que esse termo significou para os gregos. Talvez aquele que melhor pudesse defini-lo seria o termo “formação”, pois se trata de um processo. “A palavra alemã *bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico” (JAEGER, 2003, p. 13). Formar o homem na ideia como pressuposto de um homem real, esse é o ideal de toda educação, essa é

a essência da verdadeira *paideia* para os gregos, porque está em jogo a formação humana completa, “com o seu autêntico ser.” Segundo o autor,

acima do homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o homem, considerado em sua ideia, significa a imagem do homem genérico na sua validade universal e normativa. (JAEGER, 2003, p. 15).

O autor destaca o empenho dos antigos em concretizar ou estabelecer a ideia desse homem:

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior. (JAEGER, 2003, p. 1).

Essa literatura, como a expressão de uma cultura superior, encontra-se reunida naquelas obras que por muito tempo serviram de modelo formativo aos antigos, a *Ilíada* e a *Odisseia*, do poeta Homero. Elas conteriam o ideal humano a que todos almejavam alcançar um dia. É o ideal heroico e guerreiro cuja *arete*,¹⁶ a excelência humana, são a virtude e a coragem. Pois, toda *paideia* tem em si uma *arete*, uma finalidade a ser almejada, que é a excelência o melhor possível de cada coisa, sua finalidade última. A *arete* prevalece tanto com relação ao período homérico quanto ao período arcaico, sendo transformada durante o período clássico da história da filosofia e cultivada em todas as sociedades.

A exigência de uma nova *arete* durante o período clássico se iniciou com os sofistas, quando ganhou corpo uma espécie de formação mais prática e imediata; depois desenvolvida e melhor aprimorada por Platão¹⁷ e Aristóteles, por considerarem algumas falhas na base do tipo de educação propugnada pelos sofistas¹⁸. O que esses filósofos fizeram foi fundamentar filosoficamente os princípios educativos, levando em consideração um pensamento filosófico rigoroso

¹⁶ “Os gregos entendiam por *arete* sobretudo uma força, uma capacidade. Às vezes, definem-na diretamente. Vigor e saúde são a *arete* do corpo; sagacidade e penetração, a *arete* do espírito. (JAEGER, 2003, p.26, nota número quatro).

¹⁷ Rousseau atribuiu a Platão a escrita do mais belo tratado de educação que já existiu, *A República*, e muitas serão suas referências tanto a esse filósofo clássico como a essa obra, uma de suas maiores inspirações.

¹⁸ O mais reconhecido dos sofistas em se tratando de uma preocupação de formar o ser do homem em sua forma mais elevada é Protágoras, quando tem início a criação do conceito de natureza humana, em substituição ao de uma descendência divina. Platão o põe como um dos personagens de um de seus *Diálogos*, de nome homônimo, em que faz evidenciar muitas dessas questões. Segundo Jaeger, Protágoras fora o primeiro a propor a oficialização da educação pelo estado grego.

que trouxesse à tona uma verdade que fosse evidenciada por si mesma¹⁹. Em outras palavras: é como se, com os sofistas, não se tivesse uma educação como uma ciência, isto é, um conjunto de conhecimentos sólidos que fosse partilhado e aceito por todos, mas um relativismo conceitual inerente a cada sofista e é por isso que serão contestados. Ensinando sobre tudo, não seria possível um aprofundamento em cada um dos assuntos ensinados. De modo que a única ligação que os uniria, segundo Jaeger, seria a de se constituírem como mestres da *arete* política, aquela atrelada ao ensino para a atuação nos assuntos práticos da cidade. E, nesse sentido, a educação se torna, para eles, uma técnica. Sobre ela, têm um domínio, tornando-o transmissível a quem por ela pudesse pagar. É a *techne*.

Os sofistas foram os primeiros a se preocupar em empregar uma educação visando à formação do indivíduo em particular, pois durante o período clássico outras eram as exigências sociais devido à nova configuração social por que passava a Grécia e, mais especificamente, Atenas. Os sofistas – sábios – e herdeiros dos poetas Homero e Hesíodo foram os primeiros professores de que se têm notícias na história da educação. Viajavam de cidade em cidade oferecendo seus serviços de ensino aos jovens, em troca de remuneração. Isso significa que atendiam à classe aristocrática, que podia pagar por esses serviços educativos. A eles, no entanto, Jaeger atribui a criação da formação espiritual e da arte educativa que a ela conduz.

Segundo o autor, foram os sofistas que puseram em curso “a origem da educação no sentido estrito da palavra: a *paideia*”. Ela teria surgido no século IV, prosseguiu durante o helenismo e o império. Só a partir daí, Jaeger se refere a “alta *arete* humana”. Ultrapassou seu significado restrito de “criação dos meninos” para abranger o “conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*, no sentido de uma formação espiritual consciente” (JAEGER, 2003, p. 335). “É com eles que a *paideia*, no sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional.” (JAEGER, 2003, p. 348).

¹⁹ Em Platão, o enunciador dessa proposta é Sócrates (399 a.C), personagem de todos os seus *Diálogos*. Sócrates encarnará o modelo humano a ser cultivado. Esse, diferentemente dos sofistas, não instruirá os jovens em troca de dinheiro, mas os incitará a chegar por si mesmos a certas verdades. Por essa conduta, fora culpado por corromper a juventude e, conseqüentemente, condenado pela democracia ateniense.

Assim, em Atenas, a cidade-estado mais importante de toda a Grécia, surgiu a necessidade de uma nova figura social – a do cidadão. Necessário seria, então, instruí-lo para essa função; o empenho dos sofistas como professores consistia em ensiná-lo a bem falar, para que pudessem persuadir na escolha das melhores decisões para a administração da cidade. Ser cidadão na Grécia significava tomar parte naquilo que dizia respeito aos assuntos relacionados à administração da *polis*. E a educação estava destinada a esta finalidade.

Nesse contexto, surgiu, então, um novo ideal humano a ser almejado. A virtude exigida não era mais a virtude guerreira nem a virtude heroica, como nos tempos passados, mas a virtude cívica. É isso que deviam os sofistas se empenhar em desenvolver nos jovens atenienses. Ora, se a virtude passa a ser cívica, a *arete* consistirá em desenvolver as aptidões desse cidadão, suas qualidades espirituais e físicas, para que ele pudesse ser o melhor possível para a cidade, ao manifestar a excelência de suas virtudes dentro da *polis*. Na perspectiva platônica, esse cidadão teria que ser belo, justo e bom, cumpridor de seus deveres e devotado à boa harmonia da *polis*.

Assim, nas palavras de Jaeger, o termo *paideia*, quando passou da designação de processo a abranger, também, seus conteúdos e objetivos, fez coincidir a palavra alemã *bildung* (formação) e a palavra *cultura*, de origem latina. Do processo de formação, passou a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, abrangendo, desse modo, a totalidade do mundo em seus aspectos espiritual e social determinadores do homem em seu Ser.

Por outro lado, já no século IV, afirma Jaeger, os gregos chegaram à sua forma acabada daquilo em que consiste a *paideia*, ao compreender “todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo de sua tradição”. Essa forma abrange contemporaneamente a ideia que se tem dos termos alemão e latino. Mérito que também cabe aos sofistas, por terem sido os primeiros criadores de uma “consciência cultural”.

Assim, percebe-se que se encontra nos antigos mais que na modernidade a fonte em que Rousseau fundamentou os conceitos de sua filosofia da educação. O Emílio é um personagem da imaginação rousseuniana e, como tal, o autor o investe de seus ideais, daquilo que pode atribuir à formação humana em seu processo formativo, o qual não há termo a menos que o indivíduo venha perecer.

Rousseau presa também porque Emílio desenvolva a virtude cívica, já que o mesmo está sendo educado para a sociedade do contrato. O Emílio, como personagem, é também um exemplar. Rousseau acreditava que os métodos que elaborou para a educação do mesmo talvez pudessem ser aplicados a casos reais, quando defende a ideia de que tudo que não se tem ao nascer nos é dado pela educação.

Não se deve negar que haja em Rousseau, também, o reconhecimento dos sofistas como os responsáveis por estabelecer uma preocupação que teve como cerne a formação humana. Entretanto, dada certa incompletude perante princípios mais filosóficos, pode-se dizer que a fonte mais certa e nomeada a que o filósofo se refere é Platão. As outras fontes podem ser identificadas como sendo Plutarco e Montaigne. Em ambos, é possível observar a preocupação com a formação da criança e com aquilo que a educação pode permitir, além da ideia de similitude da criança, como uma espécie de planta em torno da qual é necessário haver certo cuidado, cultivo, para que ela possa se desenvolver de forma saudável. Mesmo um solo fértil pode pôr a perder uma semente boa, ao passo que uma semente boa pode prosperar em um solo infértil, desde que tomados os devidos cuidados, fazendo florescer uma planta.

Nesse sentido, tem precedente a ideia de educação como cultura – cultivo, cuidado –, em relação ao campo que aparece em Plutarco em sua obra *A educação da juventude*, de grande influência no Renascimento e nas ideias decisivas da nova pedagogia, conforme o que assegura Jaeger. Em Rousseau, encontram-se os mesmos preceitos plutarcanos, segundo os quais a educação se baseia em três fatores fundamentais: natureza, ensino e hábito, que compreendem a “tríade pedagógica”.

Conforme Jaeger,

é através do exemplo da agricultura, encarada como o caso fundamental do cultivo da natureza pela arte humana, que Plutarco explica a relação entre os três elementos da educação. Uma boa agricultura requer em primeiro lugar uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Para a educação, o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador, a semente são as doutrinas e os preceitos transmitidos de viva voz. Quando as três condições se realizam com perfeição, o resultado é extraordinariamente bom. Quando uma natureza escassamente dotada recebe, pelo conhecimento e pelo hábito, os cuidados adequados, podem ser em parte compensadas as suas deficiências. Em contrapartida, até uma natureza exuberante decai e se perde, quando é deixada ao abandono. É isto que torna indispensável a arte da educação. (JAEGER, 2003, p. 363-364).

Em Platão, a referência a respeito da semente e da terra em que esta será cultivada, podendo ou não ser bem desenvolvida conforme o cuidado, pode ser encontrada na *República*, em 591d. Além de já haver sido referida no início do livro VII, quando começa a narrar o mito da caverna, para que se imagine a natureza (humana) em relação à educação ou à sua falta, em 514a.

Em Rousseau, ideia similar é encontrada no *Emílio*, quando o autor afirma: “amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). O filósofo também é categórico ao afirmar que a educação é a responsável por dar ao homem tudo que ele não possui quando nasce. Rousseau afirma que a “raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança”. Em outras palavras, os “nutrientes” de que um ser humano necessita ou a falta deles, se não fosse empreendidos os primeiros cuidados, nos são fornecidos pela educação. É a dosagem desses nutrientes que são muito bem orientados pelo filósofo ao seu aluno imaginário para que não lhe causem mais que o bem necessário para sua sobrevivência. E como quem prepara a terra, assim também o genebrino prepara o terreno antes de semear a sua semente (Emílio), devidamente selecionada, por se tratar de um exemplar humano a ser educado.

De Platão, ao se referir à *República*, Rousseau diz: “não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu” (ROUSSEAU, 1995, p. 14). Também o modelo de elaboração de seu tratado de educação é semelhante ao do filósofo grego, pois a cidade ideal – *A República* – é fundada na razão, no *logos*. Segundo Platão, da classe dos guardiões²⁰ sairá o rei-filósofo, que será o governante de sua cidade perfeita. Rousseau, por outro lado, quer educar²¹ um aluno imaginário que

²⁰ A República é composta por três classes de indivíduos, os guardiões, os guerreiros e os artesãos, cada uma das quais desempenha sua função com a finalidade de que a cidade seja bem ordenada, assim como estes indivíduos o devem ser. A cidade é harmônica se, e somente se, também o forem seus habitantes, segundo o filósofo grego. De modo que esta é uma responsabilidade do rei-filósofo, pois comandará as demais classes, assim como a razão comanda em cada pessoa o modo justo de agir.

²¹ Rousseau descarta a possibilidade de a grande multidão apropriar-se das artes e das ciências com a preocupação de beneficiar todos em uma sociedade. Por isso, defende que pouquíssimos espíritos saberiam articular conhecimento e utilidade para o bem-estar comum, a exemplo de filósofos e de príncipes verdadeiramente sábios. No *Primeiro discurso*, o autor faz referência a Francis Bacon, filósofo, que fora Lorde Chanceler na Inglaterra, e a Cícero, cidadão virtuoso romano, príncipe da eloquência. Estão em evidência a questão da virtude, a ciência e o poder, pois não bastaria apenas ser sábio, mas, por meio da autoridade, favorecer a felicidade do povo ao exercer a sabedoria de maneira virtuosa. Isto só caberia, segundo Rousseau, a “alguns homens”. E assevera: então,

seja, antes de tudo, um homem, educado para uma sociedade que ainda não existe, a sociedade justa, legítima, a sociedade do contrato social. E muitas são as coincidências entre esses dois personagens. O genebrino justifica sua criação afirmando-a nos seguintes termos:

Tomei portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor sua idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio, esse método parece-me útil para impedir que um autor que desconfia de si de se perder em visões. Sim, porque a partir do momento em que se afasta da prática ordinária, não lhe cabe senão experimentar a sua no seu aluno. (ROUSSEAU, 1995, p. 27).

Da citação, pode-se auferir sua crítica à educação que era direcionada aos jovens de sua época, cujo objetivo consistia em torná-los mais instruídos que formados. Crítica que também pode ser encontrada no seu romance epistolar *Júlia ou a nova Heloísa*, Carta XII da primeira parte, na qual trata sobre os prejuízos que o excesso de erudição pode causar. O autor também aborda o método para isso, que não seria bem aceito pela grande maioria, um método educativo que servisse ao bem-estar de Júlia e não para se exaltar. Com relação a isso, afirma:

A ciência é, na maioria dos que a cultivam, uma moeda muito apreciada que, contudo, somente aumenta o bem-estar na medida em que for comunicada e somente é boa na permuta. Retirai a nossos sábios o prazer de se fazerem ouvir, o saber nada será para eles. Não acumulam no gabinete senão para derramar entre o público, somente querem ser sábios aos olhos alheios e não se preocupariam mais com o estudo se não tivessem mais admiradores. Quanto a nós, que queremos aproveitar em nossos conhecimentos, não os acumulamos para revendê-los, mas para revertê-los para nosso uso, nem para com eles nos sobrecarregar, mas para nos alimentar. (ROUSSEAU, 2006, p. 65-66).

Dessa forma, o autor procura demonstrar em suas obras os problemas que a educação pode causar, seja para a vaidade, seja para o embrutecimento, e, por isso, ela é também problemática, ao apontar que a educação também pode ser má em plena exaltação do esclarecimento, *Aufklärung*.

somente, ver-se-á o que podem a virtude, a ciência e a autoridade animadas por uma emulação nobre e trabalhando concordes em favor da felicidade do gênero humano. Mas, enquanto o poder estiver sozinho de um lado e, de outro, sozinhas as luzes e a sabedoria, os sábios raramente pensarão grandes coisas, os príncipes mais raramente farão belas coisas e os povos continuarão a ser objetos, corrompidos e infelizes. (ROUSSEAU, 1978b, p. 351). Parece ficar claro que a educação do Emílio o conduz a este fim. Assim também no *Segundo Discurso*, não deixa de mencionar que nas várias formas de governo, seus representantes terminam por tornarem-se corrompidos pelo poder não sabendo cuidarem dos interesses do povo, pondo-se de um lado “as riquezas e as conquistas, e, de outro, a felicidade e a virtude. (ROUSSEAU, 1978a, p.276)

2.1 Formação versus instrução

Se a educação se torna uma preocupação de todo povo que tenha atingido certo grau de desenvolvimento e passa a ser instituída pelo estado para garantir o empenho de todos, haverá, então, por outro lado, pessoas aptas a instruir outros indivíduos. A formação se daria, por isso, mais no sentido da escolha daquilo que deve ir compondo o conjunto de uma existência. E para isso, ela dependeria de vários elementos, aqueles que são adquiridos no seio familiar, na relação do indivíduo com a sociedade e com a cultura, pensada aqui como o conjunto dos conhecimentos criados pela humanidade. Entretanto, o estado passa a formalizar e institucionalizar aquilo que deve ser o ensino por meio da escola para crianças, jovens e adultos.

Essa preocupação em formar a natureza peculiar do homem também foi um das preocupações que permeou o imaginário dos sofistas, pois foram eles os primeiros a identificar a diferença cabedal entre as leis da natureza (*physis*), que são invariáveis, e as leis referentes às coisas humanas, que, por serem criadas pelo próprio homem, são variáveis (*nomos*). Por essa característica, buscavam-se preceitos que possam se assemelhar o mais possível às leis da natureza. Segundo os sofistas, é a partir dessa diferença que surgem as regras, as normas, para que a convivência em sociedade se torne viável. Por isso, é necessário que sejam ensinadas.

Além de fomentarem instrução para os jovens atenienses – o ofício de oradores para sua atuação e ação na *polis* –, também havia para eles, os sofistas, preocupação mais premente – a formação também do espírito –. Segundo o que informa Werner Jaeger, havia, sim, como objetivo da educação sofística a formação do espírito de forma mais refinada. Se se compreende espírito como o órgão pelo qual o homem apreende o mundo das coisas e a ele se refere, bem como a própria estrutura interna desse órgão, é possível designá-lo como *psique*, alma adaptada por um corpo.

Desse modo, tomando-se o espírito como um órgão pelo qual o homem apreende as coisas, haveria para isso, três espécies de educação deste espírito: uma enquanto transmissão de saberes enciclopédicos, a outra como formação do espírito em seus diversos aspectos, havendo, portanto, uma terceira espécie, ligada

ao segundo tipo de educação. Considerando os sofistas que: é na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística, estando a mesma atrelada à poesia e à música ao lado da gramática, da retórica e da dialética, por serem consideradas para eles como as forças principais que modelam a alma.

Jaeger afirma que,

ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual consiste já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque já não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *arete* humana. (JAEGER, 2003. p. 342-343).

O ideal da educação almejado seria encontrado nas abrangências do espírito humano como um todo, o contingente e o abstrato. O fato é que, na maioria das vezes, esse direito das pessoas é negligenciado e nem todos terminam por ter o mínimo de acesso à educação mais essencial à vida, que tem sido sempre destinada às elites. Isso perpassa a história da humanidade, conforme é verificável na civilização grega, na qual havia jovens cujo ensino era diferenciado, a começar pelo pagamento oferecido aos sofistas.

Evidentemente, não foi diferente durante a Idade Média, menos ainda na Idade Moderna, em que começa de fato a haver uma preocupação com a educação de todos como consequência da proposta iluminista de tornar os homens esclarecidos. Não serão mais apenas os nobres ou clérigos os beneficiários do saber, dada a nova realidade social, conforme já se destacou acima, quando começa a surgir uma nova classe social – a burguesia, composta pela classe de comerciantes das pequenas cidades –, a qual aos poucos vai se tornando responsável pela propagação de novos valores sociais, tais como o trabalho e a acumulação de riqueza.

É a alta instrução daqueles que não eram ativos politicamente – os letrados franceses, em meados do século XVIII – que irá contribuir, segundo Alexis de Tocqueville, para a instauração da Revolução Francesa, a qual se realizaria em 1798. Foram eles os primeiros a reivindicar os direitos dos povos menos favorecidos socialmente, direito à educação, à saúde, ao livre pensar, entre outros,

principalmente na França, onde as ideias iluministas se fizeram mais acentuadas. Conforme já mencionado acima, esses letrados teciam suas críticas à sociedade de maneira teórica clamando já por justiça e igualdade social. Em conformidade com o pensamento do autor, pode-se dizer que a grande revolução teve seus fundamentos na educação. Nas palavras de Tocqueville:

Se pensarmos agora que essa mesma nação francesa, tão alheia a seus próprios assuntos e tão desprovida de experiência, tão entravada por suas instituições e tão impotente em melhorá-las, também era então, de todas as nações da Terra, a mais culta e a mais apaixonada pelo “belo espírito”, compreenderemos facilmente como seus escritores se tornaram uma potência política e acabaram sendo a principal. (TOCQUEVILLE, 2009, p. 161).

A instrução se tornou uma das principais preocupações dos iluministas franceses, conforme afirma Maria das Graças de Souza, no livro *Ilustração e história – o pensamento sobre a história no iluminismo francês*, no capítulo intitulado *Condorcet: história e civilização*. Ao traçar a contribuição desse entusiasta do Iluminismo, Antoine Nicolas de Caritar, o Marquês de Condorcet, com base no que este autor apresenta no livro *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, Maria das Graças de Souza também apresenta as principais reivindicações que ele fez como membro do comitê de instrução pública, ao ser nomeado pela Assembleia Nacional, em 1792, “mas, antes disso, havia publicado no jornal *La bibliothèque de l’home publique* um conjunto de cinco textos sobre o tema, as *Cinco memórias sobre a instrução pública*”²²; assim como as posições de Diderot e Rousseau sobre o tema da instrução, antes mesmo da Revolução Francesa. Em outras palavras, é Condorcet quem elabora um projeto no qual constam os preceitos para uma instrução pública que deveria beneficiar toda a população, nos seus diversos níveis sociais, de gênero e de faixa etária.

Por esse motivo, talvez seja Condorcet, modernamente falando, o iluminista que mais completamente ofereceu as bases de uma educação/instrução para todas as faixas etárias, para crianças, para homens e mulheres adultos. Além

²² Nessa obra, Condorcet expõe os princípios da instrução pública básica, comum a todas as crianças, jovens, homens e mulheres adultos para que pudessem instruir-se e sair da ignorância, conhecer seus direitos, exercer sua cidadania; também prevê a hierarquia do saber, o que se deve ensinar em cada nível de ensino às crianças por idade, por série; discorre sobre a natureza e o objetivo da instrução pública. Os professores são reconhecidos e devem ser pagos pelo poder público; defende que haja um banco de dados sobre os conhecimentos, reconhece o valor das ciências e das artes, do ensino, dos gênios, entre outros. Enfim, se constitui, para ele, como um desejo de realização para as gerações futuras para que nunca mais sejam vítimas da submissão, da ignorância e da opressão.

disso, tratou da relação que se deve estabelecer com o conhecimento científico, em outras palavras, com a cultura.

A partir dos *Ensaio* e das *Cinco memórias sobre a instrução pública* é possível observar sua preocupação em relação à educação ou instrução pública do povo para se tornar esclarecido, instruído. Segundo Souza, a principal defesa de Condorcet em relação à instrução nacional é que ela seja de caráter igualitário e para todos, ou seja, defendia que fosse igual ao efetivar o que de fato era assegurado pela lei, isto é, que houvesse igualdade formal e igualdade real. Segundo afirma a comentadora, Condorcet defende:

É pela instrução que os indivíduos adquirem os meios de satisfazer suas necessidades, de assegurar seu próprio bem-estar, de conhecer seus direitos, desenvolver suas aptidões naturais e tornar-se capazes de exercer qualquer função pública para a qual sejam chamados. (SOUZA, 2001, p. 177-178).

Para o autor iluminista, somente pela instrução o homem poderia tornar-se independente, esclarecido e ser melhor. É dever do Estado assegurar esses direitos a todos os cidadãos, apesar de reconhecer a desigualdade de oportunidades. A chance de amenizá-las possui seu viés por meio da instrução.

A autora chama a atenção para a distinção que Condorcet estabelece entre educação e instrução, com base no princípio da Constituição de 1791, que havia estabelecido “uma instrução pública comum a todos os cidadãos”. “Cabe ao Estado instruir. A educação pode permanecer privada, no seio das famílias”. (SOUZA, 2001, p. 180).

Essa perspectiva condorcetiana, contudo, para a autora, difere da que havia sido empreendida por Jean-Jacques anos antes em suas obras. Para ela, a posição adotada pelo genebrino é a de que a “educação pública, entendida não apenas como instrução, mas, sobretudo, como formação de sentimentos morais, não deve ser entregue aos pais, mas à República”. (SOUZA, 2001, p. 180).

Quando essas informações são observadas, não fica difícil identificar aquilo que hoje permeia os princípios fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, ou dos PCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais, quando visam que a educação brasileira possibilite o mínimo de instrução que possibilita à criança, ao jovem e ao cidadão adquirir os conhecimentos mínimos para seu desenvolvimento cognitivo e para o exercício da cidadania.

Com relação a Diderot, Souza afirma que ele fora convidado por Catarina II, da Rússia, a auxiliá-la na reforma das leis do Império, ocasião em que o enciclopedista fez referências à educação. Nas palavras da autora:

Segundo Diderot, se Catarina quiser que a escola pública contribua para o desenvolvimento de seu Império, ela deve em primeiro lugar observar que a educação precisa se estender a todos os cantos da Rússia, a toda a população. (SOUZA, 2001, p. 174).

Lembra a pesquisadora que essa proposta fora pensada para uma sociedade marcada pela divisão de classes, populações pobres e arraigadas pelos resquícios do antigo regime. Por isso, para ela, o autor não defende a educação gratuita para todos, já que alguns teriam condições de pagar; mas defende que o estado deveria, sim, promover a educação para todos aqueles que não tivessem condições de pagá-la.

Da breve apresentação destes três autores: Diderot, Rousseau e Condorcet, conforme a exposição de Maria das Graças de Souza, possibilita observar a preocupação política com a questão da instrução como forma de assegurar aos homens o desenvolvimento de suas potencialidades e o suprimento das necessidades mínimas de sobrevivência no mundo do trabalho e no meio social. Seja ela oferecida totalmente pelo estado, como para Rousseau; seja em parte pelo estado e em parte paga, como para Diderot; seja pelo estado e pela família, para Condorcet. De modo que instruir e formar compuseram em seus modos específicos, a estrutura formativa dos indivíduos na modernidade, consistindo em preocupação, análise e sugestões nas teorias educativas dos filósofos iluministas. Em outras palavras, Diderot pensa a educação enquanto conselheiro de um monarca, Rousseau, a educação de uma República e Condorcet, enquanto político, querendo instituir um projeto para república recém proclamada.

Porém, não se deve desconsiderar que, em Rousseau, o processo formativo do indivíduo envolva principalmente a questão política, pois a criação, o reconhecimento das leis e a obediência a elas só é possível pela educação. Em outras palavras, o indivíduo seria educado pelo estado, mas para o estado. Como isso seria viável é a pergunta que faz a autora Marlene Dozol. “É aí que entra a educação”, responde, “peça chave no processo de conformação das vontades particulares à vontade geral. Educação para a virtude – condição para a possibilidade do pacto – é, pois, a divisa do projeto político-formativo rousseauiano” (DOZOL, 2006, p. 47). Se todos tivessem sido educados como o Emílio, existiria,

pois, um estado perfeito. Em resumo, instrução e formação forma preocupações expostas nas teorias educativas dos filósofos iluministas.

Surge, então, a pergunta: Emílio, instruído ou formado? Pelo que se observa no tratado de educação do genebrino, os dois adjetivos têm razão de ser. A instrução do menino é empreendida quando ele tem que aprender uma profissão, que é a de artesão, em que há a junção das artes mecânica e da bela-arte. A formação, entendida como educação, possui um processo mais longo, tem início com o nascimento e prossegue até os vinte e cinco anos, momento em que poderá continuá-la sozinho.

2.2 A formação da criança

Na Grécia, as crianças eram educadas por meio da poesia, da música e da ginástica, tendo como base formativa Homero. Platão foi o primeiro filósofo a analisar o conteúdo de suas poesias e os males que poderiam causar na formação dos caracteres das crianças. Na *República*, a cidade fundada no *logos*, é elaborado um tipo de currículo para a formação dos cidadãos da cidade ideal, desde os primeiros anos até que se forme o rei-filósofo. Há um cuidado para que sejam devidamente escolhidos os elementos da poesia, da música e da ginástica que devem entrar na formação das crianças e dos jovens.

A formação da criança parece ter sido uma questão por muito tempo pressuposta, mas pouco discutida nos séculos posteriores. De modo que, se houve um programa educativo destinado especificamente para crianças que atendesse às suas limitações cognitivas, afetivas e emocionais anterior ao Iluminismo, como no caso do Marquês de Condorcet e, mais reconhecidamente, Jean-Jacques Rousseau, que com o *Emílio* irá estabelecer a divisão das fases da vida de uma criança, de sua infância à idade adulta, isso pode ser encontrado em Michel de Montaigne (1533-1592), que, nos seus *Ensaíos*, dedica um capítulo especial a falar sobre a “educação das crianças”, embora de maneira breve.

Em Montaigne, podem ser identificadas algumas semelhanças com relação à educação das crianças e o pensamento do genebrino. Montaigne afirma que partiu de suas próprias convicções, de suas experiências e de observações para falar dessa temática, sem negar, entretanto, as influências para isso, de Platão e de

Plutarco. Também para escrever o *Emílio ou Da Educação*, Rousseau demorou vinte anos entre observações, experiências próprias e o exercício de preceptor. Ademais, compartilham da ideia de que não se deve inculcar na formação da criança aquilo que ela não é capaz de absorver, analisar e refletir, ou seja, criticava o excesso de informações sem utilidade, uma vez que elas não teriam capacidade de administrá-las; bem como a adoção de um preceptor que guie a criança no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo-a para que adquira autonomia de pensamento, seja virtuosa e aprenda a não valorizar o luxo, a ostentação e que obtenha das coisas apenas o que lhe for útil e necessário. Foi isso que, ao final, a educação proporcionou ao próprio Montaigne, conforme relata.

Há, em Montaigne, o reconhecimento de que “a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução e formação da criança” (MONTAIGNE, 1980, p. 76). Não se podendo modificar as propensões naturais, o melhor a fazer é instruí-las no caminho das coisas “melhores e proveitosas (1980, p. 76)”. Também é de parecer que se deve ter cuidado ao iniciá-las no conhecimento das ciências, pois as crianças, segundo ele, não saberiam como lidar com pensamentos abstratos e incompreensíveis.

Porém, ele não propõe que a criança seja educada no campo, como o faz o genebrino; mas, em sendo educada por um preceptor, que este a respeite como tal e não a ensine de início coisas incompreensíveis e inúteis. Em Rousseau, a educação segue preceitos simples, algo que, em Montaigne, é um pouco mais complexo.

Observa-se, nesse ponto, que há uma crítica ao fato de as crianças de sua época serem iniciadas nos saberes da escolástica (gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia) em desacordo com a opinião vigente. Por isso, assim como Rousseau, prefere que a criança tenha um preceptor que possua antes melhores “costumes e inteligência do que uma cabeça cheia.” (MONTAIGNE, 1980, p. 77); este não deve ser intransigente, arrogante, mas que possibilite à criança certa autonomia ao lidar com as coisas. Segundo defende o autor, “é uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível da criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as ideias infantis a fim de melhor guiar a criança”. (MONTAIGNE, 1980, p. 77)

Assim, percebe-se que Montaigne já aponta que deveria haver o reconhecimento da diferença entre a criança e o adulto e, por sua vez, de como deve ser conduzida sua educação, pois só assim é possível se obter algum êxito. Não é de acordo que à criança se incuta muitos saberes sem que ela saiba digerir, discernir, analisar e refletir sobre o que lhe ensinam.

E estabelece uma espécie de manual de como o preceptor deve proceder ao instruir a criança caso deseje obter algum êxito em sua empreitada. Destacam-se os seguintes (MONTAIGNE, 1980, p. 77-80):

- É preciso que a obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu e assimilou bem, aferindo assim o progresso feito segundo os preceitos pedagógicos de Platão;

- Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio de Aristóteles, dos estoicos, ou dos epicuristas seja seu princípio;

- Da mesma forma que os elementos tirados de outrem, ele os terá de transformar e misturar para com ele fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência; Sendo para o autor, a finalidade da educação, do trabalho e do estudo, transformá-la;

- Ensinar-lhe-ão que em sociedade deve prestar atenção em tudo, pois os primeiros lugares são muitas vezes ocupados pelos menos capazes e o bafejo da sorte nunca atinge os competentes;

- Terá de sondar o valor de cada um: bombeiro, padeiro ou viandante. Cada qual em seu domínio pode revelar-nos coisas interessantes e tudo é útil para nosso governo;

- Que não lhe incutam no espírito uma honesta curiosidade por todas as coisas;

Admite que se inclua na frequência da criança à sociedade os que têm sua memória nos livros. Além de ser no mundo, para ele, o que melhor pode fornecer o espelho de nós mesmos.

Com relação a essas regras, observa-se que versam sobre as coisas em geral, àquilo que faz parte do universo da criança, meio, família, sociedade.

No que diz respeito às ciências e às artes, ou seja, à cultura, defende que se deve ter certo cuidado também ao prescrevê-las aos jovens aprendizes, pois

passada a fase mais infantil, com o desenvolvimento da criança, admite que outros saberes sejam empregados na sua formação. Tais como as artes liberais, bem como a filosofia. Para Montaigne, as artes liberais tornariam livres os homens, além de contribuírem para a instrução (como as demais, em certa medida), e para suprir as necessidades; já a filosofia, ensinaria a viver. Citando o autor:

Se soubéssemos restringir as necessidades de nossa existência a justos e naturais limites, veríamos que a maior parte das ciências em uso é sem utilidade para nós. E mesmo nas que nos são proveitosas existem pontos supérfluos ou obscuros que fora melhor abandonarmos, atendo-nos, como Sócrates, ao que comportam de útil (...) (MONTAIGNE, 1980, p. 81).

É clara a posição do autor, como se observa, de que há nas ciências, sua utilidade e sua inutilidade, mas que não se as elimine da formação da criança, desde que empregadas de forma correta e advertidamente. Esse papel cabe, portanto, ao preceptor.

Assim, assegura:

Depois que lhe tiverem dito o que convém para o tornar mais avisado e melhor, falar-lhes-ão da Lógica, da Física, da Geometria, da Retórica; e como já terá inteligência formada, logo aprenderá a ciência que escolher. O ensino deverá ser ministrado ora por conversas, ora por leituras; ora o preceptor lhe apresentará o próprio texto do autor mais adequado ao fim da educação, ora lhe fornecerá somente o miolo, a substância. (MONTAIGNE, 1980, p. 81).

Dentre outras coisas a que convém destacar para a formação da criança, Montaigne admite a adoção de palavras simples, assim como a escrita e a fala; permite discursos compreensíveis, sem muita eloquência; que o faça conhecer a dor, o sofrimento, o frio e o suor; a acostume a hábitos simples; não ostente luxo nas vestes e nem excessiva polidez na maneiras. Utilizando-se das palavras de Horácio, diz que “assim desejaria formar nosso jovem”; “admiraria quem não se envergonhe de seus trapos nem se espante com a sua riqueza e desempenhe ambos os papéis de bom grado”. (MONTAIGNE, 1980, p. 85).

Por fim, todo objetivo pretendido pelo autor no que diz respeito à educação, abrangendo, pois, corpo e alma, pode ser apreendido na seguinte passagem:

Quero que a delicadeza, a civilidade, as boas maneiras se moldem ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo. Como diz Platão, é preciso não educar uma sem outra e sim conduzi-las de par, como uma parilha de cavalos atrelados ao mesmo carro. (MONTAIGNE, 1980, p. 85).

Nesse sentido, a formação da criança, configurou-se como um problema tanto para os filósofos como para os pais e permeia os processos educacionais ainda vigentes. Um problema ao qual não há um manual ou uma ciência capaz de apresentar uma solução.

2.3 O *Emílio* como ideal de *paideia*

É o Prefácio da obra que serve de conjectura para essa afirmativa.

O *Emílio ou Da Educação* é um “romance de formação”, gênero inaugurado por Jean-Jacques Rousseau e um dos escritos mais importantes do autor. Foi lançado conjuntamente com o *Contrato social*, no ano de 1762. O próprio autor alerta para o fato de que essas duas obras deveriam ser lidas conjuntamente.²³ Segundo Cassirer (1999, p.113), Rousseau havia visto em seu romance pedagógico “a verdadeira coroação de seu pensamento e de sua criação literária”, uma vez que teria se tornado visível o alvo a “que todas as diferentes direções de seu pensamento ambicionam alcançar”. Para autores como Matthew Simpson, a obra seria o desfecho do *Segundo discurso*. Ambas foram criticadas, censuradas pelo Parlamento Francês e condenadas à fogueira.

A principal crítica tecida sobre seu tratado de educação referia-se ao que continha a *Profissão de fé* do Vigário de Saboia no livro IV, entendida como uma afronta ao cristianismo e à religião; a quimera com relação a uma educação quase impossível e a um aluno irreal. Pelo exposto nessa parte da obra, o filósofo foi censurado pelo Arcebispo de Paris, Christophe de Beaumont, do qual se defendeu por meio de uma carta em que são reiteradas as ideias expostas no *Emílio* e em outras obras suas, tais como: a bondade natural do homem e sua corrupção por meio das circunstâncias; a afirmação de que o único sentimento que nasce com o homem é o amor de si, os demais são paixões viciosas; a defesa da educação negativa para a criança em detrimento da educação positiva, entre outras. Para Rousseau Christophe de Beaumont o acusou não só por ter censurado sua obra, como também por ter difamado sua pessoa. Nestes termos responde ao Arcebispo:

Escrevi sobre diversos assuntos, mas sempre segundo os mesmos princípios: sempre a mesma moral, a mesma crença, as mesmas máximas, e, se se quiser, as mesmas opiniões. Juízos contraditórios, no entanto,

²³ O Livro V, do *Emílio*, reúne as principais ideias do *Contrato Social*. Assim também como É a instrução política do jovem Emílio.

foram feitos sobre meus livros, ou, antes, sobre o autor de meus livros, porque fui julgado pelos assuntos de que tratei muito mais do que por meus sentimentos. Após meu primeiro *Discurso*, fui um homem de paradoxos, que brincava de provar coisas em que não acreditava. Após minha *Carta sobre a música francesa*, fui o inimigo declarado da nação, pouco faltando para que me tratassem como subversivo (...). Após meu *Discurso sobre a desigualdade*, fui ateu e misantropo; após a *Carta a d'Alembert*, fui o defensor da moral cristã; após a *Heloísa*, fui terno e meloso; hoje sou um ímpio; logo mais, quem sabe, serei um devoto (ROUSSEAU, 2005, p. 40-41)

Na *Profissão de fé do Vigário de Sabóia*, Rousseau estabeleceu os princípios de uma religião natural: a tolerância religiosa, a teoria do conhecimento com base no materialismo e não na metafísica. Em resumo, o Vigário transmite ao aprendiz de Rousseau, o Emílio, as regras de uma vida bela, boa e justa, a qual foi conquistada de maneira autônoma.

Como romance escrito em forma de prosa, narra fatos imaginativos com relação à personagem central. Toda a narrativa se dá em volta desse personagem, de sua mãe, de sua ama, de seu preceptor Jean-Jacques e de um vigário, o Vigário de Sabóia. O tema central é a educação desse aluno, a qual não se dá de maneira tradicional, em uma escola, nem com alunos de sua mesma idade. Segundo Simpson, “a ideia que guia o programa educacional é a de que o tutor [preceptor] precisa controlar o caráter e as forças livres que modelam o corpo de Emílio, os quais Rousseau chamou de ‘natureza, homens e coisas’” (SIMPSON, 2009, p. 157).

O *Emilio* pode ser considerada uma obra de desconstrução da educação nos moldes tradicionais, como a conhecera Rousseau em sua época, e, por que não dizer, do passado também. Como coletânea de reflexões e de observações, a obra foi iniciada para agradar a uma boa senhora que sabia pensar, não tendo a pretensão de ser mais que umas meras páginas memorialísticas, segundo descreve. Em suas palavras:

A princípio eu não projetara senão uma memória de algumas páginas; arrastando-me o assunto sem que eu o quisesse, essa memória tornou-se insensivelmente uma espécie de obra grande demais, sem dúvida, pelo que contém, mas pequena demais pela matéria de que trata. (ROUSSEAU, 1995, p.5).

Essa pequena matéria se entende como sendo o homem. E um livro não seria capaz de exaurir tamanho empreendimento. Ao passo que contém muita informação sobre a educação desse homem, que, como assegurou Montaigne, não é fácil tratar. Em outros termos, pequena no que diz respeito ao homem, grande por falar da educação desse mesmo homem.

Rousseau afirma que, desde sempre, muitos se opuseram ao estabelecido sem, no entanto, terem proposto, estabelecido ou edificado algo novo. Em consequência da desconstrução do tradicional, a obra é proposta de um novo ideal formativo, iniciando-se no sentido inverso ao que era comum, posto que tudo está envolto àquilo que diga respeito à educação da sensibilidade para a utilidade prática do aprendiz, em detrimento de uma educação puramente conteudista para o desenvolvimento cognitivo da criança em formação. Assim, adverte: “observei tão-somente que desde sempre todos se opõe ao estabelecido, sem que ninguém pense em propor coisa melhor. A literatura e o saber de nosso século tendem mais a destruir que a edificar”. (ROUSSEAU, 1995, p. 5-6).

É nesse sentido que se deve entender que o *Emílio* seja essa nova proposta, devendo ser compreendida como uma nova *paideia*, visto que traz uma reformulação, ainda que de maneira ficcional, dos modelos educativos não só em relação à sua época, como também em relação aos seus antecessores. O autor destaca o fato de, a essa altura, não se ter ainda resolvido a questão que é “a arte de formar os homens”; pois, em meio a tantas ciências a mostrar suas utilidades, nenhuma se mostrou eficiente na resolução ou solução desse problema. Aqui, aponta sua crítica à ciência, tão cultivada e exaltada, mas sem utilidade para a resolução do problema.

Admite, ainda, no prefácio, a ideia de que não se conhecem a influência e os erros a respeito da não solução. A hipótese poderia estar ligada ao fato de os sábios terem procurado o homem na criança sem terem tido a preocupação de saber o que é ela antes de ser homem. Aqui se opera a inovação rousseauiana ao dizer ter concentrado seu estudo mais nessa fase da vida humana, a infância, antes que uma criança se torne adulta. Ao traçar seu perfil educativo, o cuidado é para que ela, ao se desenvolver, vá se tornando, aos poucos, homem. A marca humana deve estar presente em cada fase por que passe. E o preceptor é quem deve empreendê-la.

A *paideia* está reunida nos preceitos que o autor vai expondo ao longo da obra. Seu método segue a própria natureza da matéria a ser tratada – a criança, pois se encontra em acordo com a execução de seu projeto, “que a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada a ele” (ROUSSEAU, 1995, p.

7); uma vez que a verdade ou falsidade contribuem para a felicidade ou infelicidade do gênero humano.

E, por ser ideal a educação de que trata o filósofo, não se inclui no seu plano o poder ser ela adotada ou não em um lugar determinado. Onde, a proposta final: “Basta-me que, onde quer que nasçam homens, se possa fazer deles o que proponho e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para ele, como para os outros”. (ROUSSEAU, 1995, p.7)

Vale lembrar que aquilo que pode haver de melhor para o homem é o poder desenvolver suas aptidões físicas e intelectuais, fazer bom uso delas, mas sendo possível isso principalmente pela educação. São elas que pretendem ser desenvolvidas no *Emílio* de uma forma diferente, porque negativa. Propõe que se eduquem os sentidos e, por eles, o corpo e a mente. Disso depende o empenho do preceptor e a felicidade ou infelicidade do aluno, bem como a proposta do autor Jean-Jacques.

Assim, dentro da proposta do *Emílio* como ideal de *paideia*, a forma como narra o seu romance é a maneira como se pode observar os elementos que compõem a estrutura fundamental desse ideal, que são seus aspectos éticos, políticos e estéticos. A maneira como Rousseau apresenta a educação dos sentidos, o discurso e os desejos do seu pupilo dão a dimensão dessa proposta, embora os proponha de maneira diferente: por meio de uma educação caracterizada como negativa; a educação da criança por um preceptor, educada no campo, afastada da cidade. Em Rousseau, o que prevalece é uma espécie de educação estética e, por meio dela, a política e a ética estão subjugadas. O novo estaria na maneira como estabelece tais preceitos formativos deste educando; principalmente quando estabelece como princípio formativo a educação sensitiva como fundamento da educação intelectual, a educação negativa em detrimento da educação positiva, o desenvolvimento do trabalho manual prático e utilitário em detrimento do aprendizado intelectual e abstrato, só para citar algumas inovações.

Como educação estética, essa proposta reuniria de maneira demonstrativa, a ideia do *Segundo discurso* e do *Contrato social*. Pois, se nessa obra, Rousseau faz a reconstrução do homem de maneira hipotética, fazendo-o reconhecer-se, o *Emílio* será aquele homem educado com base no conhecimento de si em primeiro plano, compreendendo o outro para só então atuar na sociedade do

contrato. A educação estética preza por desenvolver nele tais noções. Por isso, o aluno fictício de Rousseau pouco se parece com os jovens de seu tempo.

Essa diferença se deve, principalmente, ao modo como se desenvolveu o processo educativo mediado pelo preceptor, cujo objetivo consiste em despertar no pupilo as primeiras noções primordiais sobre as principais fraquezas do homem, sobre sua condição humana em relação a si e aos outros que o cercam de uma maneira geral.

Isto é fundamental para que se compreenda a questão da relação cultura e educação a partir do que é traçado no perfil de seu educando nos quatro primeiros livros do *Emílio*, conforme será apresentado no capítulo que segue.

3 CULTURA E EDUCAÇÃO: uma análise do *Emílio*

Os sentidos não nos enganam. O que nos engana é o nosso julgamento
(Goethe)

É inegável a beleza com a qual Jean-Jacques Rousseau descreve e nos remete aos preceitos de uma educação que tem por finalidade, em primeiro lugar, o conhecimento da natureza humana e a maneira como faz para demonstrá-lo. Em segundo lugar, a relação que deve haver dessa natureza com o meio sociocultural. Por esse motivo, o protótipo que utiliza como demonstração é cuidadosamente concebido, havendo desde a escolha do lugar de seu nascimento até os caracteres que o definem como classe social. Para tornar essa hipótese demonstrável, utiliza-se da figura de um personagem cujo nome dá título também à obra do filósofo, Emílio.

A obra é composta de cinco livros. No livro primeiro, além de tratar sobre os fundamentos, a importância e os objetivos da educação, Rousseau discorre sobre o bebê (*infans*). Essa fase compreende o período de zero a dois anos. O autor caracteriza-a fase como a idade da natureza, em que a criança é fraca e carece de tudo. O livro segundo ainda trata da idade da natureza e compreende o período que vai dos dois aos doze anos, momento em que a criança dá conta de si e do mundo que a cerca. O livro terceiro, que compreende a fase dos doze aos quinze anos, aborda a idade da força. O livro quarto trata da fase que vai dos quinze aos vinte anos, idade da razão e das paixões. O livro quinto, que compreende o período dos vinte aos vinte e cinco anos, trata da idade da sabedoria, momento em que Emílio se casa e se torna um cidadão cosmopolita. Para esse trabalho, será feita a análise apenas dos quatro primeiros livros.

Para fins didáticos da apresentação do seu aluno, Emílio é de “espírito comum”, porque não é nenhum superdotado; europeu, rico e possui um corpo vigoroso. Nesse sentido, isso faz parte do plano de Rousseau em antever todo o seu processo educativo do Emílio, porque, segundo o filósofo:

Para julgar fora preciso vê-lo inteiramente formado; fora preciso ter observado suas tendências, visto seus progressos, acompanhado sua evolução; fora preciso, em outras palavras, conhecer o homem natural. (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Esse homem natural é projetado na criança, como forma de demonstrar que ela pode, desde muito pequena, ir adquirindo pequenos hábitos que aos poucos poderiam se transformar em vícios incontornáveis, caso a mãe não trate de ir eliminando. Sobre a criança, diferentemente de outros filósofos que ultrapassaram essa fase tão importante da vida, Rousseau vai expondo o que compreende de especial nessa fase do homem até que chegue a ser um adulto. Segundo Rousseau, há que se começar pela criança pequena, pois não é possível falar de um homem já grande. Pois, segundo narra:

Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse aprendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo e, abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Em outras palavras, mesmo que se fosse possível falar de um adulto sem a fase da infância, nada de benéfico isso representaria para sua espécie e ele não teria aprendido a suprir suas necessidades. Necessário é não pular tal fase, pois é nela que se encontra todo o segredo da vida que começa. À mãe e ao preceptor cabe observar esses primeiros movimentos de espírito. De pequena, a criança é já capaz de manifestar seus primeiros desejos e vontades por meio dos gestos, que são a manifestação de sua linguagem, do choro, da satisfação ou insatisfação de suas necessidades físicas.

A projeção de um homem assim imaginado constitui sua descrição no *Emílio*. O autor faz uma minuciosa construção de como um sujeito poderia se desenvolver e adquirir conhecimentos sobre a natureza humana, a moralidade e a política, sem estar inserido no meio urbano em que a criança aprende desde muito cedo categorias de ordem e de valores que, segundo Rousseau, em nada contribuem para torná-la ciente de tudo isso. A narrativa desse romance educativo tem por finalidade demonstrar isso, apesar desse aluno não frequentar desde seus primeiros anos de vida uma escola convencional – algo muito comum à época. Essa educação se caracteriza pela liberdade de que o aprendiz dispõe.

De modo que é pela construção e constituição do perfil educativo, social e cultural do personagem Emílio que Rousseau mostra a diferença de uma educação que, em primeiro lugar, volta-se para a educação da sensibilidade e das necessidades fundamentais humanas, respeitando os limites intelectuais do indivíduo; o que antecede sua inserção no meio civil a partir das experiências vividas

e apresentadas pelo preceptor. O ser e o dever da educação é linha tênue entre o real e o possível na linguagem argumentativa de Jean-Jacques Rousseau ao formar seu aluno imaginário.

Não se pode esquecer que isso ocorreu em um período em que a sociedade – e hoje não é diferente – valorizava a educação acumulativa, sem atentar para sua verdadeira qualidade e para aquilo que deveria de fato contribuir para o desenvolvimento virtuoso dos jovens ou para suas necessidades mais essenciais. Entre o ser e o dever ser, Rousseau mexeu em questões que, de certa forma, acabariam por incitar uma reação tanto nos setores conservadores da sociedade, o clero, por exemplo, como na maneira como a educação era destinada principalmente para as crianças, conforme já havia sido alertado por Montaigne.

Ao Emílio, como criança, de acordo com o que afirma Dozol:

Na infância, cumpre aquietar ou não estimular as paixões. Um Emílio criança será submetido à lei da necessidade – pré-requisito para, em sociedade, obedecer à lei voluntariamente – e experimentará a liberdade, na proporção em que suas próprias forças permitirem. (DOZOL, 2006, p. 55).

É por esse itinerário que Rousseau sinaliza o caminho a ser seguido para um possível êxito na educação humana, de uma maneira geral, e na que se propõe estabelecer.

No capítulo em que trata sobre o(s) sentido(s) da educação, do livro *Rousseau & a educação*, Danilo Streck chama a atenção para o fato de, por ser o homem um agente livre, a meta da educação é formar esse agente, mas desde que ele encontre a liberdade em si mesmo. Acredita também que no *Emílio* existem três temas como pano de fundo da obra rousseauiana: a educabilidade do ser humano, a autonomia ou a ideia de um projeto emancipatório e os mestres ou as educações de Rousseau. Nesse sentido, os mestres levariam ao processo emancipatório, consistindo isso na educabilidade do ser humano. Para esse autor, o mestre ou o preceptor que tivesse consciência desse entendimento teria mais chances de êxito na educação de uma maneira geral. De acordo com Streck:

Para Rousseau, mais importante do que analisar e detalhar as 'matérias' a serem ensinadas é observar e estudar as crianças. Vamos encontrá-lo estudando os tipos de choro, observando suas brincadeiras, sua linguagem ou os modos de raciocínio em diferentes fases de seu crescimento. Inicia-se com Rousseau o estudo sistemático da infância como parte do estudo do homem, e várias correntes psicológicas e sociológicas modernas podem reclamá-lo como seu precursor. (STRECK, 2004, p. 28).

A cultura e a educação, como uma perspectiva de análise de suas categorias no *Emílio ou Da Educação*, devem ser entendidas em sua relação com a formação educativa do personagem central. Nesse sentido, há toda uma retomada das ideias defendidas por Rousseau, por exemplo, nos seus dois *discursos* principais. O autor não nega a cultura, o conhecimento elaborado pelos homens ao longo do tempo. Sua defesa é a de que o contato com ela cedo demais, principalmente quando se trata de uma criança em formação, pode prejudicá-la na constituição de seu caráter e no conhecimento de si mesma; o contato efetivo com a cultura se dar na idade adulta de seu aprendiz. Ciente disso é que demonstra por meio de seu personagem ficcional que nem ele mesmo poderia estar imune a isso, caso não se tomasse as devidas precauções a esse respeito. As aproximações e os distanciamentos que desenvolve no desenrolar do romance entre seu personagem e as crianças e os jovens de então têm o propósito de fazer perceber o momento em que isso se daria e como evitá-lo.

Para isso, trata de educá-lo para si, como homem, para que possa conhecer suas necessidades e seus limites, e como isso não o tornaria nem melhor nem pior que seus semelhantes; a cultura tem o seu momento certo, quando o Emílio tiver maturidade suficiente para entendê-la. Essa maturidade virá de sua educabilidade sensitiva, que é quando o aluno desenvolve a capacidade de julgamento sobre o que é certo, o que é útil, o que é necessário; a apreciação deve anteceder a escolha. É a escolha que o torna livre em relação às coisas. O preceptor deve traçar o caminho que o faça escolher o que é melhor. Em outras palavras, não são as coisas a determinar suas decisões, mas suas decisões a determiná-las quanto às suas necessidades. Nisso consiste a inovação da estrutura educativa proposta por Jean-Jacques Rousseau, educação negativa, educação da sensibilidade e educação livre.

Seguindo esse curso, o Emílio, como o homem educado diante das constatações do antiprogresso da cultura para o melhoramento das virtudes humanas descritas no *Discurso sobre as ciências e as artes*, da descrição hipotética da história da decadência do homem a partir daquilo que sua perfectibilidade o permite desenvolver-se, conforme expõe no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, ainda que de maneira ficcional, representaria uma maneira de como se poderiam evitar todos os males que seriam

os responsáveis por degenerar a natureza humana, a qual Rousseau defende como sendo boa.

O Emilio pode ser pensado ainda como o homem natural, um conceito tão caro a Rousseau que, ao narrar sua história, mostra aquilo que seria preciso prevenir para que mantivesse o sentimento natural que é nele a marca humana em sua pureza. Trata-se do amor de si. Esse, responsável por sua conservação, e a piedade, pela capacidade de perceber o sofrimento do outro, reconhecendo que poderia estar em seu lugar. Para Rousseau, esse sentimento é a única paixão que é natural no ser humano; todos os demais são originários das alterações que o homem sofre; também é considerado pelo autor como as causas do bem ou do mau, conforme destaca no livro segundo:

Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não existe perversidade original no coração humano; não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou. A única paixão natural no homem é o amor de si mesmo, ou amor-próprio tomado num sentido amplo. Esse amor-próprio em si, ou relativamente a nós, é bom e útil; e como não tem relação necessária com outrem, é, deste ponto de vista, naturalmente indiferente; só se torna bom ou mau pelas aplicações que dele se fazem ou pelas relações que se lhe dão. Até que o guia do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, importa, portanto, que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada em suma em relação aos outros mas tão-somente o que a natureza dela exige; e então ela só fará o bem. (ROUSSEAU, 1995, p. 78).

É como conservar esse sentimento puro da natureza humana no pequeno homem em meio ao seu desenvolvimento inevitável que há o empenho do filósofo, por meio do preceptor, em mostrar quais caminhos devem ser seguidos e quais devem ser evitados para que o homem desenvolva em si a capacidade do autoconhecimento e da autonomia. Reitera-se, aqui, a proposta inicial do autor, que é a de seguir o curso da natureza do objeto a ser tratado, qual seja, a educação do homem na criança, levando em consideração sua idade e aquilo que convém a ela ser ensinado.

Em resumo, o *Emílio* representa como que uma espécie de síntese entre o *Primeiro* e o *Segundo discurso*, se levadas em consideração as propostas das três obras em conjunto. É quase impossível falar de alguma dessas obras, isoladamente, sem a referência mínima a qualquer uma das outras duas.

Portanto, pensar o *Emílio* como *paideia* implica observar a base formativa do educando estética, ética e politicamente, sem que ele frequente uma escola ou esteja inserido propriamente no universo da ética ou da política, que é o meio social.

3.1 Livro I: pressupostos educativos

Nesse primeiro livro, Rousseau organiza as primeiras ideias a respeito da educação que antecipa a seu destinatário, o Emílio. São as primeiras orientações, esclarecimentos, aquilo que importa ao leitor saber a respeito da temática, suas características, as espécies, as advertências e a finalidade da educação, como resultado de seu empreendimento.

Para isso, inicia por afirmar que a natureza humana presente na criança é boa. Sua primeira afirmativa é a seguinte: “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 9). Nesse sentido, se a natureza humana se torna degenerada ou muda sua configuração inicial, essa culpa deve ser delegada ao próprio homem. Segundo o filósofo, o homem é capaz de transtornar tudo, mudar o curso dos acontecimentos; até mesmo outro homem, ele é capaz de ensiná-lo para si, para servi-lo, “não quer nada como o fez a natureza” (ROUSSEAU, 1995, p. 9), afirma.

Por outro lado, assegura que não seria possível ser de outro modo, uma vez que, como a humanidade já se encontra bastante desenvolvida, se o homem fosse abandonado a si mesmo, viria a perecer, melhor que as coisas sejam, pois, como são. Mesmo porque, “os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela.” (ROUSSEAU, 1995, p. 9). Em outras palavras, esse homem abandonado a si mesmo sem a interferência de um outro não saberia distinguir entre aquilo que constitui sua natureza – humana – e aquilo que não é possível ser sem a influência do outro, ainda que prejudicial.

Compara esse homem a um arbusto, nascido ao acaso, e, aqueles que por ele passassem, cada um imprimindo-lhe uma ação, poderiam prejudicar seu crescimento e fazê-lo perecer. Daqui já sinaliza que até para um arbusto crescer é necessário certa ordem e cuidado, para que ele siga seu curso natural; esse mesmo cuidado deve ser dado à criança nascente, pois, se cada um lhe der uma ordem, ela crescerá desordenada, visto que é mais fácil obedecer a um só que a vários.

É em torno da metáfora de comparar a criança no homem a uma planta que se deve compreender o sentido da educação e da cultura aplicadas para o bom desenvolvimento dessa criança. E, assim como se cultiva a planta, também pode ser

cultivada, cuidada a natureza humana, ao se prevenir que adquira alguns hábitos que poderiam levá-la à sua degradação. As várias mãos que passassem pela planta, pondo a perdê-la, poderiam ser entendidas como os vários hábitos que uma criança pode adquirir, levando-a contrair os mais variados vícios. Daí o conselho que o genebrino direciona às mães, a quem atribui a educação primeira e fundamental para a criança: “Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegria. Estabelece, desde cedo, um cinto de muralha ao redor da alma da criança” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Todo esse cuidado é para que seja preservado aquilo que é natural em sua constituição originária e que o hábito transcrito como educação possa manter isso.

O filósofo estabelece como alicerce de tudo o quanto se possa precisar quando adulto, a educação. Um adulto seria, assim, a projeção daquilo que é ou pode ser por meio da educação que lhe é repassada desde pequeno. Segundo afirma:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

A educação, aqui, assume amplo papel, uma vez que a responsabiliza pelo todo da formação do homem, por aquilo que venha a ter ou não.

Essa educação de que fala é atribuída a três mestres, pelos quais seríamos todos educados:

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens, ou das coisas. 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 o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Portanto, a educação respeito àquilo que o homem ensina ao outro, como escrever, contar, fazer.

Essa distinção é fundamental e, talvez, seja a chave para compreender a acepção de educação ou anti-educação no filósofo em tela. Porque a partir dessa distinção, o autor demonstra como ambas concorrem para a formação do seu aluno. Em se conhecendo as espécies, fácil será observar a influência de cada uma delas nesse processo formativo, bem como aquilo que pode prejudicá-lo. Assim:

O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas visam aos mesmos pontos e tendem para os mesmos fins vai sozinho a seu

objetivo e vive em consequência. Somente este é bem educado. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Ademais, o termo cultura não é um conceito simples dentro da perspectiva rousseauniana em seu romance pedagógico. Pode ser entendido como o cuidado despendido para com a criança, como as referidas por Platão e Plutarco, ao mesmo tempo em que este cuidado evita a cultura compreendida enquanto o conjunto dos conhecimentos de um modo geral, como os reunidos na grande *Enciclopédia*, livro que pretendeu reunir o conjunto dos saberes de toda a humanidade, do passado até aquele momento da história.

Será precisamente com os três mestres educativos que se desenvolverão os dois lados da formação do homem idealizado por Rousseau. O homem precisa ser formado, educado, mas, como? O que será preciso para que ele não perca seu aspecto de homem da natureza? Eis porque sua obra se torna grande pelo assunto tratado e pequeno com relação ao objeto. Eis posto o desafio do filósofo ao escrever.

Para Rousseau, o mérito do preceptor será fazer coincidir de maneira hierárquica os três mestres da educação. É essa ordem que deve procurar impor, esse hábito que deve fazer adquirir, já que a educação, além de uma arte, também “não é senão um hábito”. E hábito é uma força contra a natureza das coisas, principalmente quando essa coisa envolve também a natureza de um ser. Talvez todo o problema que o filósofo queira abordar e, ao mesmo tempo, solucionar esteja em fazer funcionar de forma adequada os três mestres pelos quais somos educados.

Como a educação da natureza – o amadurecimento dos nossos órgãos dos sentidos e de nossas faculdades internas é a única que não depende de nós mesmos, as outras duas, a do homem e a das coisas, teriam de ser postas em função daquela, já que pretende demonstrar e como manter a configuração natural o maior tempo possível no Emílio. Conforme Jean-Jacques:

Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança? (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Dessa maneira, essa suposição de que fala o autor se dá no sentido de que não teria como controlar aquilo que é dito à criança pelos outros que a cercam.

Daqui o cuidado de Jean-Jacques Rousseau em escolher para esse propósito poucos agentes, tais como, a mãe, a ama e o preceptor e alguns outros, conforme seu desenvolvimento. Nesse sentido, não está distante daquilo que envolvia a formação da criança grega, quando percebe que as mesmas influências podem contribuir para a má formação da criança, apontadas por Werner Jaeger e descritas por Platão na *República*, por isso, a ideia de afastar Emílio do meio de tantas influências ao seu redor.

É interessante notar, nesse sentido, um agente exterior que, além de apresentar esses conceitos, os sabe ordenar para que tudo saia conforme o esperado. Esse agente seria o sábio preceptor, que, por sua vez, se remete ao próprio Rousseau, posto ser o nome do preceptor de Emílio, o aluno, Jean-Jacques. A educação é uma arte, diz o filósofo, e, como tal, ele se apresenta como o artista da mesma. Mas, a forma que dela resultará não depende de ninguém a não ser da própria obra a ser esculpida. Os talhes que o artista empregará na obra, eis a mão de Rousseau. Esses talhes, poderia se dizer, são os elementos da cultura que entrarão na composição da obra que está a esculpir, os quais não são possíveis eliminar, mas ele os empregará à sua maneira.

Nesse sentido, é preciso reconhecer na ordem natural do desenvolvimento da criança aquilo que é natural se manifestar e o que não o é. Segundo Rousseau:

Nascemos sensíveis e desde nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente segundo nos sejam elas agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à idéia de felicidade ou de perfeição que a razão nos oferece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, estrangidos pelos nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza. (ROUSSEAU, 1995, p. 12).

A educação como hábito deve se voltar, no pequeno Emílio, para a permanência dos aspectos que na criança são naturais, já que se pretende afastar os elementos em excesso, os quais possam estimulá-la mais que o normal e desconfigurar sua natureza primitiva. Tudo o que se deve evitar para conservar aquilo que no homem é natural é preservá-lo desses novos elementos. Tudo deve ser feito para que permaneça em si e se entenda como se só dependesse de si

mesmo para sua conservação. Daqui segue a diferença entre o homem natural e o homem social. De acordo com a definição feita pelo filósofo:

O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou como seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social. (ROUSSEAU, 1995, p. 13).

Em outras palavras, enquanto o primeiro ocupa-se consigo mesmo, o segundo, já envolto no meio civil, não tem como não ser parte do todo, e sua identidade já não é mais possível individualmente, a não ser como parte da comunidade. É o não reconhecimento de si como um, que os contemporâneos Jean-Jacque Rousseau pouco compreenderam e que o filósofo tão perspicazmente identifica. Perdido no meio social, já não se reconhece e não pode se encontrar consigo mesmo. A estátua de Glauco cuja referência se encontra na República é a metáfora do homem social desconfigurado, já que não compreende que em sua essência poderia ter sido um homem puro e tudo que compõe sua imagem hoje é resultado da ação do tempo e do meio em que vive, da educação recebida, da vaidade.

Tudo isso concorre pelo fato de que, assim como não haveria mais pátria, também não há mais cidadãos, palavras que, segundo o autor, devem ser riscadas das línguas modernas. Para resgatá-los, a saída é a proposição da “educação doméstica” ou da “natureza”, a fim de formar um “homem raro”, pelo qual seja possível o resgate desses termos. E isso é viável se a criança aprender sentimentos verdadeiros e de respeito pela sua mãe, para que eles sejam empregados em relação também à pátria.

Rousseau aposta que, se as mães concordassem em amamentar seus filhos, os costumes seriam reformados sozinhos e os sentimentos da natureza despertariam em todos os corações. Em outros termos, do apego e do respeito às mães, as crianças poderiam projetá-los para a pátria, que deveria ser sua grande referência e pela qual deveriam zelar. Por isso, defende a educação do estado, mas para o estado. E a forma de desenvolver apegos semelhantes entre mãe e pátria.

As crianças devem tudo à pátria como o devem a suas mães. Mas, como essas já não queriam se responsabilizar pelos principais cuidados com o bebê, entregando-o a uma ama, como essa criança poderia criar os sentimentos de apego, respeito e consideração? Por isso, o filósofo adverte para que as mães tomem conta

dos seus filhos, os amamentem, tenham-lhes cuidados, já que à época era comum, segundo o filósofo, que as mães se desfizessem de suas obrigações maternas por vaidade, entregando-a, muitas vezes, a amas. Por isso, adverte:

A mãe que imagina substituir-se a ela e corrigir sua negligência mediante sua crueldade, engana-se. Ao invés de fazer um filho amoroso de um bebê desnaturado, ela o exercita na ingratidão; ensina-lhe a desprezar um dia quem lhe deu a vida, quem lhe deu leite. (ROUSSEAU, 1995, p. 20).

Assim, para formar esse “homem raro”, o primeiro princípio a seguir é “impedir que nada seja feito.” Isto porque, para o autor:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente homem. Tudo que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

Aqui, Rousseau toca a realidade mundana e dela sai. Esse é o seu percurso, ora se aproxima, ora se afasta da realidade, visto que, como afirmou, mesmo tratando de um “homem abstrato”, é preciso imaginá-lo “exposto a todos os acidentes da vida humana”. “Na ordem social em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado para o seu” (ROUSSEAU, 1995, p. 15). Porém, Rousseau quer educar esse homem para o seu lugar, o lugar do homem e não o de uma profissão, primeiramente. Em uma época em que impera a educação dos homens, dita educação racional, direcionada para o exercício de uma profissão, o filósofo quer resgatar a educação do sentimento, isto é, da sensibilidade, que preze o conhecimento do homem sobre si, sobre as coisas, para obter delas o útil e o necessário. Segundo Cassirer, nesse sentido, o genebrino se mostra inovador ao falar do sentimento em uma época de pura exaltação da razão. Em suas palavras:

Às forcas do entendimento reflexivo nas quais se baseia a cultura do século XVIII, ele opõe a força do sentimento; perante o poder da “razão” que examina e diseca, ele se torna o descobridor da paixão e de sua energia primitiva elementar. (CASSIRER, 1999, p. 81).

Volta-se seu estudo, portanto, para a “condição humana”, em que o aluno carrega o estereótipo do “homem abstrato”. Rousseau pretende ensinar, pela educação de Emílio, a arte de viver para ser feliz. Assim, o assegura:

Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em

preceitos do que em exercícios. Começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama. (ROUSSEAU, 1995, p. 16).

Esse exercício é o que habilita Emílio no seu desenvolvimento educativo, pelo qual seu preceptor Jean-Jacques o vai direcionando. E consiste mais em que ele seja posto em situações em que tenha de tomar uma decisão e realizar uma ação, do que nas quais lhe seja dito como deve ser fazer.

Assim, nada podendo contra a educação da natureza, e sendo a educação dos homens a mais maléfica para se educar uma criança, a saída é a educação pelas coisas mesmas; esta é a educação do sentimento, pois dever aprender sentir, observar, ouvir, ver antes que possa saber emitir juízos de valor.

Nesse sentido, há um acordo de pensamento entre Jean-Jacques Rousseau e John Locke, autor do *Ensaio acerca do entendimento humano*, com relação à ideia de que a mente vai formando aos poucos as informações sobre as impressões dos objetos que os sentidos têm contato. Assim, o entendimento sobre as coisas é desenvolvido aos poucos, mediante as relações que são feitas pela razão, entre as ideias simples e complexas que se formam sobre aquelas. Só lembrando que Locke é empirista, defende que o conhecimento adquirido é fornecido pelas impressões sensíveis que se tem das coisas, não acredita nas ideias inatas como Descartes. Portanto, a teoria do conhecimento de Rousseau tem por base, também, o empirismo de John Locke.

Nesse sentido, as ideias das coisas são formadas do contato que se tem sobre elas e de um certo amadurecimento intelectual; não estão de todo no intelecto. A noção mesma de ideia para ele já deduz algo formulado pelo entendimento, algo mediado pela razão. É análoga nos autores a afirmação de que primeiro o que se formam são ideias simples sobre as coisas mediante o uso dos sentidos e que são eles quem as fornecem, já que as ideias complexas, para serem desenvolvidas, necessitam que sejam feitas relações, juízos, análises e sínteses por meio da razão mais aprimorada e isso a mente da criança não possui maturidade suficiente para fazer. Negando, assim, que, se as crianças ainda não possuem ideias inatas e, conseqüentemente, ideias universais sobre as coisas, não é possível que os homens nasçam com elas. Segundo afirma o autor do *Ensaio*:

2. As idéias, especialmente as pertencentes aos princípios, não nascem com as crianças. Se considerarmos cuidadosamente as crianças recém-nascidas, teremos bem poucos motivos para crer que elas trazem consigo a este mundo muitas idéias. Excetuando, talvez, algumas pálidas idéias de

fome, sede e calor, e certas dores, que sentiram talvez no ventre, não há a menor manifestação de idéias estabelecidas nelas, especialmente das idéias que responde aos termos que formam proposições universais que são consideradas princípios inatos. Pode-se perceber como, por graus, posteriormente, as idéias chegam às suas mentes, e não adquire mais, nem outras, do que as fornecidas pela experiência e a observação das coisas que aparecem em seu caminho, o que deve ser suficiente para convencer-nos de que não há caracteres originais impressos na mente. (LOCKE, 1983, p. 154).

Do mesmo modo, o Emílio possui essa ausência de saber apurado e inato, vindo a adquiri-lo com o tempo.

A infância no *Emílio* é compreendida como a fase em que a criança é destituída de fala, além de ser a que Rousseau atribui maior importância, por constituir todo o alicerce das fases seguintes no desenvolvimento do homem como indivíduo. Essa fase compreende o período entre zero e os dois anos de idade.

É, sobretudo, na primeira infância (*infans*), quando a criança ainda não aprendeu a falar que os primeiros hábitos devem ser direcionados para preservar sua identidade original, pois, depois, nada poderia mais ser feito. Para isso, segundo Rousseau:

O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum; que não a ponham mais sobre um braço do que sobre o outro; que não a acostumem a dar uma mão mais do que a outra, a dela fazer mais uso amudado, a querer comer, dormir, agir nas mesmas horas, a não poder ficar sozinha de dia ou de noite. Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade logo que tenha uma. (ROUSSEAU, 1995, p. 43).

O momento de perceber isso é quando a criança ainda não aprendeu a linguagem articulada, mas possui uma linguagem própria, a linguagem dos gestos, por meio da qual pode impor suas primeiras vontades, pelos choros, as manhas, entre outros. Pois, em começando a falar, pode aprimorar suas vontades e desejos e submeter o adulto ao seu jugo. Por que então não se começaria a educação da criança antes que ela fale e compreenda, desde que a simples escolha dos objetos que se lhes apresentam já pode torná-la tímida ou corajosa? Logo, repete o autor:

A educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições; no momento em que conhece sua ama, já muito ele adquiriu. (ROUSSEAU, 1995, p. 42).

Assim, estão postos os princípios que estabelecem o início e a compreensão em torno da educação do homem na criança. Rousseau estabelece, ainda, a identidade da mesma. Além de ser um “aluno imaginário”, é “espírito

comum”; “europeu”, “rico” e “possui um corpo vigoroso”. Segundo a justificativa de escolha, como tendo se recusado a aceitar a tarefa de educar uma criança na prática, a maneira que encontra para realizá-la é, a exemplo de outros escritores, pôr a mão na pena; “ao invés de fazer o que é preciso, esforçar-me-ei por dizê-lo”. Esse dizer compete não só aos seus contemporâneos, mas também aos seus leitores e educadores, aos quais se direciona; é a maneira de Rousseau dizer o que ela deve ser, dando-lhe, por isso, uma configuração filosófica, e também se contrapondo à maneira como a educação se configurava naquele momento.

3.2 Livro II: A educação sensitiva, moral e intelectual

O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade de doze anos. É o momento em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha, ainda, algum instrumento para destruí-los; quando o instrumento se apresenta afinal, as raízes são tão profundas que já se faz impossível arrancá-las. (ROUSSEAU, 1995, p. 79).

É esse instrumento contra os vícios e os erros que compete ao preceptor desenvolver para que o jovem aprendiz seja prevenido dos erros e dos vícios. Isto será feito mediante a educação dos sentidos e da prevenção da aquisição de hábitos ruins e do excesso de estímulo aos sentidos. Saído da *infans*, fase ausente de fala, entra a criança no segundo estágio formativo; seu primeiro progresso é a fala. Nesse período, algumas aquisições serão inevitáveis, caso não se evite, para isso, o preceptor deve estar mais do que nunca atento e direcioná-lo sempre para outro propósito.

A criança saiu de si, tornou-se independente, pois já quase não necessita do auxílio de outrem para ajudá-la nas tarefas. Fala, anda, observa e age de maneira mais acentuada. Conforme Rousseau, é o momento em que a criança toma conhecimento de si mesma e começa sua vida como indivíduo começando a agir de maneira autônoma. Nesse sentido, conforme diz:

A memória projeta o sentimento de sua identidade em todos os momentos de sua existência; ela torna verdadeiramente uma, e mesma, e, por conseguinte, já capaz de felicidade ou de miséria. Importa, portanto, começar a considerá-la um ser moral. (ROUSSEAU, 1995, p. 60).

É exatamente por isso que o preceptor vai ao longe e volta, ao traçar o caminho que seu aluno deve seguir. Sábio, percebe que o pupilo chegaria a esse patamar; cabe, pois, incitá-lo ao exercício do corpo, que aprenda a fazer uso dos sentidos que compõem seu corpo.

Pergunta-se: como os três mestres da educação entram nessa fase de vida do Emílio? Para a educação sensitiva, pode-se afirmar, cabe a mediação que o preceptor faz entre a criança e as coisas. Nesse primeiro momento, importa desenvolver no menino a coragem. Ao enfrentar os perigos, as quedas, as dores, vai adquirindo resistência e aprendendo a se defender dos obstáculos que o meio ambiente oferece. “É nessa idade”, segundo o autor, “que têm as primeiras lições de coragem e que, experimentando sem pavor dores ligeiras, se aprende a suportar as grandes.” (ROUSSEAU, 1995, p. 59).

Assim, o preceptor não deve protegê-lo dessas situações, evitando que isso ocorra, advertindo-o dos perigos, mas, pelo contrário, mostrando-se indiferente para que ele aprenda a se recuperar sozinho. Pois:

Longe de atentar demasiado para que Emílio não se machuque, me aborreceria que não se machucasse nunca e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que deve aprender e a que terá mais necessidade de saber (...) Que dizer desse amontoado de coisas que reúnem ao redor da criança para defendê-la contra a dor, até que, crescida, continue à mercê deles, sem coragem e sem experiência, que se acredite morrer à primeira picada e desmaie vendo sua primeira gota de sangue? (ROUSSEAU, 1995, p. 59).

Esse pensamento se coaduna com a mesma perspectiva de Montaigne, no que diz respeito à exposição da criança à dor e ao sofrimento, conforme o que se disse acima.

Para Rousseau, educar não significa superproteger as crianças para que nada de ruim aconteça ao seu corpo, mas para que, diante das experiências de vida, de perigo ou de defesa, vá aprendendo os meios pelos quais possa se livrar, se proteger, a exercer sua força e superação; porque, segundo defende o autor, o bem-estar da liberdade compensa muitas machucaduras. E afirma: “meu aluno terá muitas contusões, em compensação estará sempre alegre”. (ROUSSEAU, 1995, p. 69).

Isso é uma crítica. Porque em contraponto ao que acontecia na realidade, Rousseau prima pela liberdade da criança em diversos sentidos, como a liberdade do corpo, visto que, à época, as crianças viviam enfaixadas, não eram postas no chão, eram cercadas de mimos e cuidados excessivos. Pareciam já direcionadas para um mundo de prisão, sem serem consideradas em sua excentricidade. Logo, “os membros de um corpo que cresce devem estar todos à vontade nas roupas; nada deve perturbar seus movimentos nem seu crescimento” (ROUSSEAU, 1995, p.

122). Em outras palavras, deve-se dar à criança a possibilidade de sentir, de exercitar seu corpo, de conhecer seus limites; sem isso, como poderia dar a conhecer suas potencialidades, seus limites?

Convém, desde então, direcioná-la para aquilo que consiste em cumprir a tarefa de aprender a ser homem e se acostumar à sua condição. Assim, adverte o filósofo:

Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade? Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. (ROUSSEAU, 1995, p. 61).

Somente conhecendo a si e a relação que estabelece com as coisas, no momento em que age é que poderá obter conhecimentos, desenvolver e compreender as potencialidades de seu corpo, pois, importa ao autor, que o corpo se forme primeiramente ao espírito. Nesse sentido, põe-se em oposição ao critério de instruir as crianças desde cedo, quando elas mesmas ainda não possuem maturidade intelectual para isso; é nesse ponto que transforma o modo de educar e está de acordo com Locke, ao propor a educação dos sentidos e demonstrar os artifícios para isso através do aluno imaginário, que é o Emílio. Pelas críticas que possivelmente pudesse receber essa posição, defende-a nos seguintes termos:

É, respondereis-nos, o momento de corrigir as más inclinações do homem, é na infância, quando as pernas são menos sensíveis, que é preciso multiplicá-las, a fim de poupá-las na idade da razão. Mas quem vos diz que todo esse arranjo está à disposição e que todas as belas instruções com que encheis o fraco espírito de uma criança não lhe serão um dia mais perniciosas que úteis? (ROUSSEAU, 1995, p. 61).

Sendo a educação sensitiva aquela que diz respeito ao corpo em relação aos sentidos, e destes com as coisas, cabe ao preceptor fazer com que Emílio a desenvolva, porquanto, segundo Rousseau, terá tempo de se ocupar com as necessidades referentes às suas forças; deve se ocupar consigo mesmo para que não sejam acionadas algumas faculdades do espírito, como a imaginação. Porque, para o autor:

Assim é que a natureza, que tudo faz da melhor maneira, o institui inicialmente. Ela só lhe dá de imediato os desejos necessários a sua conservação e as faculdades suficientes para os satisfazer. Ela põe todas as outras como que em reserva no fundo de sua alma para se desenvolver aí se preciso. É somente em um estado primitivo que o equilíbrio do poder e do desejo se encontra e que o homem não é infeliz. Logo que suas faculdades virtuais se põe em ação, a imaginação a mais ativa de todas, desperta e se coloca à frente delas. É a imaginação que nos apresenta a medida das possibilidades, no bem como no mal, e que por conseguinte

excita e alimenta os desejos pela esperança de satisfazê-los. (ROUSSEAU, 1995, p. 62- 63).

Necessário, pois, que o preceptor tudo possibilite para que a imaginação mantenha-se adormecida e não venha a alterar a ordem que a natureza estabeleceu inicialmente. Segundo Rousseau,

o mundo real tem seus limites; o mundo imaginário é infinito. Não podendo alargar um, restringimos o outro, pois é de sua diferença que nascem todas as penas que nos tornam realmente desgraçados. Tirai a força, a saúde, o bom testemunho de si, todos os bens desta vida se encontram na opinião; tirai as dores do corpo e os remorsos da consciência, todos os nossos males são imaginários. (ROUSSEAU, 1995, p. 63).

É no limiar entre o mundo real e o mundo imaginário que consiste, em parte, a educação do Emílio. Deve aprender a conservar-se não só em relação à manutenção de sua vida como em relação ao seu estado primitivo, responsável por não o desconfigurar perante a diversidade de objetos, instruções ou informações sobre os quais têm contato. E defende isto: quanto mais o homem permanece perto de sua condição natural, mais a diferença de suas faculdades com seus desejos se faz pequena e menos, por conseguinte, ele se acha longe de ser feliz. (ROUSSEAU, 1995, p. 63).

Entra em curso a educação das coisas, um dos três mestres da educação admitidos por Rousseau. Ou melhor, a educação sobre as coisas. Se aprende como fazer o uso necessário delas, aprende também a delas evitar abusos; aprende a ser forte em relação a ela e não o contrário. E reitera:

O homem é muito forte quando se contenta em ser o que é; é muito fraco quando quer erguer-se acima da humanidade. Não ides imaginar porém que, ampliando vossas faculdades ampliais vossas forças (...). Meçamos portanto o raio de nossa esfera e fiquemos no centro como o inseto no meio de sua teia; sempre nos bastaremos a nós mesmos e não teremos que nos queixar de nossa fraqueza, porquanto não a sentiremos nunca. (ROUSSEAU, 1995, p. 63).

O cuidado do preceptor é fazer com que o jovem aprendiz não deseje, queira ou pense para além de suas possibilidades e necessidades reais. Nesse sentido, Emílio deve obter o reconhecimento da natureza como sendo o Outro e o que pode em relação a ela, bem como o reconhecimento do seu lugar na mesma, ora, isso não é senão aprender a ordem das coisas e saber que também faz parte dessa ordem.

Nesse sentido, Manoel Dionízio Neto apresenta em seu artigo *Educação dos homens: um contraponto à natureza*, uma reflexão sobre a ideia de se pensar

não a contraposição do homem à natureza, quando hoje se vê tanta destruição da mesma, mas, no sentido de respeitá-la. A educação que o filósofo estabelece, diz respeito não só à natureza humana do seu aluno, mas, também, à natureza física. Esse equilíbrio é que deve ser construído. Para ele, é esse sentido que Jean-Jacques Rousseau apresenta, quando põe Emílio como um integrante da natureza.

Segundo esse comentador,

estudando a condição humana para uma forma de lidar com a vida conforme a natureza, Rousseau pensou a boa educação como respeito necessário à vida que deve se fazer como respeito ao outro, visto como ser humano ou outra criatura, seja esta a fauna ou a flora. Se os homens se voltassem para este respeito à vida, o seu comportamento poderia garantir uma melhor qualidade de vida às futuras gerações. Mas, o comportamento dos indivíduos volta-se para outra direção, não havendo respeito à natureza nem ao outro, desaparecendo assim o respeito a si mesmo. (NETO, 2012, p. 346).

A compreensão de que não é preso, mas livre diante dessa ordem, deve dar ao jovem aprendiz a ideia de que é parte da mesma. O que é o corpo em relação a natureza? Que pode o indivíduo perante sua vastidão? Eis o aprendizado indispensável para o autoconhecimento da criança em formação. Para Rousseau,

O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus; do que se depreende que o maior de todos os bens não é a autoridade e sim, a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância e todas as regras da educação vão dela decorrer. (ROUSSEAU, 1995, p.67).

Trata-se, nesse caso, de o preceptor proporcionar isso ao seu discípulo, fazê-lo pensar que é livre e tudo o que fizer lhe seja prazeroso; pensando ser essa mesma a regra da natureza. Assim, o homem não deve se fazer depender excessivamente das coisas. Primeiro, ele deve perceber que depende das mesmas em certa medida, para depois, saber que pode ser livre ao compreender que pode dominá-las e usá-las a seu favor. A liberdade é um jogo e compete ao preceptor instruir o Emílio nas regras deste jogo.

Há, como que uma espécie de introjeção por parte do preceptor, em seu aprendiz, de que o indivíduo também é natureza, portanto livre, e foi criado por um Autor que designou seu destino – ser feliz, mas, em meio a tantas possibilidades, manias, modos e costumes, termina por não seguir esse curso, donde a genialidade de Jean-Jacques Rousseau fazer vê e rever essa possibilidade de a seguir. Para o

filósofo, todas as contradições do sistema social seriam resolvidas se se pudesse compreender isto:

Há duas espécies de dependência: a das coisas, que é da natureza; a dos homens que é da sociedade. A dependência das coisas, não tendo nenhuma moralidade, não é nociva à liberdade e não engendra vícios; a dos homens, sendo desordenada, os engendra todos [...] Se há meio de remediar a esse mal na sociedade, é substituir a lei ao homem e armar as vontades gerais com uma força real, superior à ação de qualquer vontade particular. (ROUSSEAU, 1995, pp. 68-69).

Lícito é que a criança seja educada segundo a primeira por não conter moralidade e não ser nociva à liberdade e a única na qual a criança deve permanecer; a dos homens tanto é nociva quanto o é a que engendra todos os tipos de vícios dos quais Emílio deve ser afastado. O Emílio é a demonstração dessa possibilidade, de, como sendo educado segundo a dependência das coisas, fortalece-se a lei da natureza e o faz pouco ser submetido às leis sociais. A força de sua liberdade, não estar na lei, mas em si mesmo. Talvez aqui esteja o grande achado de Kant quando qualificou Rousseau como o Newton da moral. Conforme diz Rousseau:

Se as leis das nações pudessem ter, como as da natureza, uma inflexibilidade que nenhuma força humana pudesse vencer, a dependência dos homens voltaria a ser a das coisas; reunir-se-iam na república todas as vantagens do estado natural às do estado social; juntar-se-ia a liberdade que mantém o homem isento de vícios, à moralidade que o eleva à virtude. (ROUSSEAU, 1995, p. 69).

O problema da cultura e da educação encontra-se relacionado a essas duas espécies de dependência. Educar para a dependência das coisas, por isso, a educação em Rousseau é negativa, e não para a dependência dos homens, invertendo assim, a ordem, eis a oposição do filósofo iluminista ao estabelecido, bem como a edificação de um novo modo de educar, conforme aquilo que enunciou no prefácio. A mais importante é o primeiro tipo e não, o segundo tipo. Só assim, haveria a possibilidade da modificação dos costumes, por essa inversão de valores. Valorizar e desenvolver em primeiro plano, o homem, depois, aquilo que está fora de si. Portanto, assegura:

Conservai a criança tão somente na dependência das coisas; tereis seguido a ordem da natureza nos progressos de sua educação. Não oferecis jamais a sua vontades indiscretas senão obstáculos físicos e castigos que nasçam das próprias ações e de que ela se lembre oportunamente. Sem proibi-la errar, basta que se a impeça de fazê-lo. Só a experiência e a impotência devem ser para ela leis (ROUSSEAU, 1995, p. 69).

Assim, dentro de sua liberdade (criada), vai encontrando os próprios limites que vão se transformando em leis que se impõe e por não poderem ser transgredidas, transformam-se em uma espécie de lei natural contra a qual a mesma não se pode pôr.

Serão, portanto, os obstáculos, as experiências e os limites postos pela natureza e direcionados pelo preceptor que permitirão à criança testar e desenvolver suas capacidades dando a ela certa força e equilíbrio, dentro daquilo que lhe permitido. Aquilo que não pode o corpo deve ser dado como regra, eis o que importa à criança descobrir; daí porque não se deve dar a ela, segundo Rousseau, tudo o que quiser e pedir, sob o risco de torná-la a mais desgraçadas das criaturas.

Pois, crescendo incessantemente seus desejos com a facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde a impossibilidade de atendê-lo vos forçará à recusa; e essa recusa, não habitual, lhe dará mais aborrecimento do que a própria privação do que ela deseja. (ROUSSEAU, 1995, p. 71).

O preceptor, ao conservá-lo na dependência das coisas para que seja verdadeiramente um homem livre, permite que Emílio não adquira princípio de moralidade, posto que nesse tipo de educação não há, segundo o filósofo, nenhuma moralidade a ser cobrada, pois, nessa fase, a criança, por não fazer parte da sociedade dos homens e por deles não depender totalmente, não possui as noções de bem e de mal, de certo e de errado, de justo e de injusto do meio social.

Por isso, a educação apresentada pelo filósofo, é de caráter negativa, uma vez que nenhuma ideia de moralidade deve ser incutida na cabeça da criança; pelo contrário, deve ser evitada, porque o momento certo para que isto ocorra é na idade da razão e aqui, ela ainda se encontra na idade da natureza; nessa fase, “não pode ter nenhuma idéia dos seres morais”, pois, moralidade implica deveres, obediência e isso a criança ainda não as tem com relação aos outros. Assim, ratifica:

A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão (...) Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

Essa mesma ideia, Rousseau a reafirma quando de sua resposta à Carta Pastoral de Christophe de Beaumont sobre seu tratado de educação, ocasião em que reitera a educação negativa e a diferencia da educação positiva usual:

Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo. (ROUSSEAU, 2005, p. 57).

Como tudo deve estar voltado para a própria criança, diz Rousseau, as primeiras noções de deveres devem ser para consigo mesma. E conforme o mesmo:

Nossos primeiros deveres são para conosco; nossos sentimentos primitivos concentram-se em nós mesmos; todos os nossos movimentos naturais dizem respeito inicialmente à nossa conservação e ao nosso bem-estar. Assim, nosso primeiro sentimento de justiça não nos vem da que devemos e sim da que nos é devida; e é ainda um dos contrasensos das educações comuns que, falando de início às crianças de seus deveres, começam dizendo-lhe o contrário do que se impõe, o que não podem entender nem as pode interessar. (ROUSSEAU, 1995, p. 84-85).

A defesa do autor é a de que se possui compromissos apenas consigo mesma e com seu preceptor e também porque não firmou nenhum contrato na idade em que se encontra, cobrar-lhe deveres é indicar que a educação moral prescrita às crianças não surte nenhum efeito porque, além de não possuírem maturidade suficiente para isso, a imposição verbal sobre moralidade não as fazem gravar em seus corações. Se não têm necessidade de mentir e de se esconder de mal feitos, não há porque adquirir princípios de moralidade; nem mesmo a imitação pode funcionar. Nesse caso, a experiência é posta em favor de Emílio porque sua razão ainda não está completamente desenvolvida, não tem como entender alguns preceitos normativos. O mínimo que o preceptor deve fazer é explicar-lhe algumas situações, como, por exemplo, não se deve fazer isto ou aquilo, mentir, por exemplo, porque é feio. Em outras palavras, Emílio é destituído de qualquer moralidade, até porque esse é um conceito para ser vivenciado dentro da sociedade civil e como ainda está à margem de entendê-la, não há porque cobrá-lo dele. Do que se depreende, segundo o pensamento de Rousseau, que a moralidade aqui permitida se daria por meio de experiências ou de constrangimentos situacionais e não por meio de palavrórios incompreensíveis ao nível intelectual em que se encontra a criança. Do que decorre segundo o autor:

As palavras obedecer e mandar são proscritos de seu dicionário e mais ainda as de dever e de obrigação; mas as de força, de necessidade, de impotência e de constrangimento nele devem figurar. (ROUSSEAU, 1995, p. 73).

Como o dever é imposto pela razão e sendo esta ainda pouco expandida na idade em que Emílio se encontra, não pode ser sensivelmente tocado por essa lei, a do dever. Por isso, defende Rousseau:

A razão do dever não sendo de sua idade, não há homem no mundo capaz de lhes torná-la sensível; mas o receio do castigo, a esperança do perdão, a inoportunidade, o embaraço em responder arrancam-lhes todas as declarações que se lhes exigem; acredita-se então tê-los convencido, quando tão-somente se aborrecem ou se intimidaram. (ROUSSEAU, 1995, p. 76).

Neste sentido, assim como outras necessidades, também a moralidade é algo que deve ser manifesta na própria criança e não imposta conforme os costumes, do que se segue a ineficiência de seus efeitos externos. Para Rousseau, a ideia de moralidade vem da ideia de propriedade e para isso, o autor utiliza uma experiência da qual Emílio participa.

Isso é demonstrado quando o preceptor e seu discípulo plantam sementes de fava onde um outro homem já havia plantado sementes de melão. Surgindo o impasse entre eles e o primeiro plantador por haverem estragado seu empreendimento. Sugerindo reparar-lhe o dano, surge o acordo entre o primeiro e os segundos – Jean-Jacques e Emílio – de lhes ser concedido uma parte da terra onde possam cultivar respeitando assim o direito de uso e de propriedade de cada um. E conclui:

Vê-se ainda que uma explicação, que encerro aqui em duas páginas, será talvez coisa de um ano na prática; porque no caminho das idéias morais não se pode avançar demasiado lentamente, nem muito bem se firmar a cada passo. (ROUSSEAU, 1995, p. 88).

Para Rousseau, todos os vícios emergem a partir do surgimento do mundo moral, que é o mundo da civilidade e é desse que deve ser prevenida e adiada a entrada do jovem homem. “Eis o mundo moral”, diz Rousseau, “eis a porta aberta ao vício”. É neste que a criança não deve ser obrigada a entrar, e por isso, dele protegido.

A educação moral consiste em nada prescrever à criança como dever ou obediência sem que a mesma possa entender esses conceitos por si mesma; então, o papel do preceptor é fazer com que ela não adquira essas noções antes do tempo previsto, posto que isso a tornaria pouco instruída quanto à questão moral. E, enquanto era comum a prescrição às crianças de princípios morais por meio do emprego da razão, da ação dos pais, da escola, de fábulas, o genebrino desconstrói

essa regra ao estabelecer que nada deve se dizer à criança sem que ela os entenda por si mesma; estes princípios deveriam ser proporcionados pela experiência e não por meios racionais.

Quanto à questão da educação intelectual, comecemos pela diferença exposta pelo filósofo entre a inteligência do camponês, do selvagem e do Emílio. O Emílio não se assemelha nem ao selvagem nem ao camponês em seus modos de ação, atitude e inteligência. No camponês, o “hábito” e a “obediência”, a rotina que possui com a terra cultivada, substitui nele a razão; o selvagem, por empregar em tudo um apurado raciocínio em todas as suas ações, usaria por demais a razão; Emílio é o homem da natureza e, enquanto tal não dispõe nem de apurado raciocínio nem de hábito que o prenda a alguma obrigação externa, mas somente àquilo que diz respeito a si mesmo; nesse sentido, sua inteligência foi desenvolvida para prover sua própria subsistência.

Em outras palavras, pelo modo como é instruído e ou educado, Emílio reuniria as qualidades de um homem por excelência sábio e forte, de acordo com aquilo que os gregos almejavam enquanto *Paideia*, ao reunir as qualidades físicas e mentais. Isto porque lhe foi proporcionada mais a educação das coisas que a dos homens.

Para que o aspecto intelectual do Emílio fosse pouco desenvolvido, alguns métodos tiveram que ser empregados. Mais uma vez aqui, Rousseau ressalta primeiramente o desenvolvimento dos sentidos em detrimento das faculdades racionais a qual, segundo o autor, estas consistem na reunião das demais. Aprender a bem usar os sentidos é tarefa que o preceptor/ autor procura empregar no processo educativo incomum de seu aluno. Nesse sentido, assegura: “Exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles, é aprender, por assim dizer, a sentir; porque nós não sabemos nem apalpar, nem ver, nem ouvir senão da maneira que aprendemos.” (ROUSSEAU, 1995, p. 130).

Embora a criança tenha facilidade em aprender, Rousseau defende que esta não retém as informações colhidas, tais informações não passam de imagens. Ou seja, as crianças não são capazes de formar de ideias nem refletir sobre os conceitos que lhe são apresentados; se a criança aprende é por meio de imagens, resta, pois, lhe fazer perceber coisas concretas, isto é, pelos sentidos. Em outras

palavras, para o autor, as crianças apenas retêm palavras, imagens; as ideias, por carecem de certa reflexão e raciocínio, não permanecem na memória da criança, algo que só irá se processar quando a razão estiver devidamente amadurecida. Serão as imagens das coisas retidas na memória, que servirão depois de auxílio à razão para que o entendimento formule as ideias das coisas vistas, sentidas, ouvidas e tocadas. Na fase a que se refere, a idade da natureza, o autor afirma que o cérebro da criança é liso e polido, reflete como um espelho os objetos que lhe apresentam; mas nada fica, nada penetra. Logo, devem aprender pelas coisas e não pelas ideias das coisas, assim como as defende também John Locke. As ideias das coisas são juízos posteriores formulados pela razão.

Por isso, a defesa do autor de que, primeiro, deve-se procurar desenvolver na criança a razão perceptiva, inerente às sensações; esta será a base da razão intelectual que só com o tempo, põe-se em curso. Segundo o filósofo:

Os primeiros movimentos naturais do homem sendo os de se medir com tudo que o cerca, e de apreender em cada objeto que percebe todas as qualidades sensíveis que lhe dizem respeito, seu primeiro estudo é uma espécie de física experimental relativa à sua própria conservação, e de que o afastam com estudos especulativos antes que tenha tomado conhecimento de seu lugar no mundo. Enquanto seus órgãos delicados e flexíveis se podem ajustar aos corpos sobre os quais devem agir, enquanto seus sentidos ainda puros são isentos de ilusão, é tempo de exercitar uns e outros às funções que lhes são próprias; é tempo de ensinar a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco. Como tudo o que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros, não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a nos servirmos da razão de outrem; é ensinar-nos a creditarmos muito e a nunca sabermos coisa alguma. (ROUSSEAU, 1995, p. 120-121).

Observa-se, aqui, quase que as ideias argumentativas tanto de Montaigne quanto as de Locke, com os quais as de Rousseau estão de acordo.

Motivo por que o autor adverte para o uso do emprego de palavras simples, bem como da escrita e do uso restrito de livros. Pois, se a razão ainda encontra-se em desenvolvimento, não tem como o discípulo saber raciocinar, julgar e formar ideias complexas sobre o que tem contato porque também sua imaginação foi pouco estimulada.

Digo portanto que as crianças, não sendo capazes de julgamentos, não têm memória verdadeira. Retêm sons, formas, sensações, raramente déias, mais raramente ainda suas ligações (...). Todo o seu saber está na sensação, nada chegou ao entendimento. Sua memória mesma não é muito mais perfeita que as outras faculdades, pois precisam quase reaprender, quando grandes, as coisas que aprenderam na infância. (ROUSSEAU, 1995, p.98).

Por isso, nada de fábulas, nada de decorar o que está nos livros, nada de elementos que despertem precocemente sua imaginação. Em resumo, deve o preceptor incitar na criança o desejo de aprender. O interesse imediato, eis o grande móvel, o único que leva ao longe e com segurança, assegura Rousseau.

Portanto, todo o objetivo dessas três espécies de inteligências, a sensitiva, a moral e a intelectual teriam como finalidade, desenvolver no Emílio, um “sexto sentido”, que o filósofo denomina senso comum, por ser o que emprega da melhor forma, todos os outros; porque também serve para nos instruir sobre a natureza das coisas.

Esse sexto sentido não tem, portanto, um órgão particular; reside unicamente no cérebro e suas sensações, puramente internas, chamam-se percepções ou idéias. É pelo número dessas idéias que se mede a extensão de nossos conhecimentos: é sua nitidez, sua clareza, que faz a justeza de nosso espírito; é a arte de as comparar entre si que chamam razão humana. Assim aquilo a que eu chamava razão sensitiva ou pueril consiste em formar idéias simples mediante o concurso de varias sensações; e aquilo a que chamo razão intelectual ou humana consiste em formar idéias complexas mediante o concurso de varias idéias simples. (ROUSSEAU, 1995, p. 164).

O instrumento intelectual do Emílio deve ser, precisamente, o senso comum, o bom senso.

3.3 Livro III: Educação útil e as necessidades intelectuais e sociais

Na terceira fase de sua infância – dos doze aos quinze anos, “é chegada a hora de preparar Emílio para o mundo do trabalho” (STRECK, 2004, p. 45).

Dadas as limitações da inteligência para conhecer tudo o quanto existe, a educação nessa fase da vida deve ser pautada segundo o critério da utilidade. Tendo sido desperto no pequeno homem o desejo de aprender, é desse pressuposto que o mesmo irá lidar com esse novo momento de seu aprendizado.

Talvez o princípio de utilidade que é enfatizado por Rousseau para seu aluno nesse estágio formativo, seja o que mais especificamente esteja próximo de uma das definições de possíveis no *Emílio* em oposição ao de cultura dentro da proposta da *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências das Artes e dos Ofícios por uma Sociedade de Letrados*, para a aquisição dos saberes estabelecidos e reunidos, ditos indispensáveis para instrução da juventude no período iluminista do século XVIII. Com isso, o genebrino está coerentemente pondo-se contra a

supervalorização dos saberes constituídos, bem como à questão de jovens e crianças serem estimulados desde cedo para este propósito, principalmente a valorização ao intelectualismo e a consequente desvalorização dos trabalhos manuais. Nesse sentido, o autor faz refletir por meio de seu aluno, o quanto pode se tornar mais eficiente o trabalho manual que o trabalho intelectual porque isso influenciaria diretamente no estado de conservação que quer que perdue no mesmo. Como suas forças nessa idade ultrapassariam as de suas necessidades – sendo também, considerado o período mais precioso na vida do jovem, segundo o filósofo – necessário é direcionar estas forças para o aprendizado de um ofício. Conforme assegura:

Eis portanto o tempo dos trabalhos, das instruções, dos estudos, e observai que não sou eu que faço arbitrariamente essa escolha, é a própria natureza que a indica. A inteligência humana tem seus limites. Não somente um homem não pode tudo saber, como não pode sequer saber por inteiro o pouco que sabem os outros homens (...). Há portanto uma escolha nas coisas que devemos ensinar, bem como no momento em que devem ser aprendidas. Dos conhecimentos ao nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis, outros, ainda, servem para alimentar o orgulho de quem os tem. O pequeno número dos que contribuem realmente para nosso bem-estar é o único digno das pesquisas de um homem sábio e, por conseguinte, de uma criança que desejamos tornar tal. Não se trata de saber o que é, e sim, somente, o que é útil. (ROUSSEAU, 1995, p. 173-174)

Assim, em uma sociedade onde há um aparato de cargos mais almejado do que talento para exercê-los, Emílio não estaria sendo educado para nenhum destes. Um trabalho manual simples será responsável por aprimorar suas habilidades mentais e manuais. Em outros termos, Emílio tem que aprender algo que nunca esqueça e lhe seja útil sempre.

O princípio que deve nortear o aprendiz na escolha é o princípio da utilidade e daquilo que é bom; não para os outros inicialmente, mas para ele próprio. Ainda aqui, a relação que estabelece com as coisas diz respeito ao que pode trazer benefícios para sua conservação e para sua subsistência; impera a educação das coisas frente à da natureza e à dos homens; esta deve pouco influir nas decisões a respeito de qual profissão caberia a Emílio exercer.

O instrumento para esse direcionamento deve ser o seguinte, de acordo com o pensador:

Para que serve isto? Eis, a partir de agora, as palavras sagradas, determinantes entre mim e ele em todas as ações de nossa vida; eis a pergunta que, de minha parte, acompanha inevitavelmente todas as suas perguntas e que serve de freio ao ror de interrogações tolas e fastidiosas com que as cercam (...). Aquele a quem, como mais importante lição, se

ensina a não querer nada saber senão o útil, interroga como Sócrates; não faz pergunta sem pensar na razão que lhe vão solicitar antes de as resolver. (ROUSSEAU, 1995, p. 191).

Ao aprender um ofício, Emílio fortalecerá seu corpo e seu espírito conjuntamente, deixando para trás questões de vaidade e orgulho; se adquiriu ideias e aprendeu a bem julgar, esses saberes serão suficiente para sua manutenção, segundo Rousseau. Dessa forma, a inteligência que esta criança dispõe aos catorze anos deverá ser utilizada em benefício de sua existência no mundo físico e não para vagar por mundos desconhecidos, o construído sob o jugo da imaginação. O bom preceptor deve direcioná-lo para a percepção de suas necessidades físicas ao fazer com que obtenha sobre as coisas, conhecimentos que de alguma forma lhes sejam úteis saber; nesse caso, não são estas que determinam suas necessidades, do contrário, não continuaria livre, mas a necessidade que possui delas. Seu conhecimento não se torna restrito, mas suficiente para discernir, analisar e julgar sobre os benefício que as coisas têm. Para esse fim, vale exercitar aquele desejo que foi desperto no menino para o querer aprender. Assim, o preceptor o faz perceber que necessita aprender sem que o discípulo saiba que está sendo propositadamente direcionado para isso. “Ele é que deve desejá-lo, procurá-lo, encontrá-lo; a vós a tarefa de fazer nascer habilmente o desejo e de fornecer-lhe os meios de satisfazê-lo.” (ROUSSEAU, 1995, p. 192).

Assim, desde que não o faça instruir por meio de livros, nem por meio de imitação, nesse caso, o meio que dará a Emílio todas as coordenadas para desenvolver-se, em trabalho útil, é fazer com que se instrua por meio do único livro permitido na sua educação, o livro de Robson Crusóé, que, preso em uma ilha, havia feito de tudo para sua sobrevivência e haver saído daquela situação. Ou seja, ocupado consigo mesmo, pôde desenvolver habilidades e soluções próprias a partir dos meios de que dispunha; será este livro ao mesmo tempo “o divertimento e a instrução de Emílio”, na idade em que se encontra. Sobre isso, afirma:

Robson Crusóé na sua ilha, sozinho, desprovido da assistência de seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo contudo a sua subsistência, a sua conservação, e alcançando até uma espécie de bem-estar, eis um objeto interessante para qualquer idade e que temos mil meios de tornar interessante às crianças (...). Essa situação, convenho, não é a do homem social; com toda verossimilhança não deve ser a de Emílio: mas é segundo essa situação que deve apreciar todas as outras. O meio mais seguro de elevar-se acima dos preconceitos e de ordenar seus julgamentos sobre as verdadeiras relações das coisas, está em colocar-se no lugar de um homem isolado e tudo julgar como esse homem deve julgar ele próprio, em razão de sua utilidade.

(...)

Quero que a cabeça lhe vire, que se ocupe sem cessar com seu castelo, suas cabras, suas plantações: que aprenda pormenorizadamente, não nos livros e sim com as coisas, tudo o que é preciso saber em tais casos; que pense ser Robson ele próprio; que se veja vestido de peles, com um grande boné, um grande sabre (...) .(ROUSSEAU, 1995, p. 200).

Do que fica claro que, nessa idade, Emílio deve ser levado a estabelecer relações com as coisas e não ainda sociais, pois ainda não é o tempo para isso. Porquanto:

Ensina-lhe pois, primeiramente o que são as coisas em si mesmas, e lhe ensinareis depois o que elas são aos nossos olhos; assim é que saberá comparar a opinião com a verdade e elevar-se acima do vulgar; pois não conhecemos os preconceitos quando os adotamos e não conduzimos o povo quando a ele nos assemelhamos. (ROUSSEAU, 1995, p. 203).

Esta passagem do texto resume em poucas palavras, a educação dos três mestres que nos serve de instrução, segundo Rousseau, e aquilo que propositadamente seu aluno fictício está aprendendo.

Supervalorizando o aprimoramento do uso dos sentidos em detrimento da racionalidade no emprego das habilidades intelectuais para o trabalho, Rousseau desconstrói o uso das ciências e das artes como instrumentos mais seguros e apropriados para a aquisição de um saber. Presa pelas artes mecânicas, as artes manuais – num momento em que estas eram destinadas à classe trabalhadora pelo nascimento da indústria, e as liberais, destinadas aos fidalgos e aos burgueses. Por meio do trabalho manual, Emílio põe em movimento o uso de todos os seus órgãos dos sentidos, vive. E viver para Rousseau não é apenas respirar, mas, agir, “é fazer uso de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência.” (ROUSSEAU, 1995, p. 16).

Então, o ofício, ou melhor, o trabalho escolhido para que Emílio execute é aquele que o acompanhe sempre junto à sua própria existência. Emílio será um artesão, isto é, um marceneiro. As razões dão-se pelo seguinte: é limpo, é útil, pode exercer-se em casa; mantém suficientemente o corpo em atividade, exige do operário engenho e habilidade e a elegância e o gosto não se excluem da forma das obras que a utilidade determina. (ROUSSEAU, 1995, p. 222).

Além das razões apontadas por Rousseau, Danilo Streck destaca qual seria a condição de tal escolha:

A primeira condição na escolha da profissão é que ela favoreça a independência de Emílio. Isso tanto significa não depender de escravos ou servos quanto não depender de favores de nobres e patrões. Não lhe deve educar o fidalgo de Locke, mas também não imaginaria criar um empregado

para uma das indústrias que por essa época começavam a se constituir. (STRECK, 2004, p. 48).

Por suas habilidades e perspicácia, faria uso não das ciências que foram criadas e das quais há o desejo incontrolável de domínio, mas seria ele próprio capaz de inventar. Nesse sentido, assegura o pensador:

Ele tem um espírito universal, não por suas luzes, mas pela capacidade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, preparado para tudo e, como diz Montaigne, senão instruído, ao menos suscetível de ser instruído. Basta-me que saiba achar o *para que* de tudo o que faz e o *porquê* de tudo que crê. Pois, mais uma vez, meu objetivo não é dar-lhe a ciência e sim ensinar-lhe a adquiri-la se necessário, é fazer com que a estime exatamente pelo que vale e levá-lo a amar a verdade acima de tudo. (ROUSSEAU, 1995, p. 230).

Logo, a educação sobre a utilidade dar-se no sentido de Emílio adquirir das coisas, o conhecimento necessário para seu bem-estar e para sua conservação. Como suas habilidades intelectuais devem voltar-se para o desejo de aprender pela curiosidade e não pela imposição do preceptor, tudo ainda está voltado para si e para a relação que estabelece com as coisas e o proveito que delas pode tirar em benefício próprio. Não existe, portanto, necessidade de relações sociais na idade em que se encontra, pois seu preceptor ainda não o fez depender dos outros para sua subsistência e não estabeleceu nenhuma espécie de vínculo que o obrigue a cumprir uma lei ou um dever cívico. Todas as suas necessidades estão atreladas ao seu corpo, ao seu estado de conservação – amor de si; este ainda não se transformou no amor-próprio a essa altura, dados os cuidados tomados pelo seu mediador.

Em uma palavra, Emílio tem a virtude de tudo que se relaciona consigo mesmo. Para ter também as virtudes sociais, falta-lhe unicamente conhecer as relações que as exigem; faltam-lhe tão apenas as luzes que seu espírito está preparado para receber. (ROUSSEAU, 1995, p. 231).

3.4 Livro IV: Emílio e a realidade sociocultural

Rousseau define que o ser humano enquanto espécie nasceria duas vezes, uma para existir e viver; outra para a espécie e o sexo. Tendo tratado de delimitar os termos da primeira espécie de nascimento para aquele cuja educação está construindo, é chegado o momento de discriminar como se constitui este segundo nascimento com relação ao Emílio. Então com quinze anos, toda a instrução anterior deu-se no intuito não só de possibilitar o conhecimento de si mesmo enquanto homem e indivíduo, como fora também, moldado para este

momento. Porque conforme o autor, Emílio não foi educado para viver sempre no campo, mas para conviver com seus semelhantes. Citando o autor:

Eis o segundo nascimento de que lhe falei; agora é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho. Até aqui nossos cuidados não passaram de jogos infantis; só agora adquirem uma importância real [os cuidados]. Esta época em que terminam as educações comuns é precisamente aquela em que a nossa deve iniciar-se; mas para bem expor este novo plano, voltemos a analisar o estado das coisas a que ele se refere. (ROUSSEUAU, 1955, 234).

Observa-se, consoante a interpretação do texto rousseauiano, que esse contato do Emílio, supostamente alinhado, porque tudo está no plano das ideias sem deixar de ser crítico ou aplicável à uma realidade de fato, possui, a princípio, um estranhamento. Primeiramente por ser novo e em segundo lugar porque o jovem educado segundo a natureza, não se reconhece como partilhando dos mesmos sentimentos dos homens na sociedade que agora lhe é dada conhecer.

Que papel assumirá Emílio diante dessa realidade social que agora lhe apresentam? Nesse caso, parece figurar que Emílio passa do aprendizado que as coisas significavam em relação a si para o aprendizado sobre os homens e suas relações para com ele. Esse marco, que é inevitável, portanto natural segundo o filósofo, surge quando o menino deixa a infância em que vivera sob o jugo do amor de si e que seu preceptor cuidou em mantê-lo, e começam a ter início as primeiras manifestações do amor próprio. Eis Emílio na idade da razão, caracterizada também, como a idade das paixões. É a fase em que o preceptor mais deve estar atendo às modificações temperamentais e de comportamento por que passa todo jovem na adolescência. “Ulisses, ó sábio Ulisses, toma cuidado; os odres que com tanto cuidado fechavas estão abertos; os ventos já se desencadearam; não largues um só momento o leme ou tudo estará perdido”, adverte o filósofo ao preceptor.

Mas, em meio ao turbilhão social, basta que não se deixe arrastar pelas paixões e nem pelas opiniões dos outros, desde que consiga manter íntegro o amor a si e preservada a imaginação. Aquilo que o diferencia em relação aos outros jovens é que o amor próprio não engendrou as paixões que este sentimento põe em curso. Toda a base do aprendizado do Emílio na sociedade estará entre esses dois sentimentos, o amor-próprio e o amor de si²⁴. O primeiro é aquele que o fará

²⁴ Assim como a *perfectibilidade*, o *amor de si*, o *amor-próprio* e a *piedade* são outros conceitos fundamentais dentro do pensamento do filósofo de Genebra, que o mesmo apresenta já no *Segundo Discurso* e de forma mais detalhada no *Emílio*. O amor de si é o responsável pela nossa conservação, por aquilo que proporciona o nosso bem; é também a fonte natural de nossas paixões.

comparar-se aos outros, enquanto o amor de si estabelece a necessidade de união, de pertencimento à comum unidade dos humanos. Segundo afirma,

É a fraqueza do homem que o torna sociável; são nossas misérias comuns que incitam nossos corações à humanidade; nada lhe deveríamos se não fôssemos homens. Todo apego é sinal de insuficiência: se nenhum de nos tivesse necessidade de outrem, não pensaria em unir-se a ninguém. Assim de nossa própria enfermidade nasce nossa frágil felicidade. Um ser realmente feliz é um ser solitário (ROUSSEAU, 1995, p. 246)

Do amor à conservação nascem as paixões ternas e afetuosas; e do amor-próprio as paixões irascíveis e odientas, porque nunca há termo para satisfazê-las. Em outras palavras, do amor-próprio nasce a comparação com os outros, de onde se segue o querer ser o melhor, o mais sábio, o mais querido, o mais elegante. São esse males que se encontram difusos na sociedade civil; enquanto o amor de si se restringe a nós mesmos. É a capacidade do primeiro que ainda se encontra em potência no jovem aprendiz no momento em que se depara com a novidade social. E ao comparar o homem social com o homem de poucas necessidades, como seu Emílio, diz:

Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e se comparar pouco aos outros; e o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e atentar muito para a opinião (ROUSSEAU, 1995, p. 237)

Nesse sentido, toda a base de sustentação da aprendizagem e manutenção da pureza de costumes de Emílio em relação à sociedade e seus semelhantes, assenta-se na diferença entre os sentimentos de bondade e de maldade. Ao preceptor, compete a tarefa de manter o amor de si sem ser desconfigurado pelo amor-próprio. Compete ao Emílio saber que:

O estudo conveniente ao homem é o de suas relações. Enquanto ele só se conhece pelo seu ser físico, deve estudar-se em suas relações com as coisas: é no que se emprega sua infância. Quando começa a sentir seu ser moral, deve estudar-se em suas relações com os homens: é no que se emprega sua vida inteira, a começar pelo ponto a que chegamos. (ROUSSEAU, 1995, p. 237).

Dessa maneira, as vantagens das quais dispõe o discípulo em relação aos outros jovens, foram constituídas em suas fases anteriores. Suas poucas necessidades físicas, o conhecimento das coisas em relação a si, a utilidade das mesmas para sua manutenção e subsistência, a sensibilidade mais bem aprimorada

O amor-próprio, enquanto modificação do amor de si é responsável pela degeneração das paixões e por acarretar muitos dos males e dos vícios ao homem social. Percebe-se o quanto Jean-Jacques Rousseau é fervoroso em demonstrar isso com relação ao desenvolvimento gradual e natural do Emílio.

do que a razão, a imaginação pouco aguçada, tudo isso contribui para orientá-lo nesse novo aprendizado que lhe compete aprender.

Para isso, um sentimento terá que ser desenvolvido na relação com seus semelhantes – a amizade, o primeiro sentimento de um jovem bem educado; ela nasce do amor, da afeição perante uma necessidade de ser aceito, acolhido pelos outros; esse sentimento conforme a denominação de Rousseau é originário do amor de si nesse estágio em que as paixões afloram.

O que serve de parâmetro para Emílio adquirir o conhecimento necessário sobre o meio sociocultural? Seria, segundo Rousseau, a utilização da sensibilidade, porque será preciso ver, ouvir, observar, comparar e sentir para poder julgar. Assim, a educação sensitiva ganha sua plena aplicação, para depois, ser passível de raciocínio. Sentir para pensar, pensar para julgar. Parece ser esse o itinerário a ser feito pelo jovem. Posto que para Rousseau:

Se quereis pois suscitar e alimentar no coração de jovem os primeiros movimentos de sensibilidade nascente, e voltar seu caráter para a piedade e a bondade, não façais germinar nele o orgulho, a vaidade, a inveja, pela enganosa imagem da felicidade dos homens; não mostreis primeiramente a seus olhos a pompa das cores, o fausto dos palácios, a sedução dos espetáculos; não o passeeis pelos círculos, em brilhantes assembléias, não lhe mostreis o exterior da grande sociedade, senão depois de tê-lo posto em condições de apreciá-la em si mesma. Mostrar-lhe o mundo antes que conheça os homens, não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo. (ROUSSEAU, 1995, p. 247).

É pela atuação dos homens nos pequenos ciclos sociais e da percepção da ação destes nos mesmos que o sábio preceptor Jean-Jacques faz que seu amigo e aprendiz observe e aprenda sobre os homens, seus costumes, seu hábitos. Nesse sentido, se não há identificação entre aquilo que é comum a ele sentir e naquilo que é observado, só pode ser entendido como estranho à natureza humana. Se forem reis, ricos, pobres, grandes, cortesãos, isso se dá posteriormente à sua condição humana original marcada, segundo Rousseau, por misérias, tristezas, males, dores e morte. “Logo, começai por estudar o que é mais inseparável da natureza do homem, o que melhor constitui sua humanidade” (ROUSSEAU, 1995, p. 248). Daí também a importância de mostrar por meio da história da antiguidade em preferência à história dos povos modernos ações de homens ilustres; não os seus grandes feitos, mas pequenas condutas nas coisas mais singulares da vida partícula que alguns sensíveis historiadores puderam registrar, a exemplo de Tucídides e Plutarco.

Por outro lado, se a amizade faz unir e despertar a afeição, outro sentimento que aflora nesse momento para Emílio é a piedade, por fazê-lo compreender seu semelhante, comparar-se com ele, perceber que poderia estar no seu lugar e padecer dos mesmos males que os ver padecerem. Porque os sofreu pouco e desconhece alguns, experimenta certo aprazamento, sem, no entanto, se sentir superior, nem inferior, mas na intermediação. Para Rousseau:

Assim nasce a piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano dentro da ordem da natureza. Para tornar-se sensível e piedoso é preciso que a criança saiba que há seres semelhantes a ela que sofrem o que ela sofreu, que sentem as dores que sentiu, e outras de que deve ter idéias como as podendo sentir também [...]. Nós só sofreremos na medida em que julgamos que ele sofre; não é em nós, é nele que sofreremos. De modo que ninguém se torna sensível, senão quando sua imaginação se anima e começa a transportá-lo para fora de si. (ROUSSEAU, 1995, p. 249).

E assegura logo a seguir:

Em outros termos, isso significa excitar nele a bondade, a humanidade, a comiseração, a benevolência, todas as paixões atraentes e doces que agradam naturalmente os homens, e impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repugnantes e cruéis que tornam, por assim dizer, a sensibilidade não somente nula como até negativa e fazem o tormento de quem as experimenta. (ROUSSEAU, 1995, p. 249).

Por isso, Rousseau faz com que o preceptor do aprendiz o invista de três máximas.

Primeira Máxima: *não é do coração humano pôr-se no lugar das pessoas que são mais infelizes do que nós, mas tão-somente das que são mais dignas de pena;*

Segunda Máxima: *só temos piedade nos outros dos males que não nos cremos isentos nós mesmos;*

Terceira Máxima: *a piedade que se tem do mal de outrem não se mede pela quantidade desse mal e sim pelo sentimento que se empresta a quem o sofre.*

Estas máximas afiguram-se, ao que parece, como guia para que Emílio se ponha no centro e possa observar-se em relação aos seus semelhantes. Supondo estar no lugar deles, nunca o está de fato. Assim, vai-se instruindo por meio daquilo que imagina que pudesse passar. Então, o jovem, o qual foi iniciado em sua educação sendo ator para tornar-se espectador, “é preciso terminar, pois vêem-se os objetos como *parecem*, mas do palco eles são vistos como *são*.” (ROUSSEAU, 1995, p.283). Ou seja, ele sai de si para estar no lugar do outro, no palco em que outros como ele são também atores. Conforme diz o filósofo, para

tudo abarcar é preciso colocar-se no ponto de vista certo; é necessário aproximar-se para enxergar seus pormenores. Porque, para o filósofo:

Para viver na sociedade é preciso saber tratar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que têm influência sobre eles; é preciso calcular a ação e a reação do interesse particular na sociedade civil e prever com tanta justeza os acontecimentos que raramente nos enganemos em nossos empreendimentos, ou ao menos que tenhamos adotado os melhores meios para o êxito. (ROUSSEAU, 1995, p. 284).

Eis, pois, aquilo que deve competir a Emílio saber enquanto não atinge idade mais avançada em que, segundo Rousseau, este aprendizado não teria nenhum efeito sobre o caráter do homem em construção. Dessa maneira, a sensibilidade é educada para frear as paixões e assim, aprimorar o gosto para bem julgar, para poder ser posta em favor do estudo dos costumes, dos objetos, do conhecimento. Por isso, sua instrução pouco se deu por meio de livros; expôs-se mais a experiências concretas que experiências imaginativas, sobre as coisas que não podia compreender, como a metafísica, teoria do conhecimento e religião, conforme relata a profissão de fé do Vigário de Sabóia. Do que resulta que o jovem Emílio possui uma linguagem simples e pouco figurada, bons hábitos e nenhum vício.

Além disso, Rousseau defende como princípio de aquisição do conhecimento afirmando que existem diferenças entre as ideias adquiridas e os sentimentos naturais, pelos quais, primeiro se conhece. Pois, “embora todas as nossas idéias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós.” Ou seja, as ideias mais apuradas são posteriores ao que se principia com a sensação, logo, pela educação desta é que se chega àquelas. E sentencia: “existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de idéias.” (ROUSSEAU, 1995, p. 337). Assim, o filósofo de Genebra, desconstrói o paradigma de que a razão antecede as ideias primeiras do entendimento, pondo na sensação seus princípios fundamentais

Como já se mencionou anteriormente, embora Emílio seja posto no palco junto a seus semelhantes, o objetivo para isso não é que com eles permaneça, mas, segundo Rousseau, tão somente para instruí-lo segundo suas práticas para que estas não se lhe tornem desconhecidas, e encontrar uma companheira. Quanto a isto, diz:

Se o introduzo na sociedade tão-somente com o projeto de instruí-lo, ele se instruirá mais do que quero. Se o mantenho afastado até o fim, que terá

aprendido comigo? Tudo, menos a arte mais necessária ao homem e ao cidadão, que é a de saber viver com seus semelhantes. (ROUSSEAU, 1995, p. 389).

Ao transitar pela sociedade, os cuidados a serem tomados, é que o preceptor não deixe que o discípulo seja corrompido pelos vícios que se apresentam, já que ele também está sujeito a eles; para isso, não deve seguir exemplos nem imitar ninguém. A vaidade é um dos principais males que afetam os homens e do qual Emílio teria que ser inevitavelmente prevenido. “Assim, pois é bem menos da sensualidade que da vaidade que cumpre preservar um jovem que entra na sociedade: cede mais à inclinações de outrem que às próprias, e o amor-próprio faz mais libertinos que o amor. (ROUSSEAU, 1995 p. 392). E, enquanto a polidez dos homens da sociedade mascara um falso moralismo, a de Emílio, por seu turno, é sua benevolência.

Aqui, o motivo pelo qual sua entrada no meio social se dá de forma simples e sem brilho. Pois, “as qualidades que impressionam à primeira vista não são as dele, não as tem nem as quer ter” (ROUSSEAU, p. 398).

Assim:

Longe de ferir as maneiras dos outros, Emílio a elas se ajeita de bom grado, não para parecer a par dos usos, nem para afetar modos de homem educado, mas ao contrário de medo que o distingam, para evitar ser percebido; e nunca está mais à vontade do que quando ninguém se dá conta de sua presença. (ROUSSEAU, 1995, p. 399).

Assim, ao educar a sensibilidade do seu aluno desde a mais tenra idade, a finalidade do filósofo é o refinamento do gosto que é o principal instrumento de julgamento sobre o qual concorrem as diversas faculdades, a imaginação, a memória, a razão. Paira sobre a educação sensível do jovem aprendiz aquele sexto sentido que Rousseau designou bom senso. É ao refletir que compara, que julga; é assim que analisa e estuda os homens. Posto que:

Seu caminho é estreito e bem traçado; não sendo tentado a sair dele, fica confundido com os que o seguem; não quer se perder nem brilhar. Emílio é um homem de bom senso e não deseja ser outra coisa: por mais que o injuriem por isso, sempre se considerará honrado com o resto. (ROUSSEAU, 1995, p. 403).

Do que resulta um homem de bom gosto, em quem há a reunião dos gostos mais gerais.

A realidade sociocultural é a realidade dos homens, suas vivências, seus modos, seus costumes. Cabe ao Emílio não se perder nesse emaranhado de

informações e seduções, mas, conhecer o que os projeta deste ou daquele modo, portanto, compreender como funcionam as relações humanas, seus contratos, suas instituições, sua religião, seus modos de conhecer, suas relações uns com os outros. O gosto parece, assim, fazer coincidir as três educações propostas por Rousseau ao seu aluno imaginário, a educação sensitiva, a educação moral e a educação intelectual para o seu apreço à cultura. Porquanto, para o filósofo:

O gosto é natural a todos os homens, mas eles não o têm na mesma medida e ele não se desenvolve em todos da mesma maneira e, em todos, está sujeito a alterar-se por diversas causas. A medida do gosto que podemos ter depende da sensibilidade que recebemos; sua cultura e sua força dependem das sociedades em que vivemos. (ROUSSEAU, 1995, p. 404).

Ao fim, portanto, do projeto educativo rousseauiano, tem-se um homem de cultura, na medida em que sua relação com esta deu-se em princípio, pela sensibilidade, de maneira que a cultura não pôde corromper seu caráter, ou que este pudesse se vangloriar por ser um homem sábio e ser mais que seus semelhantes.

A visão que se pode ter a respeito deste homem educado segundo a natureza (humana), contempla-se na seguinte descrição de Jean-Jacques Rousseau:

O homem de bom gosto e realmente voluptuoso não precisa de riqueza; basta-lhe ser livre e senhor de si. Quem quer goze de saúde e não careça do necessário é bastante rico, desde que arranque de seu coração os bens da opinião: é a *aurea mediocritas* de Horácio (...). Emílio não saberá tudo isso mais do que eu, mas tendo o coração mais puro e mais são, há de senti-lo mais ainda, e todas as suas observações na sociedade não farão senão confirmá-lo. (ROUSSEAU, 1995, p. 422).

E assim obtém os conhecimentos necessários sobre os costumes sem ser por eles contaminado. A educação dos sentidos para que estes proporcionem ao aprendiz conhecimento de si, de suas condições, de suas potencialidades diante da natureza; a compreensão que deve obter sobre a utilidade das coisas; o conhecimento sobre os modos e ações dos homens de sociedade; as posições e direcionamentos que o preceptor dar ao Emílio enquanto este vai crescendo e aprendendo sobre sua existência e sobre sua condição de homem, são indícios de que nessa obra, a cultura e a educação não necessariamente são opostas. O que há, é a execução de uma forma para lidar com sua aquisição. Esta forma baseia-se na educação negativa, a qual diz respeito ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos para só depois serem introduzidos os conhecimentos abstratos mesmos; por ela, não é a razão que antecipa a instrução, mas, é a sensibilidade que antecipa

as ideias que são formadas das coisas. Embora existam acepções diferentes de cultura, como a que diz respeito ao sentido de cuidado para com a criança pequena, como se esta fosse uma planta; a cultura como acepção de conhecimento, aqueles reunidos na *Enciclopédia*, a respeito do qual muitos jovens, no século XVIII, eram incitados a adquiri-los. A cultura não é estranha ao Emílio, mas ele não a valoriza mais que o necessário.

O personagem da obra, criado pelo filósofo de Genebra, representa a mediação. Ele representa a solidez de uma boa educação e a relação que possa estabelecer a tudo quanto diga respeito ao homem, ao saber e a si mesmo. Pode se conjecturar que Rousseau personifica a razão no seu aluno imaginário se formos pensar em seu papel no século XVIII. Assim, o filósofo desenvolve um projeto educativo em que tudo gire em torno da autonomia de seu aluno/aprendiz. Nesse sentido, tudo é determinado a partir de seu posicionamento em relação às coisas. E esse posicionamento é construído, quando o genebrino põe nos sentidos o princípio de determinação. Resumindo, em Rousseau, é a Sensibilidade que em princípio prevalece, ficando a Razão em segundo plano neste momento, visto que depois o aprendiz fará uso também da mesma. O que se configura uma espécie de hierarquia da Sensibilidade sobre a Razão. Prevalecendo, assim, o sentimento e não a racionalidade.

Embora o Emílio seja um personagem imaginário, Rousseau dá-lhe forma viva e ativa. No livro que seria a continuação desse romance educativo, *Emilio e Sophia ou os solitários*, Emilio é apresentado como um homem da sociedade corrompida. Depois de sua separação com Sophia, ele viaja e de lá, relata ao preceptor em forma de cartas, suas desventuras. Aqui, Emílio se faz falar pela pena de Jean-Jacques Rousseau. Embora esta pequena obra seja incompleta, nela, o pupilo de Rousseau é posto à prova e faz o leitor identificar a solidez de sua educação, apresenta as lições tomadas de seu mestre, faz-se ver o quanto o aprendizado sobre sua condição fez sentido, e, mesmo tendo sido tomado como escravo, se sentia livre, as relações que estabeleceu com as coisas, consigo mesmo e com os demais homens; a execução de seu trabalho de carpinteiro, a integridade de seu caráter, todas essas demonstrações são relatadas ao preceptor em forma de reconhecimento. Seu relacionamento com a cultura é expressamente delineado por

ele mesmo. Dois momentos são importantes destacar, o primeiro diz respeito ao reconhecimento da força da educação recebida:

Nunca senti tanto a força da educação como naquela cruel circunstancia. Nascido com alma fraca, sensível a todas as impressões, fácil de perturbar, tímido para decidir, após os primeiros momentos cedidos à natureza, me vi senhor de mim mesmo e capaz de considerar minha situação com tanto sangue frio quanto a de outra pessoa. Submetido à lei da necessidade cessei minhas paixões vãs, dobrei minha vontade ao jugo inevitável, olhei o passado como algo estranho a mim, imaginei que começava a nascer e, extraindo do meu estado atual as regras de minha conduta, enquanto esperava ser suficientemente instruído por elas, pus-me serenamente ao trabalho como se fosse o mais satisfeito dos homens. (ROUSSEAU, 1994, p. 111-113)

No segundo momento, Emílio faz uma crítica quanto ao fato de que o intelectualismo, o culto pode ser supérfluo, quando apresenta o comportamento de dois de seus companheiros de cativeiro. Assim o diz:

Os dois companheiros, um jovem e um velho, eram instruídos e não careciam de mérito em sua condição. Mas o mérito era desperdiçado na atual situação. Conheciam a engenharia, a tática, o latim, as belas letras. Tinham talentos para brilhar, comandar, que para escravos tinham pouca utilidade. Além disso, suportavam suas correntes com impaciência, e a filosofia de que se gabavam tanto não ensinara esses nobres altivos a servir de bom grado os plebeus e os bandidos; pois não chamavam seus chefes por outro nome. Eu tinha pena dessas pobres criaturas; tendo renunciado, por causa da nobreza, à sua condição de homens, em Argel não eram nada. (ROUSSEAU, 1994, p. 219).

Assim, podem ser vistas a prova e a contra prova da eficiência e da ineficiência da educação diante da cultura se ela não estiver a favor, primeiro, do próprio indivíduo. E mostra o genebrino que a educação mais necessária é, de fato, a que diz respeito ao conhecimento da condição humana.

4 CONCLUSÃO

De acordo com o exposto, é perceptível que só se pode empreender um percurso para compreender e analisar o pensamento do filósofo Jean-Jaques Rousseau levando-se em consideração os aspectos característicos da modernidade e sua importância em relação às ideias do pensamento humano. A modernidade diz respeito ao apogeu da razão naquilo que a disseminou, o Iluminismo, e, mais especificamente, a Ilustração. Como afirma Sergio Paulo Rouanet, esse é o momento específico de propagação de novas ideias pela expressividade dos chamados “homens de Letras”, por meio da *Enciclopédia*, o livro dos conhecimentos humanos reunidos como forma de disseminar novas luzes sobre os homens, curando-os das superstições, da ignorância e da opressão em que os séculos XV, XVI e XVII os havia mergulhado.

Pela autonomia com que a razão se configurou no homem do século XVIII, pode-se perceber que seus raios alcançaram novas formas de interpretação da realidade, da natureza e do próprio homem. Essa luz se acende e reflete seus raios, principalmente nos “homens de letras”, dentre os quais se destaca o filósofo genebrino.

De colaborador no livro dos conhecimentos, na Ilustração, Jean-Jacques Rousseau tornou-se conhecido e reconhecido devido ao prêmio concedido pela Academia de Dijon ao seu *Primeiro discurso*, obra na qual apresenta suas críticas às ciências e às artes. Na mesma obra, o filósofo também critica a educação, a sociedade e os vícios do homem social. Por esse motivo, ele passou a ter suas ideias combatidas. Esse momento marca, também, o início do seu descaminho, pois, ao tentar se justificar, dá curso ao labirinto literário do qual não consegue e parece não querer sair. Nesse sentido, não se entregando ao silêncio, suas manifestações contra a ordem social se deram todas pelo viés da escrita.

Muito celebrado pelos entusiastas do Iluminismo, o progresso que a humanidade havia alcançado e desenvolvido até aquele momento era festejado principalmente por ter possibilitado ao homem o cultivo das ciências, das artes e das letras. Rousseau contrariou a todos ao negar esse progresso, uma vez que, segundo o filósofo, o dito progresso pouco havia colaborado para o autoconhecimento do homem e para a sua felicidade.

De sua ideia primeira da negatividade do progresso – atribuída à questão da *perfectibilidade* para o desenvolvimento humano –, tal qual acreditavam seus contemporâneos, é que vai ser possível identificar a crítica de Rousseau à cultura (ciência, moral e arte) e à educação. Isso só pode ser compreendido levando-se em conta o conjunto de suas obras, inclusive a que o autor considera a mais importante, segundo suas palavras: o *Emílio ou Da Educação*.

O recorte feito neste estudo objetivou traçar uma linha de pensamento que possibilitasse demarcar o momento em que Rousseau se inseriu na história do pensamento filosófico. Além disso, teve por finalidade pontuar aquilo que pudesse compor seus antecedentes no que se refere à tradição mais próxima ou mais distante do conhecimento. Dito de outro modo: buscou reconstituir seu acervo cultural, que pôde ser identificado nos gregos Platão e Plutarco, em Montaigne, em Locke e em outros de seus contemporâneos, como Erasmo de Roterdã.

Com base nisso, tornou-se possível compreender a fertilidade contextual em que foram compostas as obras do filósofo genebrino e os problemas por ele suscitados em um momento no qual havia entusiasmo em torno do desenvolvimento das ciências e das artes. Tal entusiasmo foi proporcionado pelo esclarecimento da razão, propagando-se principalmente por conta da figura dos intelectuais, dos defensores das ideias do progresso tão exaltadas no período da Ilustração. Embora tenha compartilhado de algumas ideias do chamado “Século das Luzes”, como a defesa da tolerância religiosa e do livre exercício do pensamento, e apesar de também ter contribuído com aquela que foi a maior propagadora das ideias da época, a *Enciclopédia*, Jean-Jacques Rousseau se afastou dos entusiastas, dando curso aos seus próprios princípios.

Tais princípios se assentam na crítica aos benefícios das ciências e das artes para aquilo que constitua o aprimoramento do caráter humano. Desse modo, a razão, tão acreditada como a salvadora de todos os males e a fonte de cura para todas as ignorâncias, fez o homem mergulhar em uma espécie de escuridão, tornando-o incapaz de obter um conhecimento apurado de si mesmo.

Rousseau sustentou a hipótese de que o homem social possuía um passado puro, que os emaranhados sociais o fizeram esquecer ou não o deixaram mais perceber. Foi preciso reconstituir esse passado para que se fizesse compreender sua degeneração histórica. O filósofo acreditou e defendeu que a

educação deveria ser revista, possibilitando o resgate desse homem perdido. Para isso, *O Emílio ou Da Educação* se mostra como uma possível saída, justificada pelo recurso ideológico da razão, que poderia muito bem ser posta em prática. Assim como *O Emílio*, os *discursos* escritos por Rousseau integram uma crítica à sociedade negadora da natureza, conforme afirma Jean Starobinski:

Essa sociedade *negadora* da natureza (da ordem natural) não supriu a natureza. Mantém com ela um conflito permanente, de onde nascem os males e os vícios de que sofrem os homens. A crítica de Rousseau esboça, portanto, uma 'negação da negação': *acusa* a civilização, cuja característica fundamental é sua *negatividade* em relação à natureza. A cultura estabelecida nega a natureza – é essa a afirmação patética dos dois *Discursos* e do *Emílio*. As 'falsas luzes' da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio fictício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa. (STAROBINSKI, 1991, p. 35).

Ao mesmo tempo em que Rousseau fez ver, pela composição de *O Emílio*, a sociedade tal qual ela se apresenta, também estabeleceu a reconstrução de uma natureza que não se deixava ser negada pela sociedade. Essa natureza é integrada à personagem de seu romance de formação. Por meio dessa *persona*, indica onde se encontram os males causadores dos vícios do homem e como devem ser evitados. Prova disso é a educação que estabelece para o personagem, por meio do qual o ser e o dever ser foram postos lado a lado. O caminho traçado pelo preceptor do jovem Emílio indica onde estão os erros que podem levar o homem ao declínio. Cabe ao preceptor evitar que o aprendiz incida nesses erros.

Por esse viés, tudo o que diz respeito à pessoa do Emílio, às suas relações com as coisas, com os homens e com a sociedade, tem como alicerce a educação recebida até a idade da razão, aos quinze anos de idade. Essa educação se caracterizou por ser negativa, visto não ter sido livresca e escolar, nem direcionada por norma moral ou conceitual, mas, sim, pelo aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, para que o aprendiz pudesse ser capaz de se conhecer, principalmente, para só então passar à apreciação e ao julgamento sobre tudo. Por meio dessa educação, foi prevenido dos erros e dos vícios. Coube ao preceptor não impor, mas fazer com que o aprendiz fosse capaz de perceber, pois, segundo o filósofo, antes que as coisas sejam ditas, prescritas ou ensinadas, a criança deve desenvolver a percepção, saber fazer uso dos sentidos, em vez de utilizar a razão instrumental. Deve ir às coisas mesmas, sem a necessidade de intermediários.

Na leitura que Starobinski faz da interpretação kantiana do pensamento de Rousseau sobre seu objetivo, a autor afirma que:

A função suprema da educação e do direito, ambos fundados na liberdade humana, é permitir que a natureza desabroche na cultura. A partir desse momento (acrescentará Cassirer), os homens redescobrem o imediato de que gozavam anteriormente em sua existência natural. (STAROBINSKI, 1991, p. 43).

Desse modo, segundo o autor, Jean-Jacques Rousseau não quis eliminar a cultura e a ciência, mas, sim, defender que ambas fossem postas a fins concordantes. “Então, nada do que os homens pensaram ou inventaram seria rejeitado, tudo seria retomado na felicidade de uma vida reconciliada” (STAROBINSKI, 1991, p. 44). A essa altura, só os príncipes poderiam conciliar o “poder” e as “luzes”. Esse parece ser o eminente papel do Emílio, pois seu gerador o formou para conviver e fazer bom uso dessas criações humanas.

Assim, de acordo com a análise feita sobre a relação cultura e educação em *O Emílio*, pôde-se observar que a educação proposta para o jovem aprendiz cuidadosamente instruído, educado e formado por Rousseau, foi uma educação estética ou educação do gosto, haja vista que ela se pauta no aperfeiçoamento do uso dos órgãos dos sentidos, os quais irão direcionar o personagem Emílio para o julgamento do que seja o bom, o bem, o justo e o útil, assim como seus contrários. Esse julgamento se dá tanto em relação a si mesmo – o que é mais importante – quanto em relação aos outros, sem que ninguém tenha diretamente apresentado a ele uma definição prévia, que deveria ser desenvolvida de forma autônoma.

Nessa perspectiva, os sentidos, e não a razão, tornam-se o centro a partir do qual tudo passa a ser analisado, refletido, construído, conforme é perceptível na estrutura educacional do pequeno Emílio. A educação determina toda a concepção que o personagem passa a ter e a desenvolver a respeito de si, do mundo e dos outros. Assim, uma nova investigação deve ser desenvolvida, na tentativa de melhor esclarecer esse processo.

BIBLIOGRAFIA

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Tradução: Álvaro Cabral. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1992.

_____. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CONDORCET, Jean-Marie Nicolas de C. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DIDEROT; D'ALEMBERT. **A Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios por uma Sociedade de Letrados – Discurso Preliminar e outros textos**. Tradução: Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 1989.

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau: educação, a máscara e o rosto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O Iluminismo e os Reis Filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FAÇANHA, Luciano da Silva. **Para ler Rousseau: uma interpretação de sua narrativa confessional por um leitor da posteridade**. São Paulo: Edições Inteligentes, 2006.

HAZARD, Paul. **O Pensamento Europeu no Século XVIII – de Montesquieu a Lessing**. 3ª Edição, Lisboa: Editora Presença, 1989.

JAEGER, W. **Paidéia – Formação do Homem Grego**. Tradução: Arthur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Introdução: Emmanuel Carneiro Leão. 3ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. Tradução: Anoar Aiex e Jacy Monteiro. 3ª Edição. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MONTAIGNE, Michel E. de. **Ensaio I**. Tradução: Sérgio Milliet. 2ª Edição. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

NICOLA, Abbagnano. **Dicionário de Filosofia**. Tradução e revisão: Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. . 5ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NETO DIONÍZIO, Manoel. **Educação dos homens: um contraponto à natureza**. In: Rousseau: Pontos e Contrapontos. Organização: Arlei de Espíndola. São Paulo: Editora Barcarolla, 2012.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. Rousseau. In: **Os Filósofos: clássicos da Filosofia**. Organizador: Rossano Pecoraro, 2ª Edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Maria Helena da R. Pereira. 5ª edição. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Lurdes Santos Machado. Introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2ª Edição. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultura, 1978a.

_____. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. Tradução: Lurdes Santos Machado. Introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival

Gomes Machado. 2ª Edição. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultura, 1978b.

_____. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995.

_____. **Confissões**. Tradução: Rachel de Queiroz e José Benedicto Pires. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 2008.

_____. **Emilie e Sophie ou Os Solitários**. Edição Bilingue. Tradução: Françoise Galler. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

_____. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Tradução Fúlvia M.L. Moretto. 2ª Edição São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.

_____. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Organização e apresentação: José Oscar de A. Marques. Tradução: Oscar de A. Marques, et. al. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUANET, Sergio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROLLAND, Romain. **Rousseau**. Tradução: J. Cruz Costa. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasilense, 2006.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo-seguido de sete ensaios sobre Rousseau**. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMPSON, Matthew. **Compreender Rousseau**. Tradução: Hélio Magri Filho. Revisão: Andréa Drummond. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOUZA, Maria das Graças de. **Ilustração e História: o pensamento sobre a história no Iluminismo francês**. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

TOCQUEVILLE, Alexis. **O Antigo Regime e a Revolução**. Organização: P-J Mayer. Tradução: Rosemary Costhek Abílio. Editora Martins Fontes, 2009.