

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

MARIA DO SOCORRO GONÇALVES DA COSTA

A construção de uma antropologia pedagógica em Rousseau: entre o *Discurso sobre a Desigualdade* e *Emílio ou Da Educação*

Salvador – BA

2022

MARIA DO SOCORRO GONÇALVES DA COSTA

A construção de uma antropologia pedagógica em Rousseau: entre o *Discurso sobre a
Desigualdade e Emílio ou Da Educação*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Filosofia da Universidade Federal da Bahia, como
requisito para o título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Genildo Ferreira da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

Salvador – BA

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Costa, Maria do Socorro Gonçalves da
C837 A construção de uma antropologia pedagógica em Rousseau: entre o *Discurso sobre a Desigualdade e Emílio ou Da Educação*

/ Maria do Socorro Gonçalves da Costa. – 2022.

205 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Genildo Ferreira da Silva

Coorientador: Luciano da Silva Façanha

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2022.

I. Antropologia. 2. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778. 3. Pedagogia. 4. Crianças.

I. Silva, Genildo Ferreira da. II. Façanha, Luciano da Silva. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. IV. Título.

CDD: 301

Folha de aprovação

Maria do Socorro Gonçalves da Costa

A construção de uma antropologia pedagógica em Rousseau: entre o *Discurso sobre a
Desigualdade e Emílio ou Da Educação*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Filosofia da Universidade Federal da Bahia, como
requisito para o título de doutor.

Linha de pesquisa: Filosofia Social

Aprovada em 10/06/ 2022.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Genildo Ferreira da Silva – Orientador – UFBA

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha – Coorientador – UFMA

Profa. Dra. Custódia Alexandra Almeida Martins – UMinho

Prof. Dr. Thomaz Massadi Kawauche – UNIFESP

Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva – UFG

Prof. Dr. Israel Alexandria Costa – UFAL

Salvador, junho de 2022

Aos meus pais Raimundo Evangelista da Costa
(*in memoriam*) e Raimunda da Cunha Costa

Agradecimentos

No doutorado tudo acontece. Tudo de maneira paralela. Enquanto estamos no processo de elaboração da tese, um mundo paralelo de realidades de coisas vai se desenhando enquanto estamos no estado de tese. Somos nós, eu, você, lidando com ela enquanto o mundo paralelo vai fluindo.

No doutorado adoecemos. Eu que tenho medo de hospitais e fujo dos remédios pelos efeitos colaterais, adoeci mais do que eu poderia imaginar. Não essas doenças débeis que nos deixam internados, de quarentena, etc. Doenças rápidas que te levam no máximo à emergência do hospital. Uma dor de ouvidos por conta da pressão do avião; acnes inexplicáveis na pele que me deixaram transtornada, resultado da ansiedade das mudanças de cidade; dores de barriga que te fazem passar o dia no trono, como dizem; dores musculares que você acorda e estão em seu corpo e não se consegue explicar. Foi a manutenção da saúde feminina que esta condição exige.

No doutorado, precisamos de amigos. Sem eles, não suportaríamos a ardorosa travessia dos estudos, da existência intimista, da partilha das experiências e dos desabafos que poderiam se transformar em males para o corpo e a mente. Os amigos nos socorrem, nos salvam, nos corrigem, seguram e soltam a nossa mão. Os amigos chegam, partem, permanecem; são nossa bússola. Nesse intervalo de quatro anos, reconquistei, fiz novos, deixei alguns irem, mas o que é para ser na amizade sempre será. Fica. Revive. Transforma-se. Destes, listo aqui aqueles que estiveram comigo, sempre próximos de mim nas horas turvas e nas horas claras, na alegria e na tristeza, nos desânimos e nos entusiasmos: Luciano Façanha, Edyene Moraes, Rosivaldo Xavier, Maria da Guia, Ingrid Paula, Flávio Luiz, Rafael, Suly Rose, Maria Dominici, Daniele Silva, Eliete Cruz, Edilene Boaes, Aurélio Bastos (que muito auxiliou nos trâmites tecnológicos de problemas com notebook etc.). Aos meus colegas de turma Pedro Miguel, Thais Fragas, Vanessa Mesa; em especial, Ângela Calou e Rafael Pinheiro, unidos no doutorado pela literatura do Guimarães Rosa, pela filosofia e pela vida. Aos integrantes do projeto Remanescentes Quilombolas: “Negras sob olhares em divergência com a “apartheid” estético-midiático”, em especial, Gilza de Fátima Santiago, que posteriormente, defendeu sua monografia gestada a partir do referido projeto. Aos amigos da vida, da intimidade e do trabalho. Entre outros...

Precisamos da família. Aqui, mãe, irmãos (Eudes, Rose, Catarina, Evangelista Filho, Francisco); sobrinhos foram meu abrigo e refúgio feliz. Perto ou longe, sempre preocupados comigo e me apoiando como podiam. Na casa materna me reencontrei e me restitui, me

reaproximei de minha comunidade campesina. Na casa materna teci as primeiras linhas do que eu desenvolveria nesta tese. Meus sobrinhos, quase todos ainda crianças durante a escrita deste trabalho, tomavam meus pensamentos e me faziam concordar com a seguinte colocação de Rousseau: ser criança é uma dádiva divina. Ser criança é ter um mundo de possibilidades e possibilidades no mundo real. Luis Eduardo e Ananda Caroline tiveram mais perto de mim e já compreendiam um pouco da minha realidade. Luis Eduardo agora já começa a sua carreira com o início do Ensino Médio, mostrando-se empolgado e dizendo querer ser como eu, sua tia. No dia que viajei para Salvador foi ele e a sua mãe que me deixaram na rodoviária. Ananda, sobrinha e afilhada, estava comigo e eu com ela algumas vezes. Juntas fizemos uma comemoração simbólica quando eu terminei a escrita do último capítulo desta tese.

Precisamos de apoio intelectual, pois a feitura de uma tese é um processo. Isso encontrei no GEPI Rousseau – UFMA, o grupo de pesquisa do qual faço parte, na biblioteca da UFBA; nos eventos filosóficos; em meu orientador Genildo Ferreira, a quem agradeço a gentileza de ter aceitado me orientar, e em meu coorientador, Luciano Façanha, indicando e emprestando muitas das referências utilizadas para esta pesquisa, que, além de tudo, é meu amigo pessoal e exímio pesquisador e incentivador de seus orientandos-pesquisadores. Vale destacar que o professor Luciano Façanha foi quem me orientou na graduação e, logo depois, em uma especialização, fazendo parte também, deste importante momento de crescimento intelectual e pessoal.

Por fim, agradeço à coordenação do CLCH – Codó, ao PPGF/UFBA, ao coordenador e aos secretários, sempre solícitos; ao PGCult-UFMA; à FAPEMA; à UFMA, pela liberação de seus docentes para o aperfeiçoamento profissional. Sou grata e feliz por integrar o corpo docente dessa instituição que presa pelos pilares ensino, pesquisa e extensão. Cheguei até aqui porque entrei nessa instituição que me acolheu tão bem, fazendo-me permanecer desde que adentrei o curso de Filosofia, em 2003.

A solidão é fera, a solidão devora.
É amiga das horas prima irmã do tempo,
E faz nossos relógios caminharem lentos,
Causando um descompasso no meu coração.

A solidão é fera,
É amiga das horas,
É prima-irmã do tempo,
E faz nossos relógios caminharem lentos
Causando um descompasso no meu coração.

A solidão dos astros;
A solidão da lua;
A solidão da noite;
A solidão da rua.

(Solidão – Alceu Valença)

Porque o ato de escrever e estudar também é solidão.

RESUMO

A presente tese tem como escopo principal atualizar o debate filosófico em torno da relação antropologia e pedagogia destacando a formulação rousseauiana de homem do estado de natureza no cotejo com a educação da criança, mais precisamente, com a concepção pedagógica da obra *Emílio ou da Educação* de Rousseau. O recorte da pesquisa reconduz ao clássico modelo de educação humana proposta por Platão, para observar que, Platão inspirou os filósofos que se propuseram a pensar a educação do indivíduo na modernidade. São eles: Montaigne, Comenius, Locke e o próprio Rousseau. O genebrino propõe em *Emílio* um conjunto de princípios que compõe sua pedagogia entremeada pela antropologia, destacando questões como, o que é o homem e como deve ser sua educação. Esses questionamentos são postos diante de uma, ainda tateante, ciência antropológica que veio se desenvolvendo desde o Renascimento atingindo seu ápice no século XVIII, com o Iluminismo francês. Essa ciência, com as ideias de Rousseau, sofre uma fissura jamais imaginada para o período. Com a ideia da antropologia ficcional, vale-se do mito de Glauco e vai-se às origens do homem, retomando-as para empregá-las na criança fictícia, destacando a educação negativa, na qual se dá a emersão de um novo paradigma de formação humana. Tratando da infância até os doze anos, mostrando as vias de a conservar e a proteger, para o bem de si, evitando assim, os vícios e os erros que levam à corrupção e à infelicidade, mediante a atuação da figura do preceptor. No fervor do século XVIII, as ciências humanas sofrem a influência da física newtoniana, sendo possível vislumbrar o *Emílio* como um experimento humano de educação, cuja natureza fornece os princípios para que o preceptor siga e seu aluno seja submetido às experiências do exercício do corpo e aprimoramento dos sentidos, colhendo os preceitos e os princípios que irão gerir a educação negativa. Se Rousseau identifica as características da criança com as mesmas peculiaridades do homem do estado de natureza, fica evidente que sua concepção de pedagogia está estreitamente vinculada à antropologia, sua idealização do Emílio está integrada na compreensão da condição original da humanidade. Com sua pedagogia centrada na antropologia, Rousseau busca desenvolver princípios que possam garantir ou evitar ao máximo a degeneração, desfiguração do homem, apoiado num processo que possa levar as crianças a se tornarem homens autônomos diante das incitações negativas que o processo social apresenta. Tal homem bem formado terá todas as capacidades e condições para ser soberano, livre, justo e conseqüentemente formará uma sociedade mais justa e igual, onde as pessoas sejam mais felizes. Para Rousseau, pensar a criança é arquitetar o homem do amanhã.

Palavras-chave: J.-J. Rousseau. Antropologia. Pedagogia. Educação.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette thèse est celui de mettre à jour le débat philosophique autour de la relation entre l'anthropologie et la pédagogie, en mettant en évidence la formulation rousseauienne de l'homme à l'état de nature, à travers la comparaison avec l'éducation des enfants, plus précisément, avec le concept pédagogique de l'œuvre rousseauienne *Émile, ou De l'éducation*. La coupure de recherche ramène au modèle classique d'éducation humaine proposé par Platon, pour constater qu'il a inspiré des philosophes qui ont proposé de penser l'éducation de l'individu dans la modernité, à savoir : Montaigne, Comenius, Locke et Rousseau lui-même. Le philosophe Genevois propose dans l'œuvre *Émile* un ensemble de principes qui composent sa pédagogie imprégnée par l'anthropologie, en mettant l'accent sur des questions telles que : qu'est-ce que l'homme et comment son éducation devrait-elle être? Ces questions sont posées devant une science anthropologique encore tâtonnante, qui se développe depuis la Renaissance pour atteindre son apogée au XVIIIe siècle, avec les Lumières françaises. Les idées de Rousseau provoquent dans cette science une fissure jamais imaginée pour la période. Basé sur l'idée d'anthropologie fictive, on utilise le mythe de Glaucos et se rend dans les origines de l'homme, qu'on reprend pour les employer dans l'enfant fictif, mettre on évidence, l'éducation négative, dans lequel se déroule un nouveau paradigme de la formation humaine. En traitant de l'enfance jusqu'à l'âge de douze ans, on montre les moyens de la préserver et de la protéger, pour le bien d'eux-mêmes, afin d'éviter des vices et des erreurs qui conduisent à la corruption et au malheur, à travers le travail du précepteur. Dans la ferveur du XVIIIe siècle, les sciences humaines sont influencées par la physique newtonienne, permettant d'envisager *Emile* comme une expérience humaine en éducation, dont la nature fournit les principes à suivre par le précepteur et pour que son élève soit soumis aux expériences d'exercice du corps et d'amélioration des sens, à travers les préceptes et les principes qui permettront de gérer l'éducation négative. Si Rousseau identifie les caractéristiques de l'enfant aux mêmes particularités de l'homme à l'état de nature, il est évident que sa conception de la pédagogie est étroitement liée à l'anthropologie, et que son idéalisation d'Emile s'intègre à la compréhension de la condition originelle de l'humanité. S'appuyant sur sa pédagogie centrée sur l'anthropologie, Rousseau cherche à développer des principes pouvant garantir ou éviter au maximum la dégénérescence et la défiguration de l'homme, à travers un processus capable de conduire les enfants à devenir des hommes autonomes face à incitations négatives présentées par le processus social. Un homme aussi bien formé aura toutes les capacités et les conditions pour être souverain, libre et juste. Par conséquent, il formera une société plus juste et égalitaire, où les gens seront plus heureux. Selon Rousseau, penser l'enfant c'est concevoir l'homme futur.

Mots clés: J.-J. Rousseau. Anthropologie. Pédagogie. Éducation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO PRIMEIRO: Antropologia e Pedagogia entre os séculos XVI e XVIII.....	17
1.1 Educação: herança grega – o estado, a escola (colégio), a criança.....	17
1.2 Os grandes projetos educativos e a formação humana para a sociedade.....	28
1.2.1 O projeto educativo de Michel de Montaigne.....	30
1.2.2 O projeto educativo de Comenius	36
1.2.3 O projeto educativo de Locke: o gentleman.....	49
1.2.4 Rousseau e sua “revolução copernicana” na educação	64
CAPÍTULO SEGUNDO: A antropologia ficcional do Segundo Discurso: desconstruções	74
2.1 Antropologia (s): Renascimento-Iluminismo	75
2.2 O homem como tema filosófico no Segundo Discurso	83
2.3 O “Mito de Glauco” como desconstrução do paradigma antropológico do XVIII	99
2.4 O alicerce pedagógico, histórico e filosófico de Rousseau: influências, permanências e avanços.....	114
CAPÍTULO TERCEIRO: Antropologia e Pedagogia entre o Emílio e o Segundo Discurso: construir é propor.....	121
3.1 O paradigma e a projeção do homem natural na criança imaginária.....	122
3.2 A criança, as fases, as necessidades: o fortalecimento do corpo	133
3.3 Educar a criança como homem forte: força maior que as necessidades (f>n): linguagem, moralidade, conhecimento	149
3.4 Pensar o homem, pensar a educação: o que Rousseau propõe?.....	172
3.5 O Emílio como construção antropológica e pedagógica: o experimento rousseauiano	177
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS	198

INTRODUÇÃO

Duas obras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que deixaram sua marca e legado para o século XVIII e para os seguintes constituem os pilares de sua filosofia como um todo: *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*¹, o *Segundo Discurso*, como é amplamente conhecido – iremos utilizar essa nomenclatura também aqui –, de 1755; e *Emílio ou Da Educação*, de 1762. Ambas as obras tratam de temas caros tanto à história da filosofia e à pedagogia moderna, quanto ao próprio Rousseau em sua história pessoal, pois resguardam os temas que mais o instigam: o homem, a desigualdade e sua formação/educação diante do Século das Luzes. Essas questões, que pareciam já estar solucionadas, retornam ao debate por aquilo mesmo que o período propõe: iluminar com as luzes da razão tudo que pudesse resguardar o obscurantismo da Idade Média, como a religião, a política e os saberes de modo geral.

Partindo dessas duas obras, esta tese pretende analisar dois temas que elas parecem reunir, apontando para o que chamamos de construção de uma antropologia pedagógica, cuja nascente está no *Segundo Discurso*, até o seu alcance, continuação e desenvolvimento no *Emílio*, Livros I e II especificamente, ocasião em que os conceitos de antropologia e pedagogia vão sendo empregados conforme a figura da criança imaginária vai sendo moldada. Consideramos que são temas inseparáveis, mas somente uma leitura atenta e precisa poderá comprovar a nossa tese. Para isso, é empreendido um método educativo único, considerado negativo, que englobará o desenvolvimento físico-motor e psíquico da criança desde o seu nascimento até a idade de vinte e cinco anos, embora iremos nos limitar aqui até os doze anos.

¹ Assim como o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, de 1745, ou *Primeiro Discurso*, como também é conhecido, o *Segundo Discurso*, 1755, também é circunstancial posto que foram elaborados por ocasião de concursos promovidos pela renomada Academia de Dijon que propusera perguntas específicas sobre aperfeiçoamento moral e se a desigualdade seria autorizada pela lei natural. Rousseau os justifica estes seus escritos dizendo que não tivera muito tempo para uma elaboração mais apurada, entretanto, o que vemos são temas e profundidade extremamente relevantes nessas duas obras que o tornaram conhecido na Europa muito embora não tenha angariado o prêmio ao concorrer pela segunda vez. A inspiração para o *Segundo Discurso*, diz ele, veio após viagem de uma semana a Saint-Germain, com Thérèse mais duas amigas. “Conto esse passeio entre os mais agradáveis de minha vida. O tempo era lindo; aquelas excelentes mulheres se encarregaram da direção das coisas e da despesa. Thérèse divertia-se com elas; eu, sem cuidar de nada, satisfazia-me sem constrangimento na hora das refeições. Todo o resto do dia, metido na floresta, procurava e encontrava as imagens dos primeiros tempos, cuja história traçava altivamente. Exagerava sobre as pequenas mentiras dos homens; ousava desnudar a natureza deles, seguir o progresso do tempo e das coisas que o desfiguraram e, comparando o homem ao homem natural, mostrar-lhe, com pretensa perfeição, a verdadeira fonte das nossas misérias. Minha alma, exaltada por essas contemplações sublimes, elevava-se aos pés da Divindade. E vendo de lá meus semelhantes prosseguirem na cega senda de todos os seus preconceitos. Dos seus erros, das suas desgraças, dos seus crimes, gritava-lhes com voz fraca que eles não poderiam ouvir: ‘insensatos que vos queixais eternamente da natureza, vede que vossos males provêm de vós mesmo!’ (ROUSSEAU, 2008, p. 354). Com a fama, Genebra concede-lhe o título de cidadão, mas, o perde quando *Emílio ou da Educação* é condenado à fogueira em sua cidade natal.

Na filosofia de Jean-Jacques Rousseau, homem e educação ora estão próximos, ora afastados, mas sempre presentes na discussão.

Observando-se essa aproximação e afastamento, será imperativo retrair esse percurso desde o seu início, quando Rousseau, ao tratar do problema antropológico no contexto do Século das Luzes no *Segundo Discurso* Primeira Parte, faz a pergunta “o que é o homem?”; e, ao responder à pergunta da Academia de Dijon sobre a origem da desigualdade entre os homens, se o era autorizada pela lei natural discutida. Então, está disposto que, ao invés de fazer um homem filósofo, deve-se fazê-lo homem², diz Rousseau.

Convém, então, que:

Esse mesmo estudo do homem original, de suas verdadeiras necessidades e dos princípios fundamentais de seus deveres, representa ainda o único meio que se pode empregar para afastar essa multidão de dificuldades que se apresentam sobre a origem da desigualdade moral, sobre os verdadeiros fundamentos do corpo político, sobre os direitos recíprocos de seus membros e sobre inúmeras questões semelhantes, tão importantes quanto mal esclarecidas. (ROUSSEAU, 1978, p. 231).

Para se chegar a uma resposta condizente, seria necessário antes conhecer o que é o homem em si para só então se falar em desigualdade. Ao respondê-la, faz-se com base na metáfora criadora e criativa sobre a origem do homem, em sua radicalidade – como bem aponta Victor Goldschmidt –, indo aos primórdios da vida humana em cujo argumento aparece a figura do homem do estado de natureza. Esse conceito culminará nos processos de humanidade pelos sentimentos naturais que carrega – a piedade e o amor de si; a civilização pela evolução quase natural que o levará à criação da sociedade até adquirir a configuração social, histórica e política como a conhecemos hoje, da qual a educação se tornará necessária nesse processo. Entre o Exórdio, o Prefácio e a Primeira Parte do *Discurso* estão postos e delimitados a questão antropológica.

O objeto do *Discurso* vai ser o de <explicar>³ a gênese do estado presente (Exórdio); mas, o estudo do <homem original> permite descobrir <os verdadeiros fundamentos do corpo político> (Prefácio). O estado de natureza é posto como uma conjectura, permitindo os <raciocínios hipotéticos e condicionais> que devem nos explicar esta gênese (Exórdio). (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 113).⁴

² “Aristóteles, entre os gregos, e Plínio, entre os romanos, foram os dois sábios da antiguidade que acumularam as observações e as experiências da história natural. O método de Rousseau é claro: para alcançar o homem natural, com o qual se deve reconstruir a sociedade, impõe-se isolar nele tudo o que existe de social. (ARBOUSSE-BASTIDE, 1978, nota 27).

³ Estes marcadores funcionam no texto como aspas (“”); são chamadas aspas francesas (<< >>)

⁴ “L’objet du Discours sera d’ <expliquer> la genèse de l’état présente (Ex.); mais l’étude de <l’ homme origenal> permet de découvrir <les vrais fondements du corps politique> (Pref.) – L’ état de nature est pris comme une conjecture, permettant des <raisonnements hypothétiques et conditionnels> qui doivent nos expliquer cette genèse (Ex.)”.

Assim, nossa hipótese parte da ideia de que há, a partir do mito de Glauco inserido logo no Prefácio, uma desconstrução da noção racionalista do homem propagada pelo Iluminismo francês, principalmente aquela contida no Discurso Preliminar da Enciclopédia e amplamente aceita pelos seus idealizadores, os chamados iluministas ou enciclopedistas. Essa noção é construída ou reconstruída por Rousseau com a hipotética figura do Emílio criança, na obra *Emílio ou Da Educação*. Resgatamos, assim, sua tese do homem no estado de natureza.

A literatura e o saber de nosso século tendem bem mais a destruir que a edificar. Censura-se em tom de professor. Para propor é preciso outro [tom], em que o nível filosófico se compraz menos. Apesar de tantas obras que só têm como objetivo, dizem, ser úteis ao público, a primeira de todas essas utilidades, que é a arte de formar homens, permanece esquecida. Meu assunto era totalmente novo depois do livro⁵ de Locke e receio muito que continue a sê-lo depois do meu. (ROUSSEAU, 1978, p. 6).

Acreditamos, dessa maneira, que Rousseau usa essa hipótese em função da construção de uma antropologia pedagógica que resultará em um modelo formativo que coloca em xeque o modelo escolar de sua época, ainda com muitos resquícios do ensino jesuíta, estabelecendo com isso uma revolução na pedagogia que, até nossos dias, se faz ressoar.

Rousseau apresenta uma proposta de formação/educação de um homem desde o seu nascimento, correspondente à da natureza indo de zero a doze anos. Esse período é crucial para que a criança se torne o substrato do homem livre, autônomo, razoável e feliz, aprendizados que acompanham toda a idade da natureza e é o fundamento da idade da razão. Esse percurso traçado permitirá verificar que é a antropologia que está em jogo pois Rousseau irá abordar a questão humana em si e de forma individualizada. Nesse caso, para tratar da bondade natural, de como nascem os vícios e os erros, a educação negativa influenciará na prevenção destes, em seu bem e no bem dos outros; e a pedagogia, pois, o preceptor ensina o educando de maneira não opressiva à moda da tradição, inserindo-o em experiências que favoreçam a aprendizagem de sua condição. Ao dividir as idades em fases, estas serão mediadas pela liberdade e pelas manifestações naturais que emergem na criança.

Por isso, será preciso fazer um recorte temporal que antecede o pensamento de Rousseau quanto ao tema aqui abordado e em relação a alguns projetos educativos que o antecedem, a exemplo dos empreendidos por Montaigne, Comenius e Locke; será necessário tratar, mesmo que superficialmente, da história da pedagogia e da educação em relação à antropologia, que, de certa forma, já existiam. O recorte tem início no Renascimento que, no começo da modernidade, retoma o tema do homem como fizeram os gregos, colocando-o no centro do debate e fazendo surgir o Humanismo, cujo objetivo maior era formar homens com

⁵ O livro de Locke a que Rousseau se refere trata-se de *Alguns pensamentos sobre a educação*.

base na cultura clássica grega e romana; educar o homem, segundo o Humanismo, era torná-lo humano, resultando no surgimento da figura do professor de humanidades, o *humanitas*, para desenvolver essa função. Já aqui percebemos a pedagogia em função de uma antropologia com caracteres da resma renascentista.

Assim esta tese procurará responder aos seguintes questionamentos: como, a partir do *Segundo Discurso*, Rousseau dá início a um novo conceito antropológico e como isso vai implicar toda uma estrutura acadêmica, histórica e social já estabelecida nos campos da antropologia e, depois, na pedagogia? Como o seu romance pedagógico *Emílio*, dá-nos um modelo de formação humana que, muito embora seja quimérico pensá-lo é já uma proposição? Em que medida o modelo rousseauiano ultrapassa aqueles precedentes de Montaigne, Comenius e Locke? Até que ponto o *Emílio* forneceria um modelo formativo baseado no preceito antropológico para a modernidade e contemporaneidade? O que nos permite pensar a obra pedagógica de Rousseau, como um experimento, mas, voltado à condição humana?

A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, com leituras das obras selecionadas de Rousseau e de especialistas no filósofo, sendo uma tese de caráter teórico. Priorizou-se as leituras que tivessem alguma relação com a temática da educação, da antropologia, da pedagogia e da formação humana. Assim, interpretação, discussão e análise argumentativa compuseram a escrita deste texto.

Para que tais questionamentos sejam respondidos, tratar-se-á de polêmicas como a discussão mitológica da estátua de Glauco para se pensar a ideia de desconstrução do conceito antropológico e de formação humana propagados pelo Iluminismo. Nessa ideia se centra, conforme o nosso entender, a principal divisão epistemológica rousseauiana entre o homem do estado de natureza e o homem do estado civilizado, tendo início a sua antropologia ficcional. Essa antropologia faz referência às origens existenciais do Homem, que, em sua forma atual, como o vemos e pensamos, possui duas faces de um mesmo objeto.

Empreenderemos a pesquisa na reconstituição dessa primeira e original face do homem – e nós a seguiremos, para dizê-lo como era, por que meios se tornou como o vemos. Isso Rousseau fará com maestria e inovação, embora o argumento de estado da natureza não seja novo, posto que era bem conhecido e utilizado pelos jusnaturalistas⁶. O filósofo irá pensar

⁶ “O jusnaturalismo defende a existência de um direito natural anterior e superior ao direito positivo, ou seja, afirma a existência de um sistema de normas de conduta intersubjetiva que antecederiam ao ordenamento pelo Estado. O sentido dessa teoria não foi sempre o mesmo, sendo certamente o jusnaturalismo moderno seu momento mais conhecido e estudado. (PISSARRA, 2002, nota 7). Derathé esclarece quanto ao conteúdo da teoria do direito natural a qual gerou grande discussão entre os teóricos da política moderna, “toda a teoria do direito natural repousa sobre a afirmação de que existe independentemente das leis civis, e anteriormente a todas as convenções humanas, uma ordem moral universal, uma regra de justiça imutável, a ‘lei natural’, com a qual todo homem é obrigado a se

o homem primitivo só e portando apenas dois sentimentos naturais à sua espécie, sentimentos que o farão evoluir.

Apresentaremos, ainda, as contribuições e os avanços dos modelos educativos naquilo que se refere à formação integral em relação ao modelo de Rousseau. Para tanto, será necessário retornar ao modelo de Platão por ser o primeiro e mais completo que forneceu as bases para aqueles da posteridade. Concentrar-nos-emos em abordar antropologia e pedagogia, além de suas configurações a partir do século XVII com o Renascimento; a forma como Comenius deu início ao modelo educativo no início da Modernidade a partir de sua *Didática Magna*. Será demonstrado que a pedagogia rousseauiana, assentada essencialmente nos primeiros dois livros do *Emílio*, pressupôs uma antropologia desconstrutiva, donde veremos emergir a construção de outra pelas mãos do filósofo Jean-Jacques Rousseau e do governante/preceptor Jean Jacques, que empregará toda a sua sabedoria na educação por fases de desenvolvimento da criança abstrata. Essa seria a comprovação, se assim podemos dizer, de que a pedagogia antropológica, arquitetada por Rousseau, tem dupla finalidade: formar primeiro o homem menino e o homem criança para si mesmo, embora tornar-se cidadão seja uma consequência desse propósito, mas sem acelerá-lo ou antepor-se à sua infância.

Isso posto, verificar-se-á de que maneira a construção pedagógica erigida com a educação da criança seria mais propensa a dar conta do paradigma antropológico e pedagógico ao demonstrar a existência do imbricamento de ambos os conceitos no que diz respeito ao sentido do que é ser criança, homem, e, conseqüentemente, cidadão, por meio da educação das coisas e das experiências. Essa educação colocará a criança em contato com a natureza, que, fazendo uso de seu corpo e de seus sentidos, desenvolverá a razão sensitiva, o equilíbrio, a autonomia, a liberdade e a razoabilidade condizente com a sua idade.

Nesse sentido, esta tese será dividida em cinco partes, sendo três capítulos precedidos pela Introdução e sucedidos pelas Considerações Finais. No primeiro capítulo, intitulado “Antropologia e Pedagogia entre os séculos XVI e XVIII”, apresenta o esboço de alguns influentes projetos educativos que nortearam a forma de educar as crianças e jovens nesse período. Será feita uma referência breve a Platão, filósofo grego que legou à posteridade o mais completo modelo de formação erigido em sua obra *A República* ao traçar a educação do rei-filósofo inserindo em sua educação música e ginástica, principalmente na infância para fortalecer o corpo e o espírito.

conformar em relações com seus semelhantes. Essa lei, cujo fundamento reside na própria natureza do homem, é tão imutável quanto as verdades eternas e, como recebe sua autoridade da reta razão, ela impõe-se igualmente a todos os homens”. (DERATHÉ, 2009, p. 230).

Também veremos que os sucessores de Platão, no que se refere à educação, fazem prevalecer a educação do corpo e da mente. Em seguida, apresentamos o projeto educativo de Montaigne, que traz em seus *Ensaio I* o capítulo que fornece o seu modo de pensar a educação, aquilo que convém à criança aprender, inspirando-se em sua própria experiência educativa. Verificaremos como ele elabora os elementos convenientes à infância, aborda o papel do preceptor e vislumbra uma educação para a autonomia e antiescolástica. Seguimos com o modelo de Comenius que, com o sonho de ensinar tudo a todos, estabelece os princípios sobre os quais, inspirados na natureza, pode-se educar crianças, jovens, homens e mulheres. Comenius traz uma acepção de educar para o autoconhecimento, a liberdade e apropriação histórica de suas realidades.

Trataremos também das bases educativas em Locke, o mais influente filósofo da educação até Rousseau. Ele fornece o modelo educacional para a classe vigente, a burguesia, centrando-se no *gentleman*, amplamente difundido nos Colégios. Chegamos, então, a Rousseau e no modo como promoveu o que ficou conhecido como a “revolução copernicana” na educação. O filósofo deu protagonismo à criança em seu modo próprio de aprender e sem que visasse a uma posição social de destaque. Rousseau analisará a criança por aquilo que ela é, observará sua especificidade, seu modo de ser e de aprender a partir do que ele designa fases, pelas quais, o preceptor, seguindo a natureza, educará a criança da melhor maneira possível. Claparède afirma que Rousseau foi capaz de fundar uma ciência com princípios, objeto e método. Com isso, pensar a criança hoje, seu modo de aprender, apesar da pressa para torná-la um ser humano de sucesso, principalmente na profissão que vier assumir, nos remete às ideias de Rousseau e nos fornece as bases sobre como a educação escolar pode, ainda hoje, abafar a especificidade da criança, do tornar-se homem resiliente, sem que a cobrança social o oprima. Esse é um tema que Rousseau torna sempre atual.

No segundo capítulo, intitulado “A Antropologia ficcional do *Segundo Discurso: desconstruções*”, será retomada a antropologia oriunda do Renascimento que resgata o Humanismo grego e o Iluminismo, quando a Enciclopédia ganha seu ápice. Comparar e analisar os indícios da antropologia que antecedem Rousseau e que ele abordará no *Discurso sobre a desigualdade*, aquilo que sua antropologia inova. Essa desconstrução irá ser reconstruída no *Emílio*, onde antropologia e pedagogia estarão em favor da criança imaginária e como proposição de um modelo formativo mais humano e existencialista.

O terceiro capítulo, com o título “Antropologia e pedagogia: do *Segundo Discurso* ao *Emílio: construir é propor*”, apresentamos os argumentos utilizados por Rousseau sobre a antropologia ficcional do homem no estado de natureza, a qual é desenvolvida a partir de uma

criança fictícia, com foco no processo educativo desde o seu nascimento até a idade adulta. A estrutura da criança e suas primeiras e contínuas necessidades compõem o verdadeiro fundamento da antropologia. Esta, aliada aos cuidados do preceptor, levará o menino a adquirir sabedoria relativa à sua condição e existência, ao seu corpo e seus sentidos. É a pedagogia estrategicamente direcionada pelo preceptor que, no melhor sentido, é herdeiro da arte de formar homens.

O contínuo cuidado do preceptor fará com que a criança se transforme em um indivíduo forte, posto que suas necessidades serão moldadas para não ultrapassarem suas forças. Essa deve ser a regra geral da educação, que deve acompanhar o indivíduo em todas as idades; não será dominada nem pelas instituições, nem pelas coisas ao seu redor. Assim, veremos como Rousseau pensa o homem e a educação, numa espécie de proposição, uma vez que, como diz no prefácio do *Emílio*, muitos criticam, mas poucos propõem o que fazer para melhorar a educação em geral e a educação da criança. Pretende-se concluir que essa educação culmina naquilo que chamamos de construção antropológica e pedagógica.

O *Emílio* como experimento rousseauiano indica que a filosofia e os filósofos, de modo geral, podem se utilizar do método da física de Newton para empregar em suas teses a observação e a experimentação, considerando uma transgressão do método dedutivo cartesiano para o método indutivo, que irá influenciar as Ciências Humanas. Rousseau não ficará isento, conforme afirma Cassirer, das ideias de seu século.

CAPÍTULO PRIMEIRO: Antropologia e Pedagogia entre os séculos XVI e XVIII

Pratica e cultiva então aqueles ensinamentos que sempre te transmiti, na certeza de que eles constituem os elementos fundamentais para uma vida feliz. (Epicuro, Carta sobre a felicidade)

1.1 Educação: herança grega – o estado, a escola (colégio), a criança

Este capítulo apresenta o esboço de alguns projetos educativos que nortearam a forma de educar as crianças e os jovens, os quais antecederam e influenciaram em alguns aspectos o projeto rousseauiano. Embora se fale das transformações históricas, sociais e políticas, há sempre quem influencia e é influenciado por essas transformações; tal influência é a Educação, pois uma sociedade não pode evoluir e se transformar se a educação ou a falta dela não estiver inserida nessa transformação. Dentre esses projetos, estão os de Montaigne, Comenius e Locke, que são caros ao projeto rousseauiano, mas que Rousseau os supera. Contudo, todos, de alguma maneira, são herdeiros da *paideia* platônica como ideal de formação humana.

A herança grega do ideal de formação⁷, ou seja, de um ser humano bem formado nos aspectos físicos e mentais, atravessou os séculos e, até nos nossos dias, torna difícil não espelhar nele, de uma maneira ou de outra, os currículos que regem as escolas. De lá para cá, cada época adaptou o modelo grego conforme a conveniência e a realidade social predominante. É bem característico, por exemplo, o período medieval, em que a educação esteve sob a égide da Patrística e da Escolástica, movimentos filosóficos cunhados nos espaços religiosos e dirigidos por clérigos. Esses movimentos, embora propusessem um currículo escolar marcadamente religioso, o ideal formativo grego subjazia. Com a retomada do Classicismo no Renascimento, o ideal grego foi difundido mediante o Humanismo até o surgimento das teorias que tomaram o empirismo como modelo a ser incorporado.

De acordo com Jaeger (2003, p. 3):

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do

⁷ 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 Jaeger, nenhuma dessas denominações 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).

Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria 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.

Por isso, em todas as épocas, é indispensável o papel que a Educação ocupa no cerne das discussões sociais, o que resulta em grandes projetos educativos para a sociedade, agregadores dos valores educativos que se deveria requerer e transmitir. Esses projetos são responsáveis por mesclar história da educação, filosofia e pedagogia, voltados necessariamente para a formação do homem como ser civilizado. Educar é, em outros termos, civilizar. Como, para quê ou quem são as perguntas que os projetos educativos tentam responder.

Nesse sentido, é conveniente esboçar o modelo que guiou os subsequentes, o modelo grego, por ser referência e, via de regra, revisitado, refutado, questionado, muito embora os seus ideais perdurem. Para isso, recorre-se à história da pedagogia, por intermédio de Franco Cambi, por ser quem nos apresenta uma história da pedagogia e os elementos cruciais desses grandes modelos de formação atribuídos à filosofia, os quais passam pela Antiguidade e chegam à Contemporaneidade. Enfatiza-se a maneira pela qual Comenius, no século XVII, propôs, através de sua *Didática Magna*, um projeto cujo objetivo maior era “ensinar tudo a todos”, dividindo os níveis de ensino e os conhecimentos apropriados para as crianças e os jovens. É impossível não levar em consideração o projeto educativo de Comenius nesse processo. Outro semelhante ao dele só ocorreria com Condorcet⁸, nos fins do XVIII, ao propor um projeto visando à instrução nacional para ambos os sexos do ensino básico ao superior. Também serão importantes as contribuições de Montaigne e de Locke, tomados como referências educativas e que antecedem propriamente a Rousseau.

Cambi adverte que não se deve mais retornar aos clássicos sem que se leve em consideração a pluralidade que o cenário cultural grego oferece, dados os novos estudos sobre o período no que se refere à educação, o qual, ao longo do tempo, veio perdendo a sua ideia de unidade. Assim diz:

⁸ Na corrente iluminista e dos resultados da Revolução Francesa, Jean-Antoine de Caritat, o marquês de Condorcet (1743-1794), elaborara um projeto com vista à instrução pública que fosse de caráter nacional, visando a formação em todas as idades, de crianças a adultos, homens e mulheres. As bases ideológicas e teóricas concentram-se no seu *Cinco memórias sobre a instrução pública*, de 1791. Segundo Souza (2008), embora não esteja explicitado na obra, subentende-se que a noção de “escola gratuita” perpassa as intenções do autor. Pela estrutura de seu livro, como o título indica, composto de cinco memórias, Condorcet defende que adultos 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. 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. A perfectibilidade, tomada a Rousseau por Condorcet, está explícita em seu projeto de instrução pública, uma vez que visa ao aperfeiçoamento do homem. “Em suma: para Condorcet, o processo de produção e de difusão de conhecimentos, desde a escola elementar até as sociedades científicas, precisa ser independente de qualquer interferência externa de natureza religiosa, política ou ‘ideológica.’” (SOUZA, 2008, p. 11-12).

O mundo antigo e sua cultura vieram perdendo em unidade, mas ganhando em riqueza e em problematidade. Ademais, este estudo da mentalidade do homem clássico pôs em relevo a importância historiográfica da ‘vida cotidiana’, entrecida de práticas familiares, de funções sociais, de rituais e de cerimônias, além de dimensões imaginárias e de instrumentos materiais, que incidem diretamente sobre a cultura e constituem uma das matrizes profundas da história. (CAMBI, 1999, p. 45).

Além disso, Cambi destaca a importância de se pensar, também, na formação das primeiras escolas como instituições para, só então, se pensar no que essas instituições ofereciam, tendo como agente mediador o pedagogo. Para ele, tanto o Mediterrâneo quanto a Grécia reuniram elementos que, a partir dos quais, firmava-se a “instituição-escolar”, a qual vai se articulando em torno de aspectos administrativos e culturais. Esse aspecto escolar é importante porque é por onde passa a educação formal.

São escolas ora estatais ora particulares que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias e dando-lhes uma instrução básica, que se configura sobretudo como cultura retórico-literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer, persuasivo e eficaz, além de respeito das regras rigidamente estabelecidas. São escolas que se transformaram no tempo e vão desde o *tyanos* (cenáculo de amigos) até o ‘colégio’, a escola propriamente dita, sobretudo na época helenística. (CAMBI, 1999, p. 49).

Não se deve esquecer que existem inúmeros elementos que constituem aquilo que abrange a formação do indivíduo. Além dos conteúdos, como no exemplo grego do “bem falar”, “bem escrever” e das normas rigidamente estabelecidas, tem-se também o ambiente em que essa formação se efetiva – a escola, o cenário de amigos ou mesmo o lar, mais modernamente falando. Não esqueçamos da figura do pedagogo, que, ao longo do tempo, vai adquirindo novas nomenclaturas: professor, educador, preceptor, mediador e facilitador.

De acordo com Cambi (1999, p. 49), o mundo antigo centraliza a figura do educador, “ativa na vida do indivíduo, recolhendo-lhe qualidades e objetivos que vão daqueles que são típicos do mestre-docente”. A Paideia é, em certa medida, a tradução:

da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, com o centro dedicado aos *studia humanitatis*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia – na teorização da educação subtraída à influência única do costume, seu próprio guia. Todo o mundo grego e helênico, de Platão a Plotino, até Juliano, o apóstata, e, no âmbito cristão, até Orígenes, elaborará com constância e segundo diversos modelos este ideal de formação humana, que virá a constituir, como salientou Jaeger, o produto mais alto e complexo, mais típico da elaboração cultural grega e de um dos legados mais ricos da cultura ocidental por parte do mundo antigo. (CAMBI, 1999, p. 49).

Jaeger (2003, p. 15) também descreve o verdadeiro significado da Paideia grega:

Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com seu autêntico ser. Tal é a genuína paideia, considerada modelo por um homem de Estado romano. 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 na sua ideia significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. (JAEGER, 2003, p. 15).

Por isso a importância de destacar que, na instituição escola, a figura do pedagogo, do mestre-educador ou do preceptor e o conjunto da cultura, os quais os gregos designaram de *Paideia*, são indissociáveis e, de uma forma ou de outra, constituem a herança mais viva que os gregos legaram ao mundo. Para Cambi (1999, p. 50), por exemplo.

Da pedagogia (da teoria da *paideia*) ao costume educativo: podemos ler assim essa transformação historiográfica, que nos restituiu uma imagem mais completa da educação dos antigos e nos permitiu fixar o pluralismo dos modelos, a articulação social e a diacronia temporal, ligada às teorias, mas também às práxis.

Cambi diz que é preciso observar a intersecção dos saberes que o torna plural, pois, enquanto compreende-se a história do pensamento grego, vê-se o entrelaçamento da história da pedagogia, da história da educação com a filosofia. Esse é um esboço mais completo daquilo que para os gregos constitui-se no modelo de formação humana, a *Paideia*, mas que hoje devem ser levadas em consideração novas descobertas, fruto de novos olhares sobre a Antiguidade, os quais se mostraram sempre unificados.

Outro fator relevante é a estrutura social, pois há a divisão em classes sociais e a diferença entre os que estudam para trabalhar e os que estudam para ter cultura, erudição, sem necessariamente ter que executar tarefas manuais. Em outras palavras, é o velho dilema da vida ativa *versus* a vida contemplativa, ou dos que comandam *versus* os que são comandados, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. No caso da Grécia, diz Cambi (1999, p. 51):

Aqui também vigora uma educação que mostra a imagem de uma sociedade nitidamente separada entre dominantes e dominados, entre grupos sociais governantes e grupos subalternos, ligados muitas vezes, às etnias dominantes ou dominadas, mas que contrapõem nitidamente os modelos educativos. Já nos albores da pedagogia grega, como reflexão sobre a educação distinta do éthos e também contraposta a este, com os sofistas, este dualismo é nitidamente tematizado: a educação retórica é típica daqueles que se empenham no governo da pólis, que mergulham na vida política e querem participar da divisão da coisa pública; a educação antitécnica, que marginaliza toda forma de trabalho manual e valoriza apenas o uso da palavra, livre e autorregulada, distante de qualquer forma de saber utilitário (destinados a obter efeito prático).

A questão da *Paideia* grega é bem detalhada em Platão em seu diálogo *A República*, onde mostra o percurso formativo do rei-filósofo e das demais classes que comporiam a cidade e a tornariam harmônica e justa, caso assim fossem os habitantes da cidade ideal. Essa cidade é composta por três classes, as quais Platão se valeu do mito das raças para as justificar em seu diálogo: os artesãos, os guerreiros e os guardiões. Dessas classes poderá sair aquele que ordene a cidade e as outras classes de acordo com cada função, o rei-filósofo. Assim, segundo o filósofo, pela educação emergirá em cada classe sua virtude de alma que corresponderá à virtude na cidade.

Temperança, concupiscência e sabedoria são virtudes das três classes e devem refletir-se na cidade. A sabedoria e a racionalidade, comuns em todas as classes, são virtudes que cada um deve se esforçar para que impere em sua alma. Essas virtudes serão desenvolvidas mediante uma boa educação, na qual a música e a ginástica devem compor o curriculum. Em 424a-b, Platão destaca a importância de uma boa educação para que seu objetivo seja atingido.

- Efectivamente se tiverem sido bem-educados e se tornarem homens comedidos, facilmente perceberão tudo isto, assim como outras questões que de momento deixaremos à margem [...];
- Efectivamente, uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenha recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que os seus antecessores, sob qualquer ponto de vista, bem como sob o da procriação [...]. (PLATÃO, 1987, p. 168).

Para compreender melhor a tese de Platão sobre o corpo, a alma e a cidade, é necessário explicar a forma como, para ele, o corpo está dividido, que são em três partes principais. Na região da cabeça abriga-se a razão, faculdade a que as demais devem estar submetidas, daí a alma racional; na região do tórax abriga-se a ira, por isso a alma é irascível; no baixo ventre abrigam-se os desejos, por isso a alma é concupiscível. No entanto, a herança de Platão que chega até os nossos dias e se mantém de alguma forma nos filósofos que tratam da educação corresponde às virtudes da alma, cujo ideal seria também as virtudes do corpo, estas mais difíceis de se adquirir.

O salto de Platão ocorre exatamente quando a razão, ao dominar as outras partes da alma, faz surgir as virtudes, como sabedoria, coragem e temperança, correspondentes a cada uma das classes. É uma proposição educativa que vai do ensino mais elementar, para os artífices, ao mais elevado, para os governantes, que é de onde se espera que saia o rei-filósofo. Por esse motivo, essa proposição educativa é a mais demorada, estendendo-se até os cinquenta anos de idade.

- Mas a cidade pareceu-nos justa, quando existiam dentro dela três espécies de naturezas, que executavam cada uma a tarefa que lhe era própria; e por sua vez, temperante, corajosa e sabia, devido a outras disposições e qualidades dessas mesmas espécies. (PLATÃO, 1987, p. 190).

O princípio para Platão é o mesmo: todos devem receber educação. Contudo, para a classe dos governantes, além da ginástica para o corpo e da música, entra a retórica e outras ciências, como matemática, estratégia, astronomia, retórica, entre outras. Em 435b, por exemplo, Platão fez referência à música e à ginástica como princípios da boa educação para o corpo e a alma.

- Ora, não é, como dissemos, uma mistura de música e de ginástica que harmonizará essas partes, uma, fortalecendo-a e ativando-a com belos discursos e ciência, outra, abrandando-a com boas palavras, domesticando-a pela harmonia e pelo ritmo.

- Exactamente – respondeu ele. (PLATÃO, 1987, p. 202).

Como o tema central da *República* é a justiça, a manifestação desta se dá mediante a execução por cada classe, da melhor forma possível, da sua função. Igualmente, uma alma bem ordenada como sinônimo de justa executa suas funções e tudo isso só se torna possível mediante a educação, a qual deve ter como fim as crianças que nascem na cidade ideal, a república. “Platão estabelece profundas relações entre a educação, a moralidade e a formação psicossocial do humano (do indivíduo e da comunidade sociopolítica). Todo o projeto da cidade ideal está fundado na educação.” (SOARES; PICHLER, 2008, p. 32). Platão é assim “um dos momentos mais importantes da *Paideia* grega, sobretudo no que diz respeito à construção de um verdadeiro projeto educacional.” (SOARES; PICHLER, 2008, p. 34).

Da maneira como é colocada a questão educativa, parece estarmos diante de dois pesos e duas medidas das quais ainda não nos livramos enquanto povos civilizados. Na verdade, é como sempre se configurou, dada a realidade social, os objetivos da educação para uns indivíduos e outros não. Esse é o caso da educação segregacionista, que prepara os educandos para finalidades diferentes, direcionado uns para cargos de comando e outros para cargos de obediência. Situações como essas servem de embasamento a teorias pedagógicas, bem como também aparecem matizadas nas teorias filosóficas.

Cambi destaca que o modelo platônico assume um dualismo radical por já situar e diferenciar as classes por meio do que cabe a cada uma executar pela formação recebida. Esse modelo dualístico, diz ele, vigorou até que ocorresse a “revolução cultural do cristianismo”. Os modelos formativos permaneceram ancorados, reafirmando, mais uma vez, o caráter manual e intelectual do trabalho. Por outro lado, não é um modelo que começa propriamente com Platão, pois já estava presente em Homero, quando havia a indicação de um princípio e de uma praxe educativa ao diferenciar os “marujos-*demos*”, que são privados da audição, de “bens espirituais”, liberdade e poder de se autogovernar, dos capitão-aristo, que se autogoverna e tem autonomia. “Também nos pré-socráticos com a oposição do *logos* e da *doxa*, com distinção em *Logos* e *techne*⁹ –, indicam duas opções educativas, dois mundos, e modelos de formação humana, socialmente separados.” (CAMBI, 1999, p. 52).

⁹ Segundo Jaeger (2003), os sofistas deram início à educação no sentido de *paideia*, ao ampliar a educação para um conjunto de exigências físicas e espirituais – a mais alta *areté* humana (*kalogathia*). “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 sofisticada. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque já não considera o homem

Os gregos estabeleceram, a partir dos escritos de Homero e Platão, esses modelos formativos que se perpetuaram subseqüentemente na época helenística, romana, mas sempre pautados pelas ideias de classe. Fora recorrente assim que:

Tanto a família (patriarcal, autoritária, disciplinar) como a escola para os grupos superiores dedicada às artes liberais tendo como centro palavras, organizadas segundo objetivos disciplinares etc., e mantêm características estáticas e conotações antes ligadas ao grupo étnico, depois – com a contribuição grega – dedicada à formação do homem em geral, sob o influxo do ideal de *paideia*, que alimenta a escola e atinge, mesmo que seja marginalmente, a formação familiar (ainda sobretudo na Grécia – pense-se em Plutarco sobre seus conselhos educativos – enquanto em Roma permanecerá um aspecto autoritário da educação familiar, ligada à centralidade da *potestas* do *pater familias*). (CAMBI, 1999, p. 52-53).

A sociedade grega até Aristóteles, por exemplo, lida com a formação, seja do pensamento filosófico propriamente dito, seja da sociedade democrática, cuja polis precisa ser gerida mediante um discurso e uma atuação que o sustente e que beneficie o comum a todos, incluindo o próprio homem, criatura dada, mas não forjada ao ambiente político, nem moral ou mesmo o convívio com seus semelhantes. Tudo isso precisou ser pensado e organizado, recebendo o nome de *nomos*, organização das coisas humanas dada a sua instabilidade, para que fosse possível uma sociedade harmônica. É também essa harmonia entre indivíduo, sociedade, sociedade e leis – como bem almejou Platão em sua *República* –, que está em xeque quando se pensa em modelos formativos, já que é preciso pensar o homem para uma sociedade que seja bem ordenada e justa.

A tríade homem – sociedade – formação (daí os modelos formativos envolverem essa tríade) deve compor o cerne que qualquer intenção educativa tenha para o homem em sociedade. A sociedade que melhor expressou esse espelho foi a sociedade grega, sobretudo porque:

A Antiguidade – sobretudo grega – é o armazém dos modelos originários da formação social e humana, dos quadros culturais dessa formação e dos princípios que a regulam (a etnia, o dualismo social, a razão, a linguagem como domínio), mas é também uma galeria de diferenças, de oposições diversas no plano educativo, de modelos de formação cultural e humana que são alternativos em relação aos do classicismo grego-helenístico-romano e que continuam ainda a falar-nos. (CAMBI, 1999, p. 55).

Por isso, sempre que se pretende voltar aos clássicos para considerar ou tratar qualquer tema relativo à condição humana, à personalidade (caráter) e à *areté* (excelência), envoltos no que se pode designar Educação¹⁰, Homero e Hesíodo tornam-se as referências documentais

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 *areté* humana”. (JAEGER, 2003, p. 342-343).

¹⁰ Educação, em maiúsculo, faz referência ao conjunto dos saberes em geral, à Cultura como um todo, conforme referido por Jaeger; já educação, em minúsculo, faz referência àquilo que os sofistas iniciaram, a educação como *techne*, a educação como um modo de fazer.

primárias a serem consultadas. “Os poemas homéricos, e depois também os de Hesíodo, eram a base da educação grega. Neles os jovens aprendiam não só a ler e a escrever, mas se defrontavam com autênticos modelos de moralidade (heróis) e com questões de religião (deuses).” (SOARES; PICHLER, 2008, p. 31).

Em Homero e Hesíodo era precisamente a virtude do herói que deveria ser almejada e aos jovens fomentadas como *areté*, a excelência. Os heróis são exemplos de coragem, dignidade, persistência, força, superação, bravura, pois se deparam com as adversidades da guerra. Os heróis que traem e mentem não devem ser modelos almejados. O comportamento do herói resulta em sua *areté*, excelência, naquilo que fazem de melhor em virtudes e atos, o comportamento dos deuses também serve de exemplo para fins de instrução ou não. No mais das vezes, os deuses, por apresentarem comportamento semelhante aos humanos – o que os difere é sua imortalidade -, são duramente criticados e não devem servir como exemplos de virtude, pois “os deuses olímpicos possuem paixões humanas”. Os sofistas, com seu modo de ensinar os jovens atenienses para os discursos políticos, começaram por fomentar a *areté* cívica, ao passo que Platão os ultrapassou por fundamentar as questões de ética, moralidade e virtude humana, inclusive cívica, em seus variados diálogos, cuja figura de Sócrates puxa o debate.

A condição humana é o homem em seu modo de ser e estar no mundo e, no âmago, é a principal preocupação de poetas, filósofos e pedagogos. Não basta apenas nascer homem, é preciso moldá-lo para uma sociedade, uma função, para conviver com outros, compreender a si e em si suas limitações. Dando-se conta da mortalidade, cabe ao Homem enquanto espécie aperfeiçoar-se. A cultura dos ancestrais servirá de referência para tal nas comunidades primitivas, enquanto nas sociedades mais evoluídas, um conjunto de elementos culturais, como modos de fazer, de ser e ensinar, imbuídos sob o nome de Educação, Cultura, Formação e Instrução, contribuem para a educação/formação das novas gerações.

Não iremos aqui esgotar o currículo proposto por Platão, que atravessa os dez livros de sua *República*. Importa-nos somente essa compreensão global, que é a questão das classes, suas diferenças, o emprego da música e da ginástica na educação, a semelhança entre o indivíduo e a cidade; ambos funcionam como um cosmo, de modo que, estando bem ordenados, funcionarão em perfeita harmonia, como o universo. Essa é a mesma harmonia desejada para a cidade e os indivíduos. O *nomos*, a lei humana convertida, deve funcionar tão bem quanto a lei da Natureza, a *physis*.

É evidente, por outro lado, que a *Paideia* grega, que se consolida com Sócrates e Platão, é de cunho civil, pois está em jogo não mais a virtude heroica de referência mitológica, mas a virtude cívica. É missão da educação que os indivíduos desenvolvam suas

potencialidades, visando serem bons cidadãos para a *polis*. O cidadão da *polis* deve ser de coerente discurso, de atitudes justas entre seus semelhantes, porque, para todos, deve prevalecer o bem comum. O homem grego idealizado (teoria) é assim:

bem representado tanto pela curiosidade e pela astúcia de Ulisses como pelo idealismo, pelo *theorein* de Platão ou enciclopedismo de Aristóteles e pela paixão ética dos trágicos ou Epicuro, que coloca como vigor o tema do significado da vida: um homem aberto, carregado de tensões, que confia na bússola do conhecimento para resolver os problemas da natureza do próprio homem. (SOARES; PICHLER, 2008, p. 73).

De todo modo, as preocupações, seja dos poetas trágicos, dos filósofos e, até mesmo, dos sofistas, estão envoltas no homem político, aquele que habita a *polis* (cidade); partem dele para ele mesmo e, posteriormente, para algo mais exterior e universal, que é a partilha de um espaço comum a todos. Para geri-lo, o bem-viver nele exige certa preparação que só uma cultura minuciosamente organizada pode oferecer. Nesses termos, os gregos, entre os séculos VIII e IV a.C., são os melhores exemplos dessa cultura organizada, a qual se propagou pelos séculos seguintes, chegando até os nossos dias, e que Platão conseguiu reunir em seu mais importante e completo diálogo aqui mencionado.

No entanto, para Cambi (1999, p. 82):

Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de paideia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas. Os dois, depois, alimentaram durante séculos o debate pedagógico, sublinhando a riqueza e fecundidade ora de um, ora de outro modelo.

Por outro lado, é sabido que em Atenas:

Afirmou-se um ideal mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos de humanidade de cada indivíduo e destinado a educar justamente este aspecto da humanidade (de *humanitas*, como dirão Cícero e os latinos), que em particular a filosofia e as letras conseguem nele fazer emergir e amadurecer. Assim, a educação assumia em Atenas um papel chave e complexo, tornando-se matéria de debate, tendia universalizar-se, superando os limites da pólis. (CAMBI, 1999, p. 84).

Sobre a escola e o que ela oferecia aos jovens até a adolescência, observamos o que destaca Cambi (1999, p. 84, grifos nossos):

Numa primeira fase, a educação era dada aos rapazes que frequentavam a **escola** e a palestra, onde eram instruídos através da **leitura**, da **escrita**, da **música** e da **educação física**, sob a direção de três instrutores: a *grammatistes* (mestre), o *kithariste* (professor de música), o *paidotribes* (professor de gramática). O rapaz (pais) era depois acompanhado por um escravo que o controlava e guiava: o *paidagogos*. Depois de aprender o alfabeto e a escrita, usando tabuinhas de madeira cobertas de cera¹¹,

¹¹ Essa ideia de a criança ser uma tábua rasa em Locke, ou melhor, a mente, vem do antigo costume grego em que se escrevia numa tábua encerada, em que se podia desfazer o escrito e refazer, etc., à semelhança de nossas atuais

liam-se versos ricos de ensinamentos, narrativas, discursos, elogios de homens famosos, como atesta Platão. Central era também o cuidado com o corpo, para torná-lo sadio, forte e belo, realizando nos *gymmasia*. Aos 18 anos, o jovem era efebo (no auge da adolescência), inscrevia-se no próprio *demo* (ou circunscrição), com uma cerimônia entrava na vida de cidadão e depois prestava serviço militar por dois anos.

Esse pequeno esboço traçado por Cambi nos dá uma perfeita dimensão do processo educativo destinado à juventude grega, compreendendo suas duas principais cidades: Esparta e Atenas. Atenas desenvolveu um modelo educativo mais contemplativo (literário e musical), enquanto Esparta optou por um modelo mais prático (militar e agrícola). Contudo, em ambos os modelos, o denominador comum era a formação humana e cidadã para *polis*, pois “esse humanismo (ou *humanitas*) ninguém o possui por natureza, ele é fruto apenas da educação, e é o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação. (CAMBI, 1999, p. 87). Vale ressaltar, por outro lado, que todo o período da Idade Média foi marcado pelo forte domínio religioso, o qual se manifestou nos vários setores da sociedade. Foi o período em que a Filosofia estava submetida à fé e, por essa razão, inicialmente, o que não servia para justificar a ação do Criador era relegado a segundo plano.

Nesse sentido, os próprios filósofos clássicos, mais especificamente Platão e Aristóteles, entram no jargão religioso do mundo com Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, os quais resgatam o pensamento dos filósofos gregos e transformam-no em uma teologia filosófica que se tornará o fundamento tanto da Patrística quanto da Escolástica, uma vez que os saberes se concentrariam nos mosteiros (verdadeiros centros de estudos), junto às figuras religiosas, os padres e os monges das igrejas.

Não iremos nos ater aqui aos pormenores da Patrística e da Escolástica por não ser propriamente o nosso assunto. Entretanto, esses dois movimentos filosóficos decorridos durante a Idade Média apresentam uma dimensão mais religiosa, na medida em que Deus ocupa o centro das discussões – teocentrismo, do temor e da obediência. Até mesmo os filósofos clássicos foram submetidos a esse viés, enquanto os do período, a exemplo de São Tomás de Aquino, Santo Agostinho, São Boaventura e Guilherme de Occam, os propagavam.

Compondo ainda a linha dos grandes modelos educativos para a sociedade, cabe destacar o dos escolásticos. Mesmo que contrabalance o modelo grego, vigora por um tempo, servindo depois como modelo a ser superado pelos modernos. Sobre a escolástica, ainda que brevemente, cabe destacar as palavras de Cambi, (1999, p. 190):

Na elaboração dos escolásticos, o tema da formação/educação vem ligado à relação entre razão/fé, indivíduo/liberdade e entre desenvolvimento e ordem, mantendo assim

lousas, quadro-negro e telas de Led. Em outras palavras, a mente da criança é moldável e vai se imprimindo as ideias que se queira nela fixar.

a reflexão pedagógica em estreito contato com a metafísica que é, então, a *regina scientiarum* e o verdadeiro centro teórico do saber. Assim também a pedagogia é mantida num nível de reflexão rigorosa e universal.

Somente a partir do século XIV começou a ruir algumas visões predominantes da Idade Média, que irão se opor à visão religiosa e dar início às ideias de um sujeito mais autônomo, mais singularizado, que precisa apoiar-se em si mesmo e fazer nascer uma cultura que tenha no universo humano um começo e um fim em si mesmo na terra. Nesse contexto, fora necessário rever valores e estabelecer novos horizontes que estivessem atrelados à vida mundana dos desejos, dos prazeres, das satisfações pessoais, que não estivessem sob a jurisdição de um Deus que pune, de uma visão que tire do homem o medo de não ganhar o céu, ou levar na terra uma vida desmedida e de pecados, ou seja, sem ter que carregar o sentimento de culpa. Estamos no prenúncio da Modernidade¹², quando o homem como sujeito e indivíduo só, precisa construir sua história sem o apego ou submissão aos mitos ou divindades. Frente a uma nova perspectiva social, existencial e histórica, haverá novamente, por conseguinte, a demanda pela formação/instrução do indivíduo destituído da visão teocêntrica.

Os iniciadores dessa nova mentalidade que começou a delinear a aurora da Idade Moderna, no sentido de se pensar o indivíduo para uma nova conjuntura social, foram, em primeiro lugar, Francisco Petrarca (1304- 1374), que, nas palavras de Cambi (1999, p. 191), representa o elo entre as duas épocas “como ponto de ruptura de um equilíbrio”. “Petrarca é o intérprete mais genuíno de um século em crise e da crise de um modelo de cultura e de uma visão do mundo”.

Então, devemos pensar que a antropologia terá de lidar, nesse momento, com o individualismo do homem moderno, enquanto a pedagogia ocupar-se-á de sua formação com foco na individualidade das tão referidas aptidões pessoais da criança, que deveria ter seus talentos aflorados.

¹² “É agora um lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de *individualismo*, no centro do qual erigiu-se uma nova concepção de sujeito individual e sua identidade. Isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto ‘vívida’ quanto ‘conceptualizada’ de forma diferente. As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia dos ser’ – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. O nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento”. (HALL, 2006, p. 24-25).

1.2 Os grandes projetos educativos e a formação humana para a sociedade

Como destacamos, é o Renascimento que no contexto intelectual da Idade Moderna retoma as questões sobre o homem, com o chamado Humanismo renascentista, quando vem à tona aquilo que a Grécia havia desenvolvido referente ao tema, a Paideia. No contexto inicial do Renascimento, dois acontecimentos destacam o fortalecimento da realidade social desse período: 1) formação dos Estados nacionais, pondo fim ao Antigo Regime; 2) ascensão e afirmação de uma nova classe social: a burguesia. Logo, “na origem da civilização renascentista estão grandes transformações políticas, sociais e culturais que, iniciadas no século XIV e até mesmo antes, fazem sentir seus séculos seguintes.” (CAMBI, 1999, p. 222).

É precisamente esse contexto político e econômico que irá exigir dos indivíduos outra visão humana sobre o mundo, sobre o campo do trabalho e sobre si mesmo, uma visão que não esteja necessariamente vinculada ao ente divino. Eram exigidos sujeitos autônomos, trabalho e ação. Então, conforme Cambi (1999, p. 224):

O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história, quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso, mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana.

Portanto, deve-se perguntar: que exigências serão cobradas desse indivíduo destituído da religiosidade teleológica? Quais são os valores sociais a serem construídos dentro da nova configuração social? Como a filosofia, a educação e a história irão ressignificar a existência individual e coletiva? Do ponto de vista filosófico, surgirá uma nova concepção antropológica que, auxiliada pela via educativa, ajudará a fomentar, esclarecer e a construir a imagem do homem sobre si mesmo no universo? É a substituição teocêntrica pela antropocêntrica.

Frente ao interesse educativo da nova época,

não apenas educadores e pedagogos que dedicam atenção a essa problemática, mas também literatos, políticos, representantes da nascente burguesia (mercadores, artesãos, banqueiros). Pode-se dizer que toda a produção educativa dos séculos XV e XVI, malgrado sua descontinuidade quanto a orientações e valores, é caracterizada por uma profunda aspiração a dar forma e concretude ao novo ideal de homem. (CAMBI, 1999, p. 225).

Assim começa a configurar-se o Humanismo, momento crucial tanto para a filosofia quanto para a educação. A retomada dos clássicos em relação ao homem em meio às artes irá demarcar uma conjuntura social que retoma o homem do ponto de vista formativo e que o fará com o almejo de que emergja um homem tornado humano, portador de uma educação com base no que ficou designado chamar *humanitas*.

Pelo viés filosófico, começa a ganhar força o desprendimento do homem da dimensão religiosa e a centrar-se propriamente no que o homem verdadeiramente é, terreno, portador de virtudes morais, anseios condizentes com a sua existência finita na terra, contrapondo-se à visão medieval centrada na Divindade.

O mundo não é mais lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem; este não é mais o asceta, o cavaleiro medieval da fé, mas o mercador, o prático homem de negócios, aquele que exprime a sua atividade no mundo e nele verifica o sentido da sua operosidade. Nascem daqui uma nova concepção da virtude, exemplarmente expressa pelo termo *humanitas*, e uma nova escala de valores éticos e sociais na qual não existe mais lugar para a tradicional hierarquia nobiliárquica e escolástica. (CAMBI, 1999, p. 225).

A produção educativa estava toda voltada para a aspiração concreta do novo ideal de homem, que seria o ideal de um sujeito “polivalente”, em ascensão. Conforme já ressaltado antes, o individualismo focado nas capacidades de cada um tornava-se cada vez mais evidente. Por esse motivo, “nenhuma virtualidade humana pode permanecer na sombra, mas todas devem encontrar um harmônico e equilibrado desenvolvimento.” (CAMBI, 1999, p. 225).

Como se constata, os gregos, mais especificamente Homero e Platão, foram os primeiros, que se têm notícia, que mais sistematicamente pensaram em valores e virtudes que deveriam ser adquiridos pelos indivíduos. Tal aquisição é herdada principalmente pela educação recebida não só por meio da tradição oral, mas também pela educação formal. Os valores e as virtudes morais e físicas foram os grandes pilares da Paideia grega, a qual veio se propagando e se transformando de acordo com as necessidades sociais e políticas de cada período, com seus resquícios até a atualidade.

Nesse período, entre os séculos XV e XVI, nomes como Juan Luís Vives (1492-1540), François Rabelais (1493-1553), Michel de Montaigne (1533-1592) e Comenius foram os autores que traçaram a desvinculação da Escolástica, apropriando-se de uma realidade que requeria novos questionamentos, posturas e proposições ao indivíduo que floresceu nos fins da Idade Média e início da Idade Moderna. Ater-nos-emos mais especificamente às considerações de Montaigne e de Comenius, e, em seguida, a Locke, pois são os autores que mais propriamente iremos encontrar proposições de modelos formativos que inter cruzam tanto a filosofia da educação quanto a pedagogia. São também esses autores que mais se aproximam do pensamento de Jean-Jacques Rousseau, até mesmo inspirando-o na crença de que a natureza se manifesta em nós de forma a não podermos mudar o seu curso.

Para tanto, devemos nos adaptar a ela para fins de desenvolvimento intelectual – Comenius; ou para ensinar à criança não somente coisas supérfluas e incompreensíveis, mas sim a aquisição de autonomia e constância de caráter, bem como a importância da orientação

de um bom preceptor – Montaigne, ou raciocinar com as crianças – Locke. Ambos aliam filosofia, antropologia e educação, endossando o nosso propósito no presente escrito. Passemos a esboçar o projeto educativo de Montaigne, Comenius e Locke.

1.2.1 O projeto educativo de Michel de Montaigne

Michel Eyquem, senhor de Montaigne, talvez seja o primeiro moderno a propor, através de seus *Ensaio*s - obra de cunho autobiográfico –, uma reflexão sobre como instruir e educar a criança pensando-a como tal, no modo como a educação que lhe é oferecida pode influenciar a sua vida adulta.

A proposição de Montaigne sobre a educação e instrução para a criança pode ser compreendida como um projeto educativo, conforme consta no capítulo XXVI do *Ensaio*s I, intitulado “Da educação das crianças”. É um capítulo relativamente curto, porém rico em informações sobre o que o filósofo considera ser a “maior e mais importante dificuldade da ciência humana”, qual seja instruir e educar a criança. Nisso, Montaigne e Rousseau estão em acordo, porque são cientes dessa dificuldade e procuram obstruí-la apresentando um método processual, sem o exacerbamento de conteúdos abstratos. Ambos têm em vista a importância do preceptor e a preponderância de que a alma seja educada para que possa guiar o corpo.

Montaigne inspira-se, para isso, em sua vida pessoal, na forma como foi conduzido pelo preceptor; sua vida pessoal é a inspiração para escrever seus *Ensaio*s. Há muito mais aproximações entre Montaigne e Rousseau quanto à educação de uma criança do que divergências. É de se crer ainda que a vida pessoal dele tenha, de alguma forma, inspirado Rousseau a também falar sobre a sua. Outrossim, segundo Cambi, é propriamente na Idade Moderna que começa a existir uma preocupação sobre a criança, a pensá-la como tal e a se propor uma educação que leve essa fase da vida em consideração. Essa proposta terá seu alcance máximo com o livro de Rousseau ao detalhar a educação por idade e suas respectivas fases de aprendizado. Rousseau, diferente de Montaigne, é bem mais detalhista e profundo, pois propõe a educação de uma criança até que se torne adulta e atém-se aos detalhes que essa educação tem.

É perceptível que há em Montaigne uma crítica à repetição de conteúdos impostos à criança sem que esta compreenda o que está sendo dito, ou o que significa tais coisas, num claro contraponto ao ensino escolástico. Quanto a isso, cita-se:

Quanto aos que segundo o costume, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos

ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto. Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida. É preciso que o obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu e o assimilou bem, aferindo assim o progresso feito segundo os preceitos pedagógicos de Platão. (MONTAIGNE, 1980, p. 77).

Por esse motivo, em suas instruções educativas, recomenda um preceptor, de quem a criança dependerá de todo o efeito da educação. Em outras palavras, o preceptor é o grande agente do conhecimento e do saber, aquele que bem saberá administrá-los à criança. Montaigne também reconhece a dificuldade daquele que ensina de se pôr no lugar da criança ao ensinar-lhe conteúdos, além de reconhecer as dificuldades e semelhanças entre semear e cuidar – como na agricultura. Na educação da criança, cuidar de sua educação e instrução é a tarefa mais complexa e imprevisível, mesmo que sejam empregados todos os meios para isso e mesmo quando na criança as “propensões naturais” sejam boas.

Montaigne traz a analogia entre a digestão e a “ingestão” de conteúdo. Assim como o estômago precisa de tempo para digerir bem os alimentos, a criança também precisa compreender e assimilar aquilo que lhe é transmitido, seja no colégio, seja através do preceptor.

Enumeremos alguns elementos essenciais que em Montaigne afiguram-se como constitutivos de seu projeto educativo, o qual teve na experiência educativa pessoal do filósofo suas reflexões. Assim como ele próprio pôde obter autonomia em relação à educação recebida, ele também aspira que esse método possa beneficiar outras crianças e jovens. Como se contrapõe ao ensino colegial e familiar, a primeira dessas recomendações é para que a educação seja conduzida por um preceptor, que, preferencialmente, possua uma educação distinta. Mais ainda: que exerça suas funções de maneira nova em uma clara aversão aos métodos decorativos, os quais permeavam o ensino-aprendizagem de sua época.

Assim, sugere: “para um rapaz que mais desejaríamos honesto do que sábio, seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia, e que, embora exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. (MONTAIGNE, 1980, p. 77). Veremos mais adiante as asserções de Rousseau quanto ao preceptor.

Montaigne anseia que o preceptor exerça sua função de maneira inovadora, ou seja, diferente do preceito escolástico, sem que a criança absorva muito conhecimento (ciência) sem compreendê-lo. De fato, por outro lado,

esse guia, desde logo, segundo a inteligência da criança, deve indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, escolhendo e discernindo por si próprio, indicando-lhe,

por vezes, o caminho certo ou o que é permitido escolher. Não quero que fale sozinho, e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno. (MONTAIGNE, 1980, p. 77).

Isto faz lembrar do pacto de amizade selado entre Jean-Jacques e o Emílio.

O filósofo já destaca a diferença de se pôr no lugar da criança, mas isso deve ser desejado e realizado pelo preceptor, de modo a ter êxito em seus desígnios educativos. Sobre isso, diz: “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). Em outras palavras, o preceptor, como alguém sensível à realidade da criança e guardião do saber, deve saber transmiti-lo à criança sem o peso do eruditismo e sem a significância para o espírito ainda em desenvolvimento da criança, conforme queriam os escolásticos.

Rousseau assim se refere quase que com as mesmas palavras de Montaigne:

Se cai, se faz um galo na cabeça, se sangra do nariz, se corta os dedos, ao invés de acorrer, ficarei tranquilo, durante certo tempo ao menos [...];
Longe de atentar para que Emílio não se machuque, me aborreceria que não se machucasse nunca e crescesse sem conhecer a dor. (ROUSSEAU, 1995, p. 58-59).

Instruir a criança com viagens a outros países e a interação com outros homens de sociedade é a terceira recomendação de Montaigne. O objetivo dessa recomendação é propriamente para “observar os costumes e o espírito dessas nações para limar e polir nosso cérebro ao contato dos outros”. Desse modo, desenvolver-se-á a observação e o silêncio como virtudes. Seguindo as orientações, deve-se acostumar a criança ao trabalho, bem como à dor, de modo que ela possa habituar-se aos seus desconfortos.

É preciso acostumar o jovem à fadiga e à aspereza dos exercícios a fim de que se prepare para o que comportam de penoso as dores físicas, a luxação, as cólicas, os cautérios, e até a prisão e a tortura, que nestas ele também pode vir a cair nos tempos que correm, em que tanto atingem os bons como os maus. (MONTAIGNE, 1980, p. 79).

Como quarta recomendação, o preceptor forma-lhe a vontade para que sirva ao príncipe com lealdade, afeição e coragem, sem se ligar ao príncipe apenas pelo dever cívico e, também, para que não seja corrompido pelos favores e fraqueza. Em outras palavras, cada um deve agir de forma autônoma para que a relação com o príncipe, por exemplo, não se abale por conta de favores e opiniões. É solícito, nesse caso, que “a consciência e a virtude brilhem em suas palavras e que só a razão tenha por guia”.

Prestar atenção a tudo que ocorre em sociedade também compõe o rol de orientações à educação da criança para que possa sondar o valor de cada situação e de cada um, tais como: “boiadeiro, pedreiro ou viandante. Cada qual em seu domínio pode revelar-nos coisas

interessantes e tudo é útil para o nosso governo” (MONTAIGNE, 1980, p. 80). Dessa experiência, ao observar as “graças” e “maneiras” de todos, lhe será possível “imitar” as boas ações e “desprezar” as más. Então, a sétima recomendação vem no sentido de inculcar no espírito uma “honesto curiosidade por todas as coisas”. Em outras palavras, tudo ao seu redor pode despertar seu interesse e instruir de alguma maneira, ou seja, as pequenas experiências podem se tornar um aprendizado.

Que registre tudo o que haja de singular à sua volta: um edifício, uma fonte, um homem, um antigo campo de batalha ou o lugar por onde passaram César ou Carlos Magno que se instrua acerca dos costumes, dos recursos e alianças de tal ou qual príncipe. É agradável aprender essas coisas, e muito útil sabê-las. (MONTAIGNE, 1980, p. 80).

A oitava orientação aponta para o conhecimento não só sobre os homens de sociedade, mas também para aqueles que têm suas histórias registradas nos livros, fazendo com que a leitura entre na intimidade desses grandes homens que marcaram séculos. A intenção é para que a criança aprenda a “apreciar” fatos mais do que apenas registrá-los. Instruir pela história dos livros é um conselho dado por Platão, Tito Lívio, Plutarco e La Boétie. Veremos que a fórmula se repetirá com Rousseau. Contudo, o mais importante dessa ação é aprender a julgar os homens por seus feitos. Assim como Sócrates, que tirava seu exemplo e afeição do mundo dos homens, assim também deve proceder a criança em aprendizado: observar o mundo para aprender a julgar.

Só se mede as coisas segundo sua verdadeira grandeza, quem se representa, como num quadro, essa grande imagem da madre natureza na plenitude de sua majestade; quem lê em sua face uma variedade infinita de formas em constante transformação; quem nela vê, não sua ínfima pessoa, mas um reino inteiro ocupar o espaço de um risco de alfinete. (MONTAIGNE, 1980, p. 80).

Como complemento a essa orientação, numa espécie de norma, que o mundo seja o livro do aluno, pois, comporta uma “infinita diversidade de costumes, seitas, juízos, opiniões, leis, ensina-nos a apreciar sadiamente os nossos, a reconhecer suas imperfeições e fraquezas naturais” (MONTAIGNE, 1980, p. 81). De modo simples, pelas transformações que constantemente ocorrem ao mundo e às pessoas, também é possível que a nós possa também ocorrer, sem, por isso, deixar de nos encorajar a seguir o curso da vida.

Os exemplos que se pode tirar das mais variadas situações que o mundo comporta são as mais férteis reflexões filosóficas, segundo Montaigne. Essa é a décima prescrição ao aluno, “porque me parece que os primeiros raciocínios de que lhe devem embeber o espírito são os que deverão regular-nos os costumes e os juízos, os que lhe ensinarão a conhecer-se, a saber

viver e morrer bem.” (MONTAIGNE, 1980, p. 81). Além de ser benéfico à reflexão filosófica, essa recomendação aponta para o saber suportar a vida.

Dessa maneira, embora Montaigne reconheça a importância das artes liberais e de outras ciências, é a filosofia que considera a mais importante de todas. Para ele, a filosofia orienta a como suportar melhor a vida. “Todas contribuem em verdade para a nossa instrução e a satisfação de nossas necessidades, como aliás todas as coisas em certa medida. Mas ela (a filosofia) passa antes das demais, portanto influi mais diretamente em nossa vida e ajuda-nos a orientá-la.” (MONTAIGNE, 1980, p. 81).

“Depois que lhe tiverem dito o que convém para o tornar mais avisado e melhor, falar-lhe-ão de Lógica, da Física, da Geometria, da Retórica; e como já terá a inteligência formada, logo aprenderá a ciência que escolher.” (MONTAIGNE, 1980, p. 81). Isso é um alerta sobre a concepção escolástica de imputar aos alunos saberes que eram incapazes de compreender. A proposta de Montaigne é que haja primeiro uma formação para a vida antes que se exigisse dela o conhecimento sobre os saberes eruditos e sem utilidade imediata. Logo, está propondo um conhecimento para o bem viver, mais do que saber coisas sem sentido, a pura erudição. Também em Rousseau, a criança é educada para compreender a sua condição humana e, com isso, poder conviver. Em defesa da filosofia, virtude que lhe é própria, diz:

O ofício da filosofia é serenar as tempestades da alma e ensinar a rir da fome e da febre, não mediante um epícolo imaginário qualquer, mas por meio de razões naturais e sólidas. Tem, por fim, a virtude, a qual não está, como quer a Escolástica, colocada no cimo de algum monte alcantilado, abrupto e inacessível. Os que dela se aproximam afirmam-na ao contrário, alojada em bela planície fértil e florida, de onde se descortinam todas as coisas. (MONTAIGNE, 1980, p. 81).

A virtude também compõe o rol dos ensinamentos; de todas as aquisições intelectuais, a virtude deve ser a mais almejada; ela “é a fonte dos prazeres humanos”. Entende-se que a virtude para Montaigne é propriamente a *moderação*, uma vez que reitera: “ama a vida, a beleza, a glória, a saúde. Mas sua função própria é saber usar esses bens moderadamente e perdê-los sem fraquejar, função bem mais nobre do que pensa, sem a qual decorre a existência fora das regras da natureza na agitação e na confusão.” (MONTAIGNE, 1980, p. 82-83).

Como consequência disso, Montaigne defende o ensino de filosofia para as crianças de modo que estas aprendam a viver desde criança. Para ele, a filosofia é a ciência que ensina a viver e, quanto mais cedo isso for aprendido, tanto melhor para elas. Tanto os jovens quanto os velhos podem colher dela objetivos para seus espíritos, podendo ter qualquer espaço como ambiente de aprendizagem.

Para nosso jovem, um gabinete, um jardim, a mesa e a cama, a manhã e a tarde, todas as horas e lugares lhe servirão; em toda parte estudará a filosofia, que será sua

principal matéria de estudo; como formadora da inteligência e dos costumes, tem o privilégio de se misturar a tudo. (MONTAIGNE, 1980, p. 83).

Montaigne, por sua vez, não deixa de fora a educação para o corpo e a alma, aos quais compreendem suas últimas instruções. São exercícios que podem habituar tanto o corpo quanto o espírito para o bem e a saúde da própria criança. Nesse sentido, acompanha o legado de Platão, cuja educação estava cunhada, como se disse, principalmente na ginástica e a música. No entanto, Montaigne abrange mais duas, moderação e inteligência, uma vez que é preciso que o preceptor desenvolva na criança a inteligência para ser guiada na vida e para que adquira autonomia suficiente.

Os exercícios e até os jogos, as corridas, a luta, a música, a dança, a caça, a equitação, a esgrima constituirão boa parte do estudo. Quero que a delicadeza, a civilidade, as boas maneiras se modelam ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo. (MONTAIGNE, 1980, p. 84).

Além das atividades destacadas anteriormente, vale lembrar que, mais do que cuidar do espírito, o fortalecimento do corpo é fundamental. Montaigne (1980, p. 84) defende que a criança deve ser exposta às intempéries, habituando-as “ao suor e ao frio, ao vento, ao sol, aos acasos que precisa desprezar; tirai-lhe a moleza e o requinte no vestir, no dormir, no comer e no beber: acostumai-o a tudo. Que não seja rapaz bonito e afeminado, mas sadio e vigoroso”.

Esse é o projeto educativo, inspirado, principalmente, na experiência de vida de Montaigne. No fim das contas, suas lições devem servir ao bem viver, que é, entre outros, um princípio filosófico, pois, como diz o pensador, “o verdadeiro espelho de nosso pensamento é a maneira de vivermos.” Montaigne quer, enfim, que seu exemplo seja seguido, bem como a forma como o preceptor conduziu a sua educação, pois este “procedeu com inteligência”. É isso que deve ser seguido, seja ensinando tanto as crianças que estão em processo de formação, como aos homens. Não basta apenas aprender conteúdos abstratos, mas conhecimentos práticos da vida cotidiana para o bem viver, priorizando os cuidados com o corpo e o espírito. E continua:

Estas lições, o jovem as traduzirá em ações, e as aplicará aos atos de sua vida, Ver-se-á assim se é prudente em seus cometimentos, se é bondoso e justo no seu proceder; se é sensato e gracioso no seu falar; se tem ânimo na doença, modéstia nos jogos, moderação nos prazeres, o gosto fácil no que concerne aos manjares, seja carne ou peixe, e no que respeite às bebidas seja vinho ou água; se seus conhecimentos lhe servem, não para mostrar o que sabe mas para ordenar seus hábitos, se se domina e obedece a si próprio. (MONTAIGNE, 1980, p. 85).

Complementa ainda esse ideal formativo em Montaigne o pensamento ordenado sobre as coisas, não necessariamente a eloquência, como prevalecia na educação escolástica, mas a sua linguagem simples e clara, que deve ser o meio de intervenção para a compreensão das

coisas do mundo, com as quais teve contato prévio; deve pensar e falar por si, sem ser pedante com os saberes, valendo-se somente dos que adquiriu; que a língua materna seja valorizada; que tenha modéstia no vestir, no falar, no modo de ser com os outros, seja auto dependente. Tudo, de certo modo, deve estar baseado principalmente nos princípios de Platão, Horácio e Sêneca. Em resumo, para citar Cambi (1999, p. 269), em Montaigne, tem-se “a proposta de um novo método, mais respeitoso das peculiaridades do aluno e que concede amplo espaço à observação da realidade”. Logo, deve-se livrar a criança do pedantismo¹³ de não ser falsa naquilo que não sabe com propriedade.

Por esse motivo que, no início do século XVII, a pedagogia começou a assumir um novo papel, que, no geral, ditaria as bases de uma educação centrada na individualidade do aluno e, aos poucos, novas posturas foram surgindo, posto que haveria na sociedade um anseio para a profissionalização. São necessárias habilidades diferentes para a execução de funções também diferentes, uma vez que não é produtivo que as pessoas desempenhem em massa as mesmas funções. É também a transposição em parte da mera teorização de formar o erudito para a prática, tendo em vista o surgimento das fábricas.

Por outro lado,

Se com Montaigne se teoriza um modelo de educação individual e prática, baseado sobre o respeito da natureza e da psicologia do educando, com o século XVII afirma-se um modelo de pedagogia explicitamente epistemológico e socialmente na área norte-europeia, onde mais se observamos ideais culturais e políticos da Idade Média, sobretudo por Comenius e seus colaboradores, os quais elaboram uma ideia de educação universal nutrida por fortes ideais filosóficos e político-religiosos. (CAMBI, 1999, p. 281).

1.2.2 O projeto educativo de Comenius

O segundo projeto que merece destaque é de Comenius. Algo parecido ao que ele propôs somente será encontrado em Condorcet, quando de sua obra *Cinco memórias sobre a instrução pública*, no século XVIII.

¹³ Sobre o pedantismo, define Montaigne, é ostentar um saber que não se possui, que não se domina, mas que se pode aparentá-lo. Montaigne retrata alguns exemplos históricos sobre o tema no capítulo de que trata do assunto. (Capítulo XXV – Pedantismo). “No meu dialeto perigordino a esses sábios de pacotilha dá-se por brincadeira o apelido de ‘*Lettreferits*’ (ferido, golpeado, abalado pelas letras (N do T)), isto é, indivíduo que as letras atordoaram à maneira de uma martelada. E, de fato, as mais das vezes parecem ter descido tão baixo quem nem mais possuem o senso comum. O camponês e o sapateiro vão vivendo simples e ingenuamente, falando do que conhecem; enquanto outros por se quererem elevar e envaidecer de um saber todo superficial, que não lhes entrou sequer no cérebro, vão-se embaraçando e chafurdando sem cessar. Sabem discussões, mas é preciso que outros o apliquem, conhecem bem Galeno, porém não conhecem o doente, e o estonteiam com textos de lei antes de terem ciência da causa. Nada ignoram da teoria, mas não achareis um que a possa pôr em prática. (MONTAIGNE, 1980, p. 72).

Jan Amos Komensky ou, simplesmente, Comenius, nasceu em Nivnice, Morávia, em 1592. Os pais pertenciam à seita religiosa dos Irmãos Morávios. Sua formação inicial teve início em Prerov, seguido pela formação no curso de Teologia, em Herbon, e, posteriormente, na Universidade Heidelberg, Alemanha. Ordenou-se sacerdote em 1616. Após ter se tornado sacerdote, Comenius iniciou suas atividades de ensino, ou, melhor dizendo, suas intenções para o ensino. Por outro lado, foi durante o período de guerra (Guerra dos Trinta Anos), o qual acometeu seu povo e sua realidade, que iniciou também seus escritos, primeiro, num tom propagandista, que tinha como finalidade despertar nos morávios o interesse pela história do seu país, do qual resultou uma enciclopédia universal (*theatrum universitatis rerum*) contendo um vasto vocabulário morávio. Depois, lançou uma proposta de ensino para tornar seu povo esclarecido e mais livre, um projeto educativo com o intuito de instruir e despertar seu povo para a autovalorização e apropriação histórica. Devido a questões religiosas e políticas, Comenius se debruçou sobre textos de cunho consolatório, situado entre a vida real, destacando suas agruras, tristezas e desafios, além de um mundo ideal, situado distante, “como na visão clássica das utopias, mas dentro do próprio coração” (COMENIUS, 2011, p. 285).

São inicialmente essas ações, diz Cambi, que, aos poucos, vão transformando Comenius em mais do que um sonhador, em um estudioso. Este, muito embora preocupado e ligado a questões religiosas, viu, por assim dizer, na educação, uma forma de reparar os problemas entre o homem, Deus e a política.

Por acreditar em um mundo melhorado, propôs um projeto educativo melhorável, um modelo que acreditou ser capaz de “ensinar tudo a todos” e que incluía a ideia de uma escola separada por classe e por idade para crianças e jovens. Esse projeto nasceu com sua *Didática Magna*, inicialmente Didática Tcheca, escrita entre 1628 e 1632. O livro sofreu algumas alterações ao mesmo tempo em que seu autor foi exilado, sendo sucessivamente traduzido para o latim, vindo oficialmente a ser publicado com o nome *Didática Magna*, em 1657, em Amsterdã. “A obra reflete a aspiração do seu autor de uma formação humana que garanta as condições daquela harmonia que é o fundamento da realidade” (CAMBI, 1999, p. 286).

Sobre isso, podemos afirmar que Rousseau está de acordo com Comenius, pois o *Emílio* é também sobre a formação humana de uma criança, deixando de lados os métodos didáticos conhecidos ou utilizados. Ademais,

Da filosofia renascentista em particular, Comenius deriva a concepção dinâmica e evolutiva da natureza e a do homem como microcosmo, gestor e mediador nas relações com a natureza, com a tarefa de reconduzi-la a Deus. Nessa tarefa, é auxiliado pelo fato de ser a mais alta e perfeita entre todas as criaturas do universo, aquela que possui por natureza ‘as sementes da ciência, da moral e da piedade’. No homem está tudo, a lâmpada, o lume, o óleo e o pavio. (CAMBI, 1999, p. 287).

Comenius acredita que no homem está tudo, pois a natureza assim o dotou. O que é interessante destacar no modelo educativo de Comenius é a inter-relação entre homem, natureza, educação. Ele, talvez, seja o primeiro estudioso – antecessor a Jean-Jacques Rousseau – a observar e a empregar a noção de funcionamento da natureza como modelo a ser adotado na educação humana, nos três níveis: criança, jovem ou adulto. O primeiro também a incluir todos, sem exceção, meninas e mulheres, além de adultos dos dois sexos, na possibilidade de serem educados segundo o seu método. Foi fundador, ainda, de uma ciência do ensino, já que seu processo visa ensinar tudo a todos e há um método para isso. Como ciência, seu objeto claro é o processo de ensino-aprendizagem capaz de ensinar tudo a todos. Entre outras críticas, Comenius teceu comentários negativos à escola por não atender aos objetivos propostos, que é educar dignamente bem, como também a falta dela em muitos lugares.

De acordo com Cambi, a concepção pedagógica de Comenius baseia-se num profundo ideal religioso, dado o contexto do sacerdote. Esse ideal religioso comeniano centra-se na concepção do homem e da natureza como um propósito divino, de maneira que o ser divino se encontra tanto no centro da vida de cada homem quanto na espécie e no centro do mundo. Em Rousseau veremos que a ideia de natureza também como divindade é forte, pois ele inicia seu tratado de educação com referência a ela: “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”.

Cambi destaca o fato da construção pedagógica de Comenius ser caracterizada por uma forte tensão mística, constituindo-se no caráter ético e religioso de um lado e, do outro, na conotação utópica, sendo, por isso, constitutivo da educação como uma espécie de quadro capaz de fornecer um modelo universal de ‘homem virtuoso’ e de reformar a sociedade através da mudança nos costumes. Assim, enquanto Comenius visa à transformação do indivíduo pela educação para a moralidade, com a finalidade de que o homem se torne virtuoso, em Rousseau, embora a moralidade esteja implicada, a educação visa transformar para o conhecimento e cuidado de si, sua condição humana sabiamente compreendida.

Então, o projeto educativo de Comenius é abrangente e completo à medida que pensa nos três elementos essenciais da educação: 1) a quem é destinado o ensino – ao homem, 2) o que deverá ser ensinado e por quem – divisão por série e por idade, com o professor devendo ensinar; 3) a escola – como o meio que melhor pode abrigar essa modalidade de educação. A escola deve ser um espaço agradável, amplo e bem cuidado. A seguir, apresentamos uma abordagem mais detalhada, embora não se pretenda esgotá-la, da forma como Comenius pensou seu projeto educativo de formação humana, cuja obra principal e mais conhecida, a *Didática Magna*, nos serve aqui como referência.

Vale ressaltar que, devido às críticas descerradas sobre a *Didática Magna* por um amigo a quem Comenius havia pedido um parecer antes de publicá-la em definitivo, o estudioso abandonou seu projeto por cerca de vinte anos. Esse parecer integra parte da introdução da edição em uso aqui, a qual pontuamos alguns destaques. Após seu amigo Joachim Hübner ter lido a *Didática*, teve a seguinte opinião: 1) opôs-se ao projeto e achou que não estivesse pronto à publicação, sendo, portanto, inadequado ao que Comenius chamava de pansofia (ensinar tudo a todos); 2) estaria muito distante de uma arte de ensinar tudo a todos, pois restringia-se somente às escolas, deixando de lado a igreja e o senado. Comenius defendia que somente as escolas ofereceriam o espaço adequado ao ensino e aos preceptores/pedagogos aptos a ensinar corretamente. “De que serve a extrema perícia dos docentes para ensinar, se as péssimas leis da escola não permitem que seja usada?”, questiona o crítico. 3) Comenius teria misturado na obra coisas referentes a Cristo e à bem-aventurança, anjos e outras questões da religião cristã.

Ao retomar o escrito, Comenius não deixou de lado as considerações feitas pelo amigo muitos anos atrás, justificando-se, inclusive, de que realmente a *Didática* deveria ter sido iniciada com a definição do que é a *Didática* e a arte de ensinar em si, justificando que seu intuito não foi escrever uma didática sobre outros ramos do saber, mas uma “Didática da vida”. Por esse motivo, chamou-a Magna. “Quando me propus ensinar o todo, precisei mostrar o todo, não a parte: e a estrutura deveria se iniciar das bases mais profundas imutáveis” (COMENIUS, 2011, p. 8). Seu veredicto final foi: “não vou mudar nada”. Ele acreditava que a obra deveria começar “pelo fim último do homem e que, incitando-o ao desejo da suprema perfeição, o conduza por todos os graus intermediários até a suprema fruição de seu desejo” (COMENIUS, 2011, p. 8).

A *Didática Magna* de Comenius foi publicada vinte anos depois, sem nenhuma alteração acerca da sua primeira versão. Já o parecer de Leibniz se fez mais positivo ao atestar que “a arte de ensinar tudo a todos” e tomou a natureza como exemplo de seu método, baseando-o em três princípios que permitiam tudo:

seja ensinado com *solidez*, segurança e prazer: 1) analogia com o método natural, 2) caráter gradual e cíclico do ensino (que deve ser o das escolas, dos livros e das crianças, 3) vínculo entre palavras e coisas, ou seja, tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, do geral ao particular. (COMENIUS, 2011, p. 9).

No fim, o objetivo de Comenius era que, para se ter um homem bom e sábio como relíquia preciosa do estado, precisaria investir na formação dos instrutores escolares da mesma forma com que se investe na edificação de cidades, fortalezas, monumentos.

Será preciso gastar cem para instruir bem um só jovem, para que, feito homem, possa guiar os outros no caminho da honestidade. Na verdade, o homem bom e sábio é a relíquia preciosa do estado pois nele há mais do que nas montanhas de ouro e prata, do que nas portas de bronze e nas fechaduras de ferro. (COMENIUS, 2011, p. 9).

Comenius mostrou-se ser extremamente preocupado com a causa humana, mais precisamente com a educação: ensino-aprendizagem num período em que as escolas e os métodos de ensino escolásticos demonstravam-se esgotados. Mais que isso, era um otimista e crédulo do melhoramento humano pela educação, principalmente se iniciada na infância e direcionada por homens sábios, os preceptores, professores. Por isso, empenhou-se em construir algo grandioso e significativo que servisse não apenas para aquele momento histórico, o qual englobava a política e a religião, mas que fosse capaz de ajudar o gênero humano em diversos contextos sociais e existenciais. Essa ajuda veio na forma do que chamou “arte de ensinar tudo a todos”, enunciando-a da seguinte forma:

Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se moleste ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. (COMENIUS, 2011, p. 13).

Segundo o estudioso, trata-se de uma arte recente a que poucos homens ilustres tiveram o empenho de aperfeiçoar por sentirem pena do “trabalho de Sísifo realizado pelos escolares”. A diferença entre Rousseau e Comenius é que, em Rousseau, a educação não precisa necessariamente do espaço escolar, não há classificação por faixa etária, mas há a preocupação com a idade da criança e o que deve aprender. Contudo, ambos acreditam no poder transformador da educação, mesmo que individualmente ou para todos que tiverem acesso a ela e à escola.

Comenius oferece a essa arte (de ensinar) uma nova interpretação, acreditando que ela traria benefícios a todos e que também pudesse ser implantada nos mais diversos lugares. A *Didática* poderia, enfim, mostrar:

o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão, escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é a vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. (COMENIUS, 2011, p.11).

Dois preceitos, um de Cícero e outro de Gregório de Nazianzo, são reforços necessários a Comenius para empreender seu projeto, pois de nada valeria a *Didática* se não tivesse para o homem uma finalidade precípua. De Cícero cita: “que dádiva maior e melhor

podemos oferecer ao Estado senão educar e cultivar a juventude? Sobretudo em tempos e costumes tais, nos quais ela avançou tanto que precisa ser freada e controlada pela ação de todos”. Já Nazianzo, “a arte das artes está em formar o homem, o mais versátil e mais complexo de todos os animais”. São, portanto, essas duas premissas que sustentam a tese comeniana, ou melhor, aquilo que pode ser designado seu grande projeto educativo de formação humana. Essas premissas são meticulosamente incorporadas no prefácio.

Reiterando sua arte, diz:

Esta arte de ensinar e de aprender, no grau de perfeição a que agora, ao que parece, quer alçar-se, foi em grande parte desconhecida nos séculos passados: pois isso, no mundo das letras e das escolas sempre se acumularam canseiras e enfado, incertezas e falhas, erros e imperfeições, razão pela qual somente os dotados de engenho superior podiam aventurar-se em busca de instrução sólida. (COMENIUS, 2011, p. 15-16).

E sentencia: “[...] porque quem tem a intenção de edificar um novo edifício, costuma, inicialmente, aplanar o terreno e demolir a velha construção, pouco cômoda e decadente” (COMENIUS, 2011, p. 16). Assim nasceu seu tratado, primeiro redigido na sua língua vernácula e, depois, traduzida para o latim, a fim de que tivesse maior utilidade pública.

Comenius, de maneira bíblica, compara a criação divina do Paraíso de delícias com o homem, a mais delicada das criaturas que Deus inseriu nesse Paraíso. O homem não somente cultivaria o jardim, mas seria também um jardim de delícias para o Senhor. Esse seu argumento comparativo inicial dá ao seu texto a coesão essencial de que precisa para comparar as benesses do jardim com as benesses que Deus infundiu ao homem. Essas benesses só podem ser colhidas se reforçadas por uma boa educação.

No homem foram reunidos todos os elementos materiais e todas as formas e seus graus, para exprimir toda a arte da divina Sabedoria. O Paraíso tinha a árvore da ciência do bem e do mal: o homem tem mente para distinguir e vontade para escolher tudo o que há de bem e de mal. No Paraíso estava a árvore da vida; no homem, a árvore da própria imortalidade, que é a sabedoria de Deus, que pôs no homem raízes eternas (Ecl I, 14). (COMENIUS, 2011, p. 21).

Embora o homem tenha perdido esse Paraíso inicial, Deus não o abandonou por completo, sendo possível restituí-lo, já que o homem está ligado ao Ser divino pela sabedoria. É preciso restituí-lo ao Paraíso e ele indica o percurso:

Cortadas e decorticadas as árvores mortas e secas de nossos corações com o machado, a serra grossa da lei, ele enxertou novos rebentos, retirados do paraíso celeste: irrigou-os com seu próprio sangue para que as raízes pudessem medrar e crescer, e não parou de orvalhá-los com vários dons do espírito santo, que são como rios de água viva, enviando também seus operários, jardineiros espirituais, para que cuidassem com afincos das novas plantinhas de Deus. (COMENIUS, 2011, p. 23).

Inicialmente, há a aposta de Comenius de que, de um lado, temos o Paraíso que a todos pertenceu, seguido da queda, por meio do pecado original com Adão e Eva, e, de outro, a

possibilidade de recondução ao Paraíso perdido não só pelo não abandono do pai celestial, mas, principalmente, pela educação, desde que empreendida às crianças de forma correta.

Afora a religiosidade subjacente à obra de Comenius, a qual se parece mais com uma oração, mas com lampejos da aposta na educação humana que prioriza as crianças, devemos considerar a concisão de um autor religioso que propõe um projeto educativo no século XVI. Comenius enseja uma justificativa religiosa para seu projeto, mas isso não o destitui de pensá-lo filosoficamente, nem de poder implantá-lo de maneira efetiva. “As Santas Escrituras nos ensinam primordialmente que não há caminho mais eficaz para corrigir a corrupção humana que a correta educação da juventude.” (COMENIUS, 2011, p. 27).

Devemos destacar também as ideias de corrupção humana que podem levar ao erro e ao mal; a aposta na educação como forma de tornar o mundo mais justo, mais harmonioso; o ambiente propício ao ensino-aprendizagem, bem como o foco no preceptor, o mais apto a ensinar por dispor de uma sabedoria ímpar, além da ideia de hábito para se formar uma segunda natureza.

Por isso Cristo ordena que nós, adultos, nos transformemos para nos tornarmos semelhantes às crianças: assim, desaprenderemos os males extraídos de uma educação ruim e que aprendamos com os maus exemplos do mundo, e poderemos voltar ao antigo estado de simplicidade, mansidão, humildade, castidade, obediência, etc. E como nada é mais difícil que perder os hábitos adquiridos (o hábito de fato é uma segunda natureza, e tu podes expulsar a natureza à força, mas ela sempre retorna), é lógico que nada é mais difícil que reeducar um homem que recebeu educação ruim: depois que a árvore cresceu, seja ela alta ou baixa, com os ramos esticados ou curvos, uma vez adulta, assim permanecerá e não se deixa modificar (COMENIUS, 2011, p. 29).

Já em Rousseau, a natureza humana é boa e o vício e os erros do espírito o corrompem. As instituições assumem o papel de desnaturar essa boa natureza – a criança é a prova - para que algo dessa natureza original permaneça. Devemos notar, ademais, que Rousseau parece adotar a mesma linha de raciocínio ao desenvolver a educação no *Emílio*, pois lá também encontramos a analogia entre árvore-cuidado-criança, assim como as plantas de um jardim que devem ser podadas, regadas e cuidadas, isto é, a educação como cultivo (cuidado). Isso remonta aos antigos, principalmente Plutarco, do qual Rousseau é leitor. Sem esse feito, conclui Comenius:

Se for preciso curar a corrupção do gênero humano, é preciso fazê-lo sobretudo por meio de uma atenta e prudente educação da juventude, assim como quem quer restaurar um jardim precisa, necessariamente, plantar novos arbustos e dedicar-lhes muitos cuidados para que cresçam viçosos: ao passo que, para transplantar árvores velhas e torná-las fecundas, pequena é a força da arte. Por isso, as mentes simples, não são ainda absorvidas por pensamentos vãos nem inclinadas a costumes mundanos, são as mais propícias a Deus. (COMENIUS, 2011, p. 29).

Seu projeto educativo possui duas vertentes. A primeira está pautada na crença de que o homem possui um elo com Deus por sua imagem e semelhança; sua passagem na terra deve ser reconduzida aos céus pela boa orientação do preceptor. O homem é na terra, segundo Comenius, a criatura mais elevada, perfeita e excelsa das criaturas; é criação divina. “Destinei-te a compartilhar comigo a eternidade; para ti criei o Céu e a Terra e tudo o que contêm; em ti somente reuni todas as naturezas, que são distintas nas outras criaturas, a essência, a vida, o sentido e a razão.” (COMENIUS, 2011, p. 41).

Pela consciência da queda, o homem deve ser educado de tal modo que recubra seu sentido e caminho de volta aos céus. A segunda vertente torna às coisas terrenas e, para isso, dada a corrupção humana, somente uma boa educação seria capaz de fazer essa reparação. Tal reparação faz com que a *Didática* encontre sua razão de ser porque interliga o homem entre o céu e a terra. Ela é o caminho que levará o homem de volta ao paraíso outrora perdido. A redenção humana se dará, sobretudo, pela educação. Logo, “todos os que têm a tarefa de formar homens devem educá-los de tal forma que vivam lembrados de sua dignidade e de sua excelência: que procurem, pois, orientar seus esforços para esse supremo.” (COMENIUS, 2011, p. 42).

Comenius acredita principalmente que o trabalho de redenção pela educação será mais bem-sucedido se principiar pelas crianças, já que elas estão mais propensas a receber conhecimentos. As crianças são agraciadas por uma cabeça ainda livre de maus costumes e corrupção. Então, a maior parte dessa vertente comeniana deve ser realizada pelo mais sábio dos homens, o preceptor.

Ademais, dois fundamentos estão presentes em seu projeto, que, de certo modo, remetem à tradição grega, quais sejam a noção de corpo e mente (alma). Comenius acredita no inatismo, assim como Platão, ao dizer que, *por natureza, possuímos as sementes da instrução, da virtude e da religião*. Um preceptor deverá estar ciente desses preceitos ao ser encarregado da educação. Então, é interessante apontar a maneira como Comenius se refere ao corpo e à mente.

Com relação à natureza, o estudioso retoma o que Sêneca afirmou para reforçar seu argumento: ‘essa é a sabedoria, voltar à natureza é retornar para o lugar de onde o erro público (o do gênero humano cometido pela primeira criatura) nos expulsou’ (COMENIUS, 2011, p. 57). A natureza, para Sêneca, e da qual Comenius é favorável, está atrelada à ideia de voz da natureza, a qual emana de Deus em nós, sendo, portanto, milagre divino. Assim, tanto Comenius quanto Rousseau são partidários de Sêneca, principalmente por essa acepção de voz da natureza que emana de Deus.

Por essa peculiaridade, esse influxo incessante que “obra tudo em todos” faz com que se realize em cada criatura aquilo que foi destinado. Em outras palavras, a natureza em nós é a finalidade do que devemos cumprir ou realizar na existência terrena, participe diretamente da divindade, mas facilmente pode ser desviada com a corrupção humana. A natureza, ao que parece, é um estado primitivo original da criatura humana.

Por isso, tudo o que é existe para um fim: e para que possa atingi-lo foi dotado dos órgãos e instrumentos naturais, e também de uma inclinação, para que nada seja conduzido ao seu fim a contragosto e com truculência, mas espontaneamente e com alegria, pelo próprio instinto de sua natureza, tanto que, se impedido, haverá dor ou morte. (COMENIUS, 2011, p. 58).

E defende assim que, por natureza, o homem nasce com a capacidade para adquirir a ciência das coisas, ou seja, para conhecer as coisas porque ele é imagem e semelhança de Deus. Logo, nosso corpo e mente são os instrumentos pelos quais o homem alcança sua finalidade. Entretanto, o corpo é limitado e a alma, por sua vez, tem alcance ilimitado. Sobre isso, diz:

Nosso pequeno corpo é circunscrito por limites muito exíguos: a voz pouco alcança, a visão só circunscribe a altura do céu, mas à mente não se pode impor limite algum, nem no céu nem além do céu; ela ascende além dos céus dos céus assim como desce ao abismo dos abismos, e mesmo que esses espaços fossem mil vezes mais vastos, ela seria capaz de penetrá-los com incrível velocidade. E queremos negar que tudo lhe seja acessível? Queremos que ela seja capaz de tudo conter? (COMENIUS, 2011, p. 59).

Logo, à mente, pelo auxílio do corpo, o homem pode alcançar o conhecimento tanto do mundo sensível quanto do mundo celestial. Contudo, por outro lado, Comenius compara a mente a uma semente que, se bem cultivada, pode dar bons frutos. Ele segue a linha do herborizador e do preceptor: enquanto o primeiro é responsável pela semeadura e pelo jardim onde a semente é plantada, o segundo deve ser o responsável pela boa semeadura do conhecimento nas mentes de quem está responsável em educar.

Comenius acredita na plasticidade do cérebro humano. Para ele, o cérebro não vem preenchido com substanciais conhecimentos, mas apenas com os aparatos, isto é, com o conjunto de elementos necessários para o seu desenvolvimento, os órgãos e as faculdades. “Portanto, o homem nada recebe do exterior, mas só precisa expandir e desenvolver as coisas que já traz implícitas em si, mostrando a natureza de cada uma” (COMENIUS, 2011, p. 59). Vemos assim que, embora Comenius acredite no inatismo à semelhança de Locke, crê que a mente da criança é o receptáculo dos saberes; ela não os possui enquanto não lhes forem transmitidos.

Desse modo, observamos em Comenius uma antropologia arraigada na natureza divina, a qual permite a cada homem, mulher ou criança tornar-se o que é, desde que se leve

em consideração o reconhecimento do corpo e da mente como recursos facilitadores a desenvolver aqui na terra, mediante a educação, o alcance do conhecimento que leve a fazer o bem e a conquistar novamente o paraíso perdido. Comenius acredita na harmonia entre o corpo e a mente, bem como espera que haja harmonia entre o homem e o divino por ser uma questão natural ao homem buscá-la. “Está claro que o homem desfruta a harmonia e a busca ardentemente”, declara. O corpo e a mente formam um todo harmônico. É isso que o homem deve desejar.

Quanto ao corpo, construído com arte admirável, o primeiro móvel é o coração, fonte de vida e de ações, do qual os outros membros recebem o movimento e a medida do movimento. O peso, que imprime o movimento, é o *cérebro*: este, servindo-se dos nervos como se fossem cordas, atrai e retrai as outras rodas, que são os membros. A variedade das operações internas e externas é essa mesma proporção equilibrada dos movimentos;

Nos movimentos da alma, a roda principal é vontade; os pesos, que a fazem mover-se, são os desejos e os afetos, que a fazem pender para um lado ou para o outro. O corpo, que aumenta ou diminui o movimento, é a razão que mede o que deve acolher ou do que deve fugir, onde e em que medida. (COMENIUS, 2011, p. 65-66).

Em resumo, a harmonia no homem dar-se através: 1) do corpo que, movido pelo coração, tem no cérebro o peso que guia as operações internas ou externas; 2) da alma, cujo móvel é a vontade em que o desejo e os afetos são guiados pela razão. Comenius concluiu que o homem em si mesmo nada mais é do que harmonia.

Do que foi dito anteriormente, Comenius deu mais um passo no fundamento de sua *Didática*. Segundo a sua tese, para ser homem, o homem precisa de formação/educação, seguindo principalmente aquilo que já disse antes: as crianças não têm ainda a cabeça cheia de perturbações e maus costumes, e o preceptor é como o jardineiro que saberá semear o saber. Mesmo tendo recebido as sementes da virtude, da ciência e da religião, o homem só as desenvolve com estudo e disciplina. Essa é a via para tornar o homem humano.

Após toda uma digressão de que animais, plantas e minerais precisam ser cuidados para que sejam usados, também a mente humana precisa ser cuidada para servir a um propósito. Comenius mostrará, então, como a mente deve ser preparada.

O homem, por ser dotado de corpo, é feito para trabalhar, e, no entanto, vemos que não tem de nascença nada mais que simples aptidão: será preciso ensiná-lo aos poucos a sentar-se, a ficar ereto, a andar, a mexer as mãos para realizar uma operação. Como, então, nossa mente poderia ter a prerrogativa de ser perfeita, em si e por si, sem preparação? É lei para todas as criaturas ter início do nada e desenvolver-se gradualmente, seja quanto à essência, seja quanto às ações. (COMENIUS, 2011, p. 72-73).

Comenius estabelece que só pela educação é possível que a ferocidade, a brutalidade e a inutilidade não imperem no homem. Recomenda, portanto, que essa educação será mais

fácil se iniciada na primeira infância, quando as mentes estão frescas e propícias a receber o aprendizado adequado, gradual e fracionado. Segundo Comenius, não se deve incutir nas crianças aquilo que elas não são capazes de compreender e aprender, por isso, adverte:

Para que o homem possa ser formado para a humanidade, Deus lhe concedeu os anos da juventude, durante os quais é incapaz de fazer outras coisas tendo condições apenas de se formar. O cavalo, o boi, o elefante e outros animais de qualquer espécie atingem a corporatura definitiva em um ou dois anos: só o homem demora vinte ou trinta anos para atingi-la. (COMENIUS, 2011, p. 80).

Quanto ao gênero humano, diz: “deverá ser a urgência de plantar, podar e irrigar as plantinhas do céu, e em formá-las avisadamente para que progridam nas letras, nos costumes e na piedade.” (COMENIUS, 2011, p. 81).

Repetindo, as escolas, os ginásios e academias são os lugares mais adequados para a transmissão da educação, tendo à frente um mestre para um pequeno número de crianças com acesso a conteúdo comuns e adequados à idade. Comenius acreditava que, da mesma forma como as oficinas preparam e distribuem os produtos fabricados, os templos produzem a religião, os tribunais produzem a justiça e as escolas “devem preparar, purificar, multiplicar a luz do saber e distribuí-la por todo o corpo da comunidade humana.” (COMENIUS, 2011, p. 86).

Dito isso, passemos aos princípios pelos quais Comenius demonstrava a arte de ensinar e de aprender, mas com a seguinte advertência: a “ordem que desejamos como ideia universal da arte de ensinar e de aprender tudo só pode ser extraída da *escola da natureza*.” De forma resumida, sua arte está primeiramente distribuída em dez alternativas para que o preceptor atinja o fim da educação e, depois, em dez princípios cujos fundamentos são tomados de empréstimos à natureza.

- I. Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam;
- II. Se ocorrer com a devida preparação dos espíritos;
- III. Se proceder das coisas mais gerais às particulares;
- IV. E das mais fáceis para as mais difíceis;
- V. Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas;
- VI. Se em tudo se proceder lentamente;
- VII. Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método;
- VIII. Se tudo for ensinado por meio da experiência direta;
- IX. E para utilidade imediata;
- X. E com um método imutável, único e assíduo”.

Comenius denominou essas alternativas de “meios” para que a educação atinja a sua finalidade. Muitos deles, percebemos, coincidem com aqueles de Montaigne, a exemplo do I, IV, V; e com Rousseau, a exemplo dos itens I, IV, VIII, IX e X. Por outro lado, seguir em tudo a natureza para lidar com a criança se assemelha com as colocações de Rousseau, pois a natureza é a guia para que o preceptor oriente o menino Emílio em sua educação.

Em seguida, o autor detalha outros princípios cujos exemplos são retirados da natureza.

Primeiro Princípio: a natureza inicia pela privação. Utiliza uma referência aristotélica de que só é possível dar nova forma a uma matéria (coisa) se suprimida a precedente; assim também o preceptor só poderá bem instruir as crianças se suas mentes não estiverem habituadas a distrações, preocupações e saberes deturpados, absorvendo melhor o que lhe será transmitido.

Segundo Princípio: a natureza predispõe a matéria a desejar a forma. Tudo na natureza, diz Comenius, traz sua predisposição para ser, ou seja, a natureza é finalística, devendo-se aplicar os cuidados necessários para que atinja o seu fim de forma processual. Assim, “nas crianças, o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades.” (COMENIUS, 2011, p. 169). Em outras palavras, deve-se estimular a criança a desenvolver suas potencialidades.

Ademais, diz Comenius: “as coisas todas só atraem a juventude quando adequadas à sua idade e quando as explicações são muito claras e intercaladas com algumas amenidades ou assuntos menos sérios, mas sempre aprazíveis. É isso que significa unir o útil ao agradável” (COMENIUS, 2011, p. 170). Portanto, dadas as condições adequadas, as crianças e jovens aprenderão mais facilmente.

Terceiro Princípio: a natureza extrai tudo de princípios pequenos em quantidade, mas validos pela virtude. Por exemplo, diz Comenius, o que dá origem ao pássaro está envolvido numa casca e facilita sua gestação no útero e seu aquecimento ao ser chocado. Tudo já está minimamente distribuído para que cada parte em desenvolvimento forme o todo; cada uma das partes segue uma cronologia de ações que resultará no todo. O mesmo princípio deve ser aplicado ao ensino, uma vez que cada pequena quantidade de conhecimento assume parte no todo do aprendizado.

Quarto Princípio: a natureza passa das coisas mais fáceis às mais difíceis. Esse princípio é, sobretudo, para criticar um ensino que preconizava ensinar o desconhecido por meio do desconhecido, como o fato do ensino do latim e do grego, ao invés de ensinar a língua materna; deve-se, pois, começar pela realidade da criança, por coisas que lhe são próximas e conhecidas.

Se forem exercitados antes os sentidos das crianças (e isso é muito fácil), depois a memória, o intelecto e, finalmente, o juízo. Essas coisas devem suceder-se gradualmente, pois a ciência começa a partir dos sentidos e, através da imaginação, passa para a memória; depois, pela indução das particularidades, constitui-se a inteligência dos universais; finalmente, com base em coisas bem entendidas forma-se o juízo para chegar à certeza da ciência. (COMENIUS, 2011, p. 175).

De certo modo, observam-se também princípios de uma teoria do conhecimento com sérios indícios empiristas.

Quinto Princípio: a natureza nunca excede, mas contenta-se com pouco. Assim como de um ovo só nasce um pássaro, convém ensinar às crianças uma coisa por vez e não muitas para que não se distraiam e possam aprender com concisão.

Sexto Princípio: a natureza não se apressa, mas anda com vagar. Esse princípio é para exemplificar que, na natureza, a ordem das coisas não pode ser alterada. Se se pretende que uma criança aprenda a ler, primeiro deve aprender as letras e, depois, palavras. Isso é o que Comenius chama de processo lento e gradual.

Portanto, é uma tortura para os jovens: 1) ficar ocupados durante seis, sete, oito horas por dia com aulas e exercícios coletivos e depois também solitários; 2) ter de fazer ditado, exercícios e aprender de cor o maior número possível de coisas, até à náusea e à loucura, que com frequência ocorre. (COMENIUS, 2011, p. 176).

Sétimo Princípio: a natureza só para o que, tendo amadurecido em seu seio, deseja vir à luz. Logo, “I. Só se deve submeter os jovens àquilo que, por idade e capacidade, não só devem como também desejam aprender; II. Só se deve pretender que aprendam de cor aquilo que o intelecto domina”.

Oitavo Princípio: a natureza ajuda-se sozinha de todos os modos possíveis. Comenius reforça, mais uma vez, o uso dos sentidos, que, se bem estimulados, captarão mais facilmente os dados da realidade sensível. “Por exemplo, os ouvidos devem estar sempre unidos aos olhos, e a língua às mãos. Ou seja: o que deve ser aprendido não deve ser contado para que impressione os ouvidos, mas também pintando, para que, através dos olhos, se imprima na imaginação.” (COMENIUS, 2011, p. 179).

Nono Princípio: a natureza só produz aquilo cujo uso logo se manifesta. Comenius acredita que aquilo que tiver de ser ensinado, seja física, gramática, ou aritmética, às crianças, deve ser feito de forma clara e deve fazer sentido em seu cotidiano. Terá mais êxito o mestre que assim proceder.

Décimo Princípio: a natureza faz tudo com uniformidade. “Exemplo: a geração de um pássaro é a mesma para todos os pássaros, aliás, isso acontece com todos os animais, variando só em alguns pormenores”. Devemos utilizar um mesmo método no ensino das

ciências, acreditando que: “todas as ciências sejam ensinadas com um único e mesmo método todas as artes e todas as línguas.” (COMENIUS, 2011, p. 181).

São essas as bases do projeto educativo de Comenius para a humanidade. Tal projeto pode ser considerado de grande relevância e influência, de algum modo, à educação dos nossos dias, quando trata dos modos de aprender e ensinar, dos espaços educativos, hoje expandidos, da figura do educador, do conteudismo e, mais ainda, da preocupação com a formação do homem para que não impere a brutalidade. É mais uma constatação de que não é possível viver em uma sociedade sem uma preparação adequada das crianças e dos jovens, ainda que a sociedade passe por uma guerra, ou, mesmo, seja extremamente religiosa.

A proposição de uma educação salvífica, pois Comenius acredita que, pela educação, o homem se reaproxima tanto de Deus quanto readquire o paraíso perdido, destina-se a humanizar os homens pelo saber, pelo aprender e pelo desenvolvimento de suas capacidades físico-psíquicas, as quais o Criador o concedeu por ser-lhe sua imagem e semelhança. No entanto, enquanto existe essa ligação com o divino, o homem, por ser terreno, logo, finito, precisa tornar-se humano, educado desde a sua infância. A proposta educativa reunida na *Didática* é um método para isso, pois perpassa, entre outras, a sua preocupação com a condição humana, fora da ferocidade, ignorância e brutalidade. Chegamos assim, diz Cambi (1999, p. 316), “às margens do século XVIII: para além do racionalismo, para além das características do absolutismo político e ético-social, e já na direção das grandes aventuras do pensamento radical do iluminismo e do pensamento organicista do romantismo que, todavia, os modelos pedagógicos de Locke e de Vico já contêm em germe.”

1.2.3 O projeto educativo de Locke: o *gentleman*

Diante das exposições anteriores no que se refere à herança educativa grega, a propagação dessa herança nos séculos subsequentes, em particular nos projetos e modelos de formação, como o modelo de Montaigne e de Comenius, chegamos àquele que intermedia o passado e o futuro da educação, caso o futuro seja entendido como o modelo de Rousseau. Estamos falando de John Locke (1632-1704), que, no início do século XVII, foi o filósofo que, com o livro “Alguns Pensamentos sobre a educação”, serviu de modelo educativo e influenciou a burguesia de forma geral.

A proposta educativa de Locke é pouco conhecida, já que suas obras mais famosas e acessíveis, principalmente no Brasil, são o “Ensaio sobre o entendimento humano”, de cunho epistemológico, e *Dois tratados sobre o governo civil*, de viés político, já que seus escritos são

propriamente filosóficos. A obra “Alguns pensamentos sobre a educação” reúne particularmente seu projeto educativo e vem à tona mediante uma solicitação especial. Embora especialistas como Michel Malherbe não a considerem uma obra filosófica, pois trata-se de instruções pedagógicas práticas endereçadas ao pai de uma criança a ser educada, o livro foi amplamente adotado por educadores. Devemos considerá-lo por sua especificidade e por ter influenciado de forma contundente a educação e os educadores de uma época.

O livro foi resultado do pedido de Edward Clark e de sua esposa, os quais pediram a Locke conselhos para a educação do seu filho pequeno, Edward. Essa solicitação e as cartas que se seguiram fizeram com que Michel Malherbe tecesse algumas considerações a respeito de Locke como educador, cujo substrato advém de três experiências pedagógicas a partir da Universidade: 1) ao participar de uma missão diplomática a Clavès; 2) como conselheiro médico do futuro Lord de Shaftesbury Ashley Cooper, o qual tornou-se seu chefe e protetor, apresentando-o à sua família em Londres para cuidar do seu único filho doentio. Sobre isso, Malherbe relata: “Ele confia a Locke velar pela saúde do jovem Anthony e de perfazer sua educação, e mesmo de encontrar-lhe uma esposa”. (MALHERBE, (2007, p. 9). (Il confie à Locke de vailler à la santé du jeune Anthony et de parfaire son éducation, et même de lui trouver une épouse; 3) Locke mantém, mesmo a distância, suas funções de amigo e conselheiro da família, praticando suas recomendações e observações para orientar os pais do pequeno Edward em sua vida pessoal e na educação do menino.

Alguns Pensamentos sobre a educação surge em 1693, em comemoração aos trinta anos de reflexão dos escritos de Locke, na época com cinquenta e cinco anos de idade. A obra era fruto de uma primeira Carta, de 1684, a qual continha as primeiras recomendações de Clarke para seu filho. Segundo Malherbe, Locke fez mais do que expor suas ideias educativas, de modo que, em novembro do mesmo ano, Locke enviou uma longa lista de recomendações, um pouco mais extensa, dividida em sessenta e cinco seções. Já no início de 1685, passou de sessenta e cinco para oitenta e duas seções.

Como as páginas eram bem escritas, pois estavam enriquecidas pelas circunstâncias e pela infância, também já circulavam os rascunhos entre o público. Locke foi pressionado a dar ao público um escrito definitivo sobre suas recomendações pedagógicas, então, uma primeira versão foi publicada em julho de 1693, tornando-se a primeira edição com a revisão do autor, mas sem a sua assinatura autoral. Essa edição se popularizou rapidamente. Nas edições seguintes, Locke as corrigiu meticulosamente até a sua morte. A versão definitiva etiquetada com a quinquagésima edição foi publicada em 1704, com duzentas e dezesseis seções, após a

morte do filósofo. Foi essa a edição que Coste traduziu à guisa da 2ª edição, em 1695, e que fez com que Locke ganhasse notoriedade na Europa.

Um fato curioso após a leitura introdutória de Malherbe na versão francesa diz respeito a quanto *Alguns pensamentos sobre a educação* foi sendo sucessivamente reeditado e acrescido de novas seções, passando das sessenta e cinco iniciais às duzentas e dezesseis seções, contando ao todo com cinquenta edições. Além disso, foi um texto no qual Locke, desde que o concebeu, passou o resto de sua vida revisando-o a cada nova edição.

Embora tenha sido escrito por um filósofo, não é um texto filosófico no entendimento de Malherbe, pois não há, segundo ele, um sistema como em Kant, nem discussões de ideias como em Rousseau. Por isso, é um texto que se aproxima mais de Montaigne, por ser instrutivo; é um texto endereçado aos pais, mas tem por objeto a criança e o modo como proceder para bem educá-la. É uma espécie de manual que traz instrução de como o sr. Clarke deveria educar o seu filho. Por esse motivo, diz Malherbe, acaba sendo específico e talvez não sirva para todas as crianças, condensando-se como um dos grandes problemas do texto, uma vez que a infância é comum, mas cada criança tem uma especificidade tanto no temperamento quanto no aspecto físico. Por outro lado, há abertura, mas de seu manual educativo, sendo, por sua vez, acessível ao senso comum. Outro fato curioso é o de não haver, segundo Malherbe, nenhuma consideração geral sobre a natureza humana, a sociedade e muito menos sobre a importância política da educação, elementos fundamentais para Montaigne, Comenius e Rousseau.

Afora as críticas de Malherbe, devemos observar que, por se tratar de um livro instrutivo, propedêutico, encontramos nele os elementos principais a respeito da educação, assim como pode ser encontrado, em linhas gerais, naqueles filósofos que tratamos aqui. Não é propriamente um tratado de educação como o de Rousseau, mas também fala de educação. Destina-se à educação de uma criança ao qual o pai deveria seguir o manual; adota princípios envolvendo a educação do corpo e da alma, os bons hábitos e as boas virtudes para uma vida feliz; o papel do preceptor; a condução da criança; o seu temperamento, entre outros.

O que pretende Locke, já que, segundo Malherbe, ele não está preocupado em formar um homem, nem com a sua condição existencial? A razão para isso, diz o comentador, é que Locke quer formar o *gentleman*¹⁴, que é o cavalheiro, o fidalgo, alguém que tem riqueza, mas não é necessariamente culto. É uma forma de responder e auxiliar os anseios ou ideais de uma

¹⁴ Em nota, Malherbe explica o termo. O *gentleman* não se diz em tom feminino, de gentil e delicado, pois “Quoiqu’il y ait des femmes qui ont de l’aculture, une culture apprise plus par imitation que par instruction (§70). Les femmes sont évidemment de tendres mères (§7b). Logo, o *gentleman* não aprende por imitação sua instrução, como é a cultura recebida pelas mulheres, ademais, estas são amorosas; a definição da palavra em francês é o homem que conhece perfeitamente as regras do saber-viver.

classe social determinada. O *gentleman* é oriundo da classe social do século XVII, situada entre os cavaleiros e agricultores, que são os livres proprietários de terras e da grande nobreza. Locke oferece aos pais e aos leitores esse modelo de instrução. Embora um *gentleman* pudesse ser, para ele, identificado mediante a compra de terras ou por casamentos, fatores econômicos e sociais eram mais importantes para ser um fidalgo do que propriamente possuir uma educação excelente, diz Malherbe.

Alguns pensamentos sobre a educação é meramente propedêutico, porque propõe-se a dar conselhos aos pais. Comporta uma coleção mais ou menos ordenada de instrução pedagógica. A razão disso deve-se ao contexto social de sua época, oriundo dos grandes proprietários de terra e dos nobres. Os filhos desses novos ricos precisavam ser educados e o modelo educativo de Locke tornou-se essencial. Deixa-se de lado mais ainda o modelo escolástico; seria um modelo burguês para a burguesia. Nisso Locke está de acordo com o seu tempo.

O *gentleman* seria assim, um homem de negócios que não exerce um trabalho propriamente manual, mas que habita mais no campo do que na cidade. Em resumo, o *gentleman* é um homem honesto, um chefe e tudo o que a função exige. Por isso, a criança deveria ser educada/orientada para comandar sua casa, inspecionar suas terras, seus empregados; enfim, seus negócios, além de ser o responsável por oferecer uma boa educação aos seus descendentes, ou seja, a seus filhos de uma forma boa e honesta. Valores como honestidade, fortuna e virtudes da alma compõem os preceitos lockianos.

Essa boa educação somente os pais ou um bom preceptor pode oferecê-la.

Vivendo agradavelmente em sua casa, pode ser um pouco severo, no comércio com seus semelhantes que ele não negligencia, ele atrai honestidade e estima por suas qualidades; ele sabe ter uma conversa, mostrar seus conhecimentos sem pedantismo etc. Ele é honesto homem (homem honesto (§208), talvez menos urbano, menos <polido> que seu semelhante francês. Essas são todas maneiras de um homem virtuoso e razoável. Um modelo para suas crianças. (MALHERBE, 2007, p. 13)¹⁵.

Sobre a conduta do *gentleman*, Malherbe resume: “Ele dá conselho aos pais, justifica suas máximas referindo-as ao bom senso e à experiência muito mais do que aos grandes princípios ou aos raciocínios elaborados e os exprime ordinariamente sobre o modo imperativo.” (MALHERBE, 2007, p. 11). (Il donne des conseils à des parents, il justifie ses

¹⁵ On vit agréablement dans sa Maison, peut-être un peu sévèrement. Dans le commerce de ses semblables qu’il ne néglige pas, il s’attire honneur et estime par ses qualités; il sait tenir une conversation, montrer ses connaissances sans pèdanterie, etc. Il est honnête homme (honest man (§208)), peut-être moins urbain, moins <poli> que son semblable français. C’est à tous égards un homme vertueux et raisonnable. Un modèle pour ses enfants.

maximes en en appelant au bon sens et à l'expérience plutôt qu' aux grands principes ou aux raisonnements élaborés, et il s'exprime ordinairement sur le mode impératif").

Enfim, acompanhando de certo modo alguns autores, como John Yolton e Henry Peacham, que discursaram sobre a formação do *gentleman*, em Locke, também se tem a ideia geral em curso, ou seja, a ideia de que o *gentleman* não é um modelo universal como em Comenius. Ele está mais próximo da proposta de Montaigne e Rousseau, ainda que se proponha a atender a uma casta, que é a nobreza herdeira dos feudos.

Essas obras são vivas da ideia de formar, pela educação, pessoas que se distinguem do povo comum graças às suas qualidades pessoais e sociais, qualidade que são o espelho dos valores que certamente não respondem pelos ideais democráticos, mas que ultrapassam largamente o espírito de casta que poderiam ser encontrados na grande nobreza. (MALHERBE, (2007, p. 14)¹⁶.

Lembrando do que vem se afirmando, a educação é um produto de cada época e cabe aos intelectuais pensá-la a partir dos indivíduos que integram a sociedade. Estes devem ser educados de acordo com as necessidades da sociedade, de acordo com os ideais de uma representatividade intelectual. Não se deve esquecer a premissa principal: o indivíduo – criança, jovem ou adulto precisa ser educado, formado, instruído para conviver em sociedade e atender aos seus anseios. Essa formação deve ser oriunda do seio familiar (educação doméstica), ou da tribo, ou oferecida pelo Estado, educação pública. O próprio Locke fala sobre as vantagens da educação doméstica, bem como das qualidades necessárias do bom governante/preceptor, como sabedoria e prudência.

<Que farei então do meu filho? Se eu o conservo sempre comigo, acreditará que não pegará jeito de mestre; e seu o envio ao colégio, como fazer para o proteger contra o contágio da grosseria e do vício que estão por toda parte no mundo? Se ele permanecer em casa, talvez fosse mais virtuoso, mas em contrapartida ignoraria o mundo; acostumado a não mudar de posição e a ver sempre os mesmos rostos, seria, até que entrasse no mundo, um ser tímido ou cabeçudo>. (LOCKE, 2007, p. 126)¹⁷.

Por trás dessa educação, formação ou instrução, há um ideal a ser alcançado. Quando se fala em ideal, significa alcançar a excelência do que deve ser um indivíduo bem-educado. Como vimos, esse primeiro modelo é original do período clássico grego, o qual se propagou ao longo dos séculos e ora se aproxima, ora se afasta pelas circunstâncias e exigências formativas

¹⁶ “Ces ouvrages sont animés de l'idée de former, par l' éducation, des personnes qui se distignent du commun peuple grâce à leurs qualités personnelles et sociales, qualités qui son le miroir de valeurs qui certes ne répondent pas à l'idéal démocratique, mais qui débordent largement l'esprit de caste qu'on peut trouver dans la grande noblesse”.

¹⁷ <Que ferai-je donc de mon enfant? Si je le garde toujours chez moi, il est à craiandre qu' il n' y prenne des airs de maître; et si je l' envoie au collège, comment faire pour le protéger contre la contagion de la grossièreté et du vice, que sont partout à la mode? S'il reste à la maison, il sera peut-être plus vertueux, mais en revanche il ignorera le monde; acoutumé à ne pas changer de société et a voir toujours les mêmes visages, il sera, lorsqu' il entrera dans le monde, un être timide ou entêté>.

que cada sociedade exige, implicando diretamente a cidadania, posto se tratar de seres inseridos em uma sociedade evoluída em que existe direitos e deveres.

Quanto ao ideal formativo moderno, John Locke é uma dessas figuras que, por intermédio do *gentleman*, numa espécie de educação mais prática, leva em consideração o contexto social para o qual esse modelo está sendo direcionado. A formação do *gentleman* leva em consideração: 1) o contexto dos donos de feudos e seus herdeiros, e o nascimento de uma classe, a burguesia, com poderes econômicos, mas que não possui herança nobre; a educação contempla a aquisição de modos, polidez, um certo nível de conhecimento essencial; 2) envolve lidar com situações práticas de relações com seus semelhantes, seus subordinados e consigo mesmo, enquanto seja um homem bom, honesto e virtuoso. Por outro lado, é ainda uma educação que deve versar sobre a saúde do corpo e da mente, devendo, por fim, estar sob o comando de um preceptor ou dos pais.

Embora interligada ao meio social, essa educação é doméstica, ou seja, não tão democrática, nem colegial, pois é desenvolvida pelos pais ou pelo preceptor.

Sua conduta não deve jamais negar seus preceitos, sem o que ele previne seu aluno. Ele não se servirá de nada que não lhe seja dirigido pelo governante, sermões sobre o dever reprimir suas paixões, se ele mesmo frouxa a rédea a alguma delas [...]. O governante deve, pois, proteger com cuidado seu aluno contra a influência dos maus exemplos, e sobretudo os mais perigosos de todos, aqueles que vêm dos criados. (LOCKE, 2007, p. 162)¹⁸.

Locke se direciona para uma classe social em específico, assim como era sua origem aristocrata, conforme diz Malherbe (2007, p. 12):

Mas há outra razão, mais determinante, relativo ao objeto preciso que Locke se dá: ele não se preocupa em formar aqui um homem, aquela que seria sua condição, mas em formar um gentleman e então, de responder aos valores e aos ideais de uma classe social determinada. Esta classe social, por limites imprecisos, pega da importância do século XVII, entre os lavradores, agricultores que são proprietários de suas terras, e a grande nobreza¹⁹.

Destaca-se, conforme já dito, que com Locke não é, sobremaneira, a formação intelectual que mais importa, mas sim os fatores econômicos e sociais, os quais modificam a herança do Humanismo no Renascimento.

¹⁸ “Sa conduite ne doit jamais démentir ses préceptes, sans quoi il ne fera que pervertir son élève. Il ne servira de rien que le gouverneur lui adresse des sermons sur le devoir de réprimer ses passions, si lui-même lâche la bride à quelqu’ une des siennes [...]. Le gouverneur doit donc, protéger avec soin son élève contre l’ influence des mauvais exemples, et surtout des plus dangereux de tous, ceux qui viennent des domestiques”.

¹⁹ Mais il y a une autre raison, plus déterminante, qui tien à l’objet précis que Locke se donne: il ne s’agit pas de former ici un homme, quelle que soit sa condition, mais de former un gentleman et donc de repondre aux voeux ou aux idéaux d’une classe sociale déterminée. Cette classe sociale, aux limites imprécises, prend de l’importance au XVIIe siècle, entre les yeomen, fermiers qui sont les propriétaires de leurs terrs, et la grand noblesse.

Os determinantes sociais e econômicos são mais importantes: um gentleman não trabalha, no sentido de que não tem profissão (manual). Ele vive da renda de suas terras, ele pode sentir os negócios, ele gerencia seu patrimônio. Ele tem criados, jardineiros, eventualmente paga os serviços de um preceptor para suas crianças. (MALHERBE, 2007, p. 12)²⁰.

O que há de novidade nas instruções pedagógicas de Locke é educar um indivíduo mais campestre do que cidadão para exercer uma função privilegiada, que é a de comando. Seu modelo é, em certa medida, falho, porque é elitista e não abrange todas as classes, assim como no projeto de Comenius. No entanto, prevalece no modelo lockiano a educação como uma arte e a criança como objeto da ciência educativa, baseada numa máxima aristotélica de que a arte procede da ciência e que se reporta do geral ao particular. No caso, a educação da criança é uma educação prática que adota princípios gerais conhecidos.

A educação nos reconduz à particularidade da infância relativamente ao mundo adulto; à particularidade concreta de cada criança que tem seu temperamento, seu caráter, suas aptidões e seus limites próprios; e à particularidade de cada uma das fases de seu desenvolvimento. (MALHERBE, 2007, p. 19)²¹.

Sobre a natureza da criança e as particularidades de cada uma, é a modernidade e as teorias educativas e filosóficas que as levam em consideração. Em Locke, isso fica evidente à medida em que escreve para o filho do sr. Clarke. Poderiam as mesmas máximas servirem de forma universal a qualquer criança? Não necessariamente, mas há a possibilidade de adaptação à realidade infantil; de qualquer forma, é um manual pedagógico, e, como tal, pode ou não ser seguido à risca.

Assim, seguindo a discussão de Malherbe, Locke retoma a arte no sentido grego de *techne*, ou seja, uma habilidade, um modo de fazer bem uma coisa:

Praticar esta arte pede, de certo, a compreensão, e a perspicácia da delicadeza, mas os princípios eles próprios ficam em vigor e não são pontos problemáticos para aquilo que se aplicam. Nesta cena, a educação não seria mais do que a particularização a uma dada idade da vida e a Ciência em geral do homem. (MALHERBE, 2007, p. 20)²².

Portanto,

Toda aplicação torna-se assim operatório técnico, para remontar à palavra grega. A educação é, portanto uma <tecnologia>, uma arte inspirada na ciência, donde tiramos uma obra, um homem honesto. Assim entendido, a obra de Locke dirá aos pais como

²⁰ Les déterminants économiques et sociaux son plus importants: un gentleman ne travaille pas, au sens où il n'a pas de profession (manuelle). Il vit du revenu des ses terres, il peut tâter au négoce, il gère son patrimoine. Il a des domestiques, des jardiniers, éventuellement il paye les services d'un précepteur pour ses enfants.

²¹ L'éducation nous reconduirait-elle à la particularité de l'enfance relativement au monde adulte; à la particularité concrète de chaque enfant qui a son tempérament, son caractère, ses aptitudes et ses limites propres; et à la particularité de chacune des phases de son développement.

²² Pratiquer cet art demande, certes, de la compréhension, de la perspicacité, de la finesse, mais les principes eux-mêmes restent en vigueur et ne sont point troublés par ce à quoi il s'appliquent. En ce sens, l'éducation ne serait que la particularisation à un âge donne de la vie de la Science générale de l'homme.

*fazer um gentleman, como bom sucesso da educação de sua criança usando as luzes da filosofia. (MALHERBE, 2007, p. 20)*²³.

Em resumo, para o resultado de educar um homem honesto, ou seja, o *gentleman*, os pais ou o preceptor devem seguir um conjunto de técnicas sob a denominação e apropriação de uma arte de educar.

Na arte da educação, não tem nada do que se preocupar menos, não que isto seja mais difícil a observar que a regra das quais eu estou em processo de manter: é que ela precisa ter cuidado, desde que as crianças começam a falar, de se ater perto de uma pessoa prudente, moderada, sábia, enfim, que tenha permissão de formá-la como lhe convém, e de lhe preservar de todo mal, sobretudo, do contágio das maldades. Eu penso que este emprego requer muito de moderação, de medida, de ternura, de zelo e de discrição: qualidades que não são fáceis de encontrar reunidas na mesma pessoa, sobretudo entre pessoas as quais lhe ofereça um magro salário. (LOCKE, 2007, p. 162-163).²⁴

As questões introdutórias de Malherbe nos põem diante de novos e verdadeiros dilemas que, embora Locke não reflita a fundo sobre eles, apresenta os dados de uma realidade: a educação de uma criança real, ou melhor, um nobre, que deverá exercer uma função pessoal e social. Enquanto ser social, o resultado é a proposição lockiana do *gentleman*; quanto à função social, deve apresentar-se como um ser honesto, virtuoso e bom, que, em resumo, são suas virtudes.

As instruções pedagógicas de Locke são, portanto, uma espécie de arte, *techne*, no sentido grego e, na modernidade, dão origem a uma ciência; a pedagogia assume, nesse caso, um aspecto cientificista por conta do empirismo adotado por Locke, mesmo em sua obra sobre educação. Enquanto ciência, o objeto é a educação da criança, a qual possui suas especificidades, como temperamento e robustez corporal. Daí o conselho e adaptação dos pais ou preceptores acerca da realidade de sua criança.

Percebe-se, ainda, os preceitos gregos do educar o corpo e o espírito, cujo ideal seja o *gentleman*, honesto e bom, para atuar numa realidade, a realidade social do século XVII. Essa realidade transitava da cavalaria medieval para a nobreza palaciana (adquirida por meio de riqueza ou pela compra do título), mas a educação era um elemento distintivo desse nobre. Foi

²³ Toute application devient ainsi opératoire *technique*, pour répondre le mot grec. L'éducation est donc une <technologie>, un art inspiré de la science, duquel on tire un oeuvre, un honnête homme. Ainsi compris, l'ouvrage de Locke dirait aux parents comment *faire* un gentleman, comment bien réussir l'éducation de leur enfant en usant des lumières de la philosophie.

²⁴ Dans l'art de l'éducation, il n'est rien donc on se préoccupe moins, ni qui soit plus difficile à observer que la règle dont je suis en train de vous entretenir: c'est qu'il faut avoir soin, dès que les enfants commencent à parler, de tenir auprès d'eux une personne prudente, modérée, sage enfin, qui ait pour mission de les former comme il convient, et de les préserver de tout mal, surtout de la contagion des mauvaises. Je pense que cet emploi demande beaucoup de modération, de mesure, de tendresse, de zèle et de discrétion: qualités qu'il n'est pas facile de trouver réunies en la même personne, surtout parmi des gens à qui l'on n'offre qu'un maigre salaire.

esse modelo que vigorou até o século XVIII por dar as diretrizes técnicas para se educar uma pessoa de prestígio social, como o filho de um burguês rico ou um nobre.

Em Locke também é patente o vigor da natureza da criança. Para ele, existem três especificidades sobre as quais se deve estar atento para um resultado efetivo em sua educação.

Desta maneira, entendido sob o ângulo da ação educativa, a natureza da criança é três coisas ao mesmo tempo: os poderes dos quais ela dispõe em seu nascimento (suas faculdades e seus e seus talentos naturais), o sucesso de seu desenvolvimento e enfim a qualidade de humanidade que queremos acessar (o homem razoável e virtuoso). (MALHERBE, 2007, p. 30)²⁵.

No preâmbulo da obra, Locke se firma na máxima do que ele acredita ser a mais completa definição de felicidade para o homem nesse mundo, assim como também a mais difícil de alcançar, que é corpo são e mente sã: “Um espírito e em um corpo sã, esta é a breve, mas a completa definição de felicidade neste mundo. O homem que possui essas duas vantagens, não tem grandes coisas mais a desejar.” (LOCKE, 2007, p. 49). (un esprit sain dans un corps sain, telle est la brève, mais complete, définition du bonheur dans ce monde. L’homme qui possède ces deux avantages, n’a plus grand-chose à désirer).

Ele segue apontando que a felicidade e a infelicidade do homem é, na grande maioria das vezes, obra sua, necessitando que o corpo, por ser fraco e debilitado, goze de saúde e vigor para que tal fim seja atingido. Como os antigos, a força e o vigor do corpo são características essenciais que a criança deve desenvolver. Rousseau reforça e aprofunda esses preceitos, como veremos, embora, para o filósofo, seja raro um homem com essas qualidades psíquicas e corporais. Seu encaminhamento é também no sentido de dar a sua contribuição para o alcance desses bens ao homem e, por conseguinte, à educação humana. “Mas, exemplos desse gênero são raros; e creio poder dizer que nove décimos dos homens que conhecemos são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, por efeito de sua educação.” (LOCKE, 2007, p. 49). (Mais, les exemples de ce genre sont rare; et je crois pouvoir dire que les neuf dixièmes des hommes que nous connaissons, sont ce qu’ils sont, bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l’effect de leur éducation).

Locke não deixa de lado o legado dos clássicos ao afirmar que a educação diferencia os homens, reforçando a necessidade dela.

Mesmo as impressões leves, quase imperceptíveis, quando recebidas desde a mais tenra infância têm consequências importantes e duráveis. São estas primeiras impressões, como fontes de certos rios: é o suficiente à mão do homem de um pequeno esforço para desviar suas doces águas em diferentes canais que os dirigem em sentidos

²⁵ Ainsi, comprise sous l’angle de l’action éducative, la nature de l’enfant est trois choses à la fois: les puissances dont il dispose à sa naissance (ses facultés et ses talents naturels), le ressort de son développement et enfin la qualité de humanité à laquelle on veut le faire accéder (l’homme raisonnable et vertueux).

opostos; de sorte que, segundo a direção que lhe tinha imprimido na sua fonte, estes rios seguem diferentes cursos e terminam por levar a terras muito distantes umas das outras. (LOCKE, 2007, p. 50)²⁶.

Nesse sentido, as impressões recebidas pela criança desde a sua infância, além de duradouras e permanentes, são fundamentais para o processo de direcionamento de sua educação. Por isso, a importância do bom direcionamento das mesmas pelo preceptor. Essas são as teses da importância da experiência para o aprendizado e as impressões que uma mente recebe quando ainda não está preenchida por ideias precocemente. São os conceitos lockianos do empirismo e da noção de “tábula rasa” que ganham destaque também nas instruções pedagógicas de Locke. Como se disse, é uma educação privada, de preferência comandada por um preceptor sábio e ciente de como deve ser bem conduzida a educação. Uma boa educação infanto-juvenil pressupõe a orientação de um preceptor.

Assim, conforme Cambi (1999, p. 316):

O empenho lockiano no campo educativo, por um lado inspira-se em precisos princípios empiristas e sublinha (numa perspectiva anti-inatista) a necessária relação que não pode deixar de existir entre a instrução proveniente do mundo externo e o desenvolvimento interno da mente e das suas funções intelectuais.

Reiteramos a postura pedagógica e para quem se dirige, a sociedade do século XVII, a qual passou por transformações econômicas e políticas. A passagem do feudalismo para a monarquia parlamentar fez emergir novos grupos sociais, sendo “justamente esse processo de transformação social e econômica que leva Locke a colocar no centro de sua reflexão educativa a figura do *gentleman*, visto como modelo ideal para a nova classe dirigente e para o qual ele traça um renovado *currículo* de estudos.” (CAMBI, 1999, p. 317).

Logo,

O modelo educativo elaborado por Locke, justamente pelas características que o ligam mais estreitamente aos ideais de determinada classe social, manifesta de forma exemplar os elementos fundamentais da ‘educação burguesa’ baseada *no self-governement* e nas ‘virtudes sociais’, na utilidade e no primado da consciência moral, como também na valorização da natureza e da razão [...];

Uma proposta na qual a conexão entre educação e participação concreta na vida *social*, o privilégio dado aos conteúdos programaticamente úteis à instrução, a ligação desta última com a experiência real dos educandos, a atenção para a formação ético-intelectual de um caráter livre e autônomo falam agora de um mundo e de valores são o mundo e os valores da época propriamente moderna. (CAMBI, 1999, p. 321).

²⁶ Même des impressions légères, presque insensibles, quand elles ont été reçues des la plus tendre enfance, on des conséquences importantes et durable. Il en est de ces premières impressions, comme des sources de certaines rivières: il suffit à la main de l’homme d’un petit effort pour détourner leurs dociles eaux em différents canaux que les dirigent dans des sens opposés; de sorte que, selon la direction qui leur a été imprimée dans leur source, ces rivières suivant différents cours, et finissent par aboutir dans des contrées fort éloignées les unes des autres.

Temos, pois, com Locke, uma discussão não detalhada como em Rousseau, que é mais prática por se tratar de orientações que condicionam uma boa educação como arte, técnica. Mesmo que se trate de uma criança de verdade, o modelo foi bastante difundido e adotado entre as classes e por algumas escolas, como iremos ver em seguida. Mesmo assim, tem início a educação como arte com suas especificidades e formas de assimilação de conteúdos, bem como sua constituição psíquica e condição física; a criança tem uma natureza própria.

Nenhuma teoria moderna da educação deverá ignorar esses dois fenômenos da realidade humana, ainda que sejam reiterados ou atualizados os preceitos clássicos da educação do corpo e da mente para uma atuação mais direta socialmente. Dessa maneira, embora os projetos precedentes, sejam bastante promissores e significativos, é precisamente o modelo lockiano que será o mais difundido e adotado pelas escolas à época, pois apresentava o *gentleman* como ideal de civilidade, difundido, principalmente, na Inglaterra e na França.

É Paul Hazard quem irá comprovar o que se disse no parágrafo anterior ao oferecer um panorama da educação que fomentava o debate em torno de 1760. Esse, de certo modo, é o cenário que antecede a publicação do *Emilio* (1762), panorama ainda muito marcado pela pedagogia (medieval-renascentista) quanto aos resquícios da modernidade em sua metade. Já no iluminismo são dados os primeiros sinais, sendo um momento em que a filosofia pediu contas aos pedagogos, para que fossem refeitas, ao considerá-las erradas, servindo-se, para isso, de Montaigne, Fénelon e Locke. Em outras palavras, a pedagogia passou a ser problematizada pela filosofia, principalmente pela forte influência de Locke e a figura do *gentleman* no período.

Todos quererão examinar se as ideias do Sábio – a educação destinada não já a formar homens honestos, ornamentos da Sociedade, mas cidadãos ativos; a educação destinada a produzir corpos vigorosos ao mesmo tempo que almas retas; a educação destinada a favorecer as potencialidades espontâneas do ser ao invés de as constringer – devem ser rejeitadas ou mantidas em função de um futuro próximo. (HAZARD, 1989, p. 183).

Nesse contexto, autores como Rollin²⁷ impetrou críticas à educação vigente nos colégios, que priorizava a repetição e a memorização de conteúdos, o que conhecemos atualmente como “decoreba”; decorar discurso, mostra-se falho por não propor reflexão sobre o que lhe é ensinado. Não há um entendimento satisfatório do que as crianças aprendiam,

²⁷ Spinik (1969), aponta que Rousseau tinha conhecimento sobre a forma como Rollin pensava a educação à época, principalmente a partir da leitura de seu livro *Le traité des études* que era um tanto tradicionalista, principalmente no que se refere aos costumes, aos métodos tradicionais de ensino, etc. Era que Rousseau se contrapunha.

mostrando-se, por esse motivo, ser um método ultrapassado, segundo Rollin. Talvez por isso, Montaigne e Locke tenham sido tão requisitados.

Conforme Hazard(1989), enquanto professor e diretor de Colégio, Rollin adquiriu certa aura pedagógica e, em seu Tratado dos Estudos (1728), com quatro volumes, enalteceu o classicismo com o ensino do latim e do grego e do bom gosto. Rollin atribuiu à educação três objetivos, destacando que esta deveria, sobretudo, presar por “cultivar o espírito e enriquecê-los com todos os tipos de conhecimento”. Seus princípios educativos, contudo, formavam o cristão, aproximando-se de Comenius. Também se aproxima de Montaigne quando foca na conduta do preceptor e na forma como se deve ensinar todo tipo de conhecimento, sem exigir a memorização, mas sim a compreensão, sem formar crianças pedantes.

O preceptor deve se fazer compreender pelos alunos, ser claro no que diz, breve, sincero. Nisso, a educação como arte se aproxima de Locke. É essa arte que os professores devem dominar. As transformações devem ocorrer assim, não só com relação aos objetivos, mas com a forma como será transmitida, ou seja, preceptores, professores, mediadores devem se atualizar conforme as exigências sociais.

Enquanto o pensamento erudito se constituía a partir do consumo de grandes obras, o exercício mental também se dava mediante consultas a essas obras, conforme descrito por Hazard,

Rollin é um apaixonado da boa e velha retórica que se aprende através dos preceitos e modelos dos Antigos; das belas composições oratórias, que se compõem recorrendo a processos conhecidos, processo que enumera: os paralelismos e os lugares comuns, por exemplo, são de grande utilidade. Quando aconselha a leitura e a explicação dos autores, não pensa nas descobertas possíveis, nem nas aventuras excitantes do espírito: seu prazer consiste apenas em mostrar modelos que bastará serem imitados em todos os gêneros, desde o moderado ao sublime. (HAZARD, 1989, p. 184).

Com seu método baseado na oratória, Rollin acreditava que o aluno poderia desenvolver o raciocínio como a parte mais fundamental. Para isso, ele recomendava a poesia: “em Virgílio ou em Ovídeo, quantas imagens a colher! Quantas passagens sublimes a aprender de cor!”. As fábulas eram úteis, pois ofereciam um estudo profundo sobre a “arte literária”; e complementa:

Como conteúdo, as humanidades clássicas, quase exclusivamente; como espírito, o desejo de transmitir uma herança intangível. A personalidade dos alunos nunca está em causa; a sua colaboração é toda passividade, o seu esforço é todo imitação; na inteligência, no coração, na alma, terão apenas os valores tradicionais que os mestres ali houverem derramado. (HAZARD, 1989, p. 184).

É essa a imagem pedagógica que temos com Rollin. Ela é boa? Serve? Apesar de ser otimista e empolgante, Hazard o considera nostálgico de um século XVII que não tem mais

como viger naquele presente, necessitando de nova atitude perante o presente. Educadores como Rollin precisaram lidar com a virada de sentido da realidade social e isso só se tornará possível mediante a percepção de que mesmo os preceitos de Locke não seriam suficientes, principalmente com relação à literatura grega, pilares do eruditismo. Isto porque, segundo Hazard (1989, p. 185),

O presente exige outra coisa: os contemporâneos salientam os defeitos da educação que receberam e daquela que veem ainda ser dada aos seus filhos. Afirmam que ao sair do Colégio uma criança nada sabe, ou quase nada. Papagueia um pouco de latim e apenas algumas palavras de grego. Sabe de cor as quadras de Pibrac, as fábulas de La Fontaine que compreende mal, o catecismo que não compreende de todo; nada mais.

Hazard destaca que a rede educativa como um todo, o colégio, o preceptor, a academia e a sociedade, mostravam-se ultrapassados por proferirem um método de ensino calcado na escolástica, o qual não resultava em um posicionamento crítico, pois “não exercita o raciocínio e sobrecarrega a memória”. Esse método não congregava um entendimento conciso e consistente como defendia Montaigne; ou seja, não basta erudição se não houver autonomia na assimilação de ideias e entendimento do que é ensinado.

A filosofia fomenta os educadores a ultrapassar essas defasagens e a abranger outras classes sociais, não apenas os nobres e burgueses. O apelo também era para que se formassem pessoas para outros ofícios, não apenas para os modelos sobrecarregados pelo viés clerical ou do homem gentil (modelo lockiano). Era preciso formar/instruir²⁸ para o trabalho na indústria.

É necessário que a substância do ensino seja modificada. Compenetremo-nos bem de que as matérias a estudar foram escolhidas quando apenas interessavam a futuros clérigos; abrangeram depois, sem se modificar, aqueles que deveriam estar no professorado, o qual se confundia com o clerical: hoje em dia esse público representa apenas uma minoria. Essas matérias conservam-se, em grande parte, para uso de futuros gentis-homens, ricos e ociosos; não comportará a humanidade outras classes? (HAZARD, 1989, p. 187).

De qualquer forma, o apelo era para que crianças da nobreza e da alta burguesia aprendessem um ofício e pudessem também chegar às camadas mais populares, pois muitos homens necessitavam ganhar o pão de cada dia. A educação devia enveredar por aquilo que Montaigne defendia, de valorizar e aprender a língua materna ao invés de uma língua quase sem serventia, como era o latim e o grego. Inseriam-se ainda no currículo o estudo da história

²⁸ “Assim pensando, poderia se afirmar que a instrução oferecida pelo estado é mais limitada que a formação. Aprende-se um ofício, uma arte, que pode ter um interventor ou não, para um trabalho específico. A formação, por sua vez, abrange um processo contínuo. Atrela-se, nesse sentido, à existência humana e nunca pode se dizer completada, visto que a natureza humana está em constante aprendizagem, logo, em constante formação. E todos compreendem que educar um homem em seu mais alto grau é dificultoso porque muitos são os meios para isso”. (COSTA, 2013, p. 58).

política da Europa, a geografia, as ciências naturais e a matemática; também a sugestão de introdução à moral e ao direito natural com Grotius e Puffendorf. “Porque não hão-de existir dentro do recinto do colégio ferramentas de diversos tipos? E em volta do colégio oficinas de artífices? Um operário faria trabalhar as máquinas à medida em que fosse mostrando as crianças: tecelagem, impressão, relojoaria e outros ofícios.” (HAZARD, 1989, p. 184).

Outro educador desse período foi Basedow, que, com seu *Methodus erundiendae juventutis naturalis* (1752), trouxe a perspectiva de um projeto reformador no que diz respeito à substância. O espírito educativo deveria tornar-se cívico. Basedow foi o primeiro a apresentar o desenvolvimento psicológico da criança, ainda com um tom lockiano com relação à alma/mente em formação e à forma de receber e processar o conhecimento. Em resumo, enquanto Rollin assumia uma postura nostálgica perante a educação, Basedow apresentou uma visão mais realista, com uma formação para o exercício de novas profissões.

Por essa perspectiva, Basedow levou em consideração os aspectos físicos e psicológicos para o aprendizado e o desenvolvimento de atenção à criança desde o berço, quando deve receber especial atenção da mãe e do pai, e não ser entregue aos cuidados de outro. Basedow também preconizou os cuidados com o corpo para o desenvolvimento da criança, a vestimenta e a alimentação. Logo, os pais deviam assumir os primeiros cuidados com a criança e o preceptor a educação, desde que o curso da natureza fosse seguido.

O próprio curso da educação seguirá o da natureza. Para lhe obedecer, basta observar como os conhecimentos entram no espírito das crianças e como os adquirem os próprios adultos. <A primeira sensação é o primeiro conhecimento...>. Assim, < o princípio fundamental de qualquer bom método reside em começar pelo que é sensível para daí chegar, gradualmente, até o que é composto; e reside ainda em conhecer com segurança os factos antes de procurar as causas>. (HAZARD, 1989, p. 189).

Embora os mestres antigos, diz Hazard (1989, p. 189), tivessem ciência do que ensinar a uma criança de seis e dezessete anos, “os mestres do futuro, se derem crédito aos filósofos, seguirão passo a passo o caminho de um espírito em formação observarão o despertar das faculdades pueris; irão satisfazendo as que se manifestam em primeiro lugar, a curiosidade, o espírito de imitação, a memória”.

Devem ainda adotar a experiência enquanto fonte do aprendizado de certos conhecimentos, como no caso da geografia (cosmografia), falar do dia, da noite, da lua e das estrelas; para a história natural, mostrar árvores, frutos, aves e insetos; para o aprendizado de física, adotar experiências divertidas; para o latim, começar pelo básico. E, para todos os conhecimentos, “só lentamente, prudentemente, irão ascendendo até aos conhecimentos abstratos” (HAZARD, 1989, p. 189). Pode-se, então, dizer que a criança toma espaço nas

discussões pedagógicas da modernidade, um espaço que até este momento, era quase inexistente.

Percebe-se, por esse viés, as aproximações entre autores aqui abordados, de quem os pedagogos do século XVIII precisaram, de alguma forma, reivindicar a efetividade, pelo menos de parte dessas teorias filosófico-educativas, para uma contemporaneidade que era exigida. Então, de um lado, estava a perene solicitude para a formação educativa das crianças e jovens, permeada sempre por um ideal, e, de outro, uma educação imersiva na sociedade que respeitava as diferenças de classe sociais e as aptidões de cada um.

Outros investimentos na educação no panorama oferecido por Hazard correspondiam ao fato de que a educação deveria ser acompanhada de amor, pois não deveriam ser aplicados castigos físicos. Essa educação estimularia nos professores e nos pais o afeto, a estima e o prazer de aprender; deveria ser cívica porque formaria cidadãos conforme o verdadeiro papel da educação, diferenciando-se da instrução.

Sobre o caráter cívico da educação, Hazard (1989, p. 190) traz uma definição de Helvétius: “a arte de formar os homens está, em todo país, tão intimamente ligada à forma de governo que não é possível introduzir qualquer modificação considerável na educação pública, sem fazer o mesmo relativamente à própria constituição do Estado”. Aqui temos duas questões: uma é a propagação de que o Estado deve oferecer educação pública, a qual não vamos discorrer aqui; a outra diz respeito à arte de formar os homens que estão no cerne dos projetos mencionados. Locke e Rousseau, de certo modo, preocupam-se também com essa arte, conforme veremos em Rousseau, em um dos objetivos do *Emílio*. Em todo caso, diz Hazard (1989, p. 191): “o bem público, a honra da Nação, exigem que cada nova geração²⁹ seja preparada para cumprir cabalmente as várias profissões do Estado”. Isto comprova a indissociabilidade entre educação/instrução com vistas a servir a nação.

O certo é que formar homens é, necessariamente, uma evidência da qual não se pode fugir e torna-se, pois, nos Estados modernos, um de seus pilares, sendo, por outro lado, a

²⁹ No fim das contas, isso faz parte do fio condutor cuja educação é uma herança que cada nova geração precisa receber, como bem discorre Hannah Arendt no texto “A crise na educação”. A teórica defende que “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém, se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser, assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. A criança partilha o estado do vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida.” (ARENDRT, 2013, p. 234-35).

preocupação dos filósofos quanto a pensar a melhor formação possível (a ideal) de formar para também servir ao Estado. Este o responsável por oferecer educação e instrução ao povo, ou seja, enquanto filósofos pensam, o Estado executa a educação. As seguintes palavras de Paul Hazard (1989, p. 191) reverberam aquela realidade ao dizer:

Não houve modernista que não fizesse votos pela educação progressiva, a questão do aleitamento das crianças de mama pelas mães, a de saber se deveriam ou não ser enfaixadas, a de decidir se era preferível um preceptor privado ou o sistema de vida comum nas escolas, a de saber como escolher um mestre responsável no caso de se optar por essa solução, a relativa aprendizagem de um ofício manual, do primado da educação sobre a instrução, todas constituíram (e constituem) problemas muitas vezes abordados e tratados.

São questões que, desde Locke, vinham se deslindando, até que Rousseau reuniu todos esses elementos ao falar da educação de sua criança fictícia. Desse modo, ficam estabelecidos os antecedentes imediatamente distantes e imediatamente próximos da teoria rousseauiana da educação, a qual vem à tona, destacadamente com o *Emílio ou Da Educação*.

Antes de dar prosseguimento, é preciso destacar algumas informações que rodeiam o pensamento educativo em Rousseau.

1.2.4 Rousseau e sua “revolução copernicana” na educação

Contemporaneamente, Rousseau é conhecido como aquele que realizou uma “revolução copernicana” na pedagogia de seu tempo ao colocar a criança no centro de seu modelo educativo. Como foi visto, os autores anteriormente mencionados, Comenius, Montaigne, Comenius e Locke, possuem uma preocupação com a criança pequena no sentido daquilo que é adequado ao seu aprendizado e não com o que propriamente a criança é em si, como fez Rousseau. Talvez essa diferença seja justificada pela imagem da criança que os séculos precedentes apresentaram, de que ela nem sempre esteve no centro das atenções enquanto figura infantil, conforme constata Philippe Ariès em seu livro a “História social da criança e da família”. É imprescindível observar como esse autor aborda historicamente a figura da criança junto à família e à sociedade.

Ariès (1981), ao situar historicamente a criança como personagem social, detectou que só muito tardiamente, no século XIII, e só muito lentamente, a criança começou, de certa forma, a ser notada. Uma das fontes utilizadas para o seu diagnóstico foi a iconografia que, em muitos momentos, representou a evolução e a inserção da figura infantil na pintura, tanto em relação aos adultos quanto às suas vestimentas. Em alguns momentos, a criança fora retratada mais próxima da figura celestial, o anjo, outros, com relação aos genitores, quando os retratos de

família passaram a reproduzir tanto as crianças vivas quanto as crianças mortas, sendo essa uma constatação e o registro de que existiram e pertenceram a uma família xis.

Portanto, foi somente devido ao alto índice de mortalidade infantil da época que as crianças passaram a ser representadas na iconografia como registro de que existiram e pertenceram a uma família, tornando-se assim, uma recordação aos pais. Era uma requisição dos pais, que assim exigiam as pinturas. É o momento que, para Ariès, tem início o que chama de sentimento da infância, pois, mesmo no seio familiar, não parecia haver um tratamento, distinção e cuidados essenciais com a criança pequena, nem mesmo com o adolescente. Além disso, esses termos, comuns contemporaneamente, eram muito distintos e específicos de uma maturidade identitária.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto, nem assegurada nem controlada pela família. A criança se afastava logo de seus pais e, pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com adultos a fazê-la;

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. (ARIÈS, 1981, p. 10).

Já a arte medieval, diz o autor, representou a criança como um adulto em miniatura, como no exemplo que destaca. O exemplo dado por J. L. Flandrin é bom: se a arte medieval representava a criança como um homem em escala reduzida, ‘isso se pretendia, diz ele, não a existência, mas à natureza do sentimento da infância’. A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. (ARIÈS, 1981, p. 14).

Ariès destaca que o mais próximo que se chegou de tentar entender a criança como criança, influenciando na educação, apareceu na Idade Média, na sociedade feudal, cuja mudança

afetou a educação, ou seja, a transmissão do saber e dos valores. Daí em diante, ou seja, a partir da Idade Média, a educação passou a ser assegurada pela aprendizagem. Ora, a prática da aprendizagem é incompatível com o sistema de classes de idade, ou, pelo menos, tende a distribuí-lo ao se generalizar. Considero fundamental insistir na importância que se deve atribuir à aprendizagem. Ela força as crianças a viverem no meio dos adultos, que assim lhes comunicam o *savoir-faire* e *savoir-vivre*. A mistura de idades decorrente da aprendizagem parece-me ter sido um dos traços dominantes de nossa sociedade de meados da Idade Média até o século XVIII. (ARIÈS, 1981, p. 16).

Outro fato para o qual Ariès chama a atenção era a questão da pouca importância dada ao nome, como hoje o conhecemos, à idade e às fases do indivíduo: criança, adolescente, adulto, quando era comum a extensão ou o entrelaçamento da fase infantil com a adolescência. Nessa

fase, a criança era considerada adulta, principalmente pelo vigor físico visível. Por outro lado, é na Idade Média, que se encontram as primeiras referências às idades, catalogadas no “Grand Propriétaire de Toutes Choses”, livro de 1566, que no capítulo IV menciona as idades da vida que vão da infância à velhice, numa espécie de linearidade vital. “Aí, as idades correspondem aos planetas em número de 7”.

As idades estavam assim discriminadas: a infância – que planta os dentes, é a primeira idade e vai até os sete anos: “tudo que nasce nessa fase é chamada de *enfant* (criança), que quer dizer, não falante” (ARIÈS, 1981, p. 36). Nessa fase, a criança não fala bem e nem forma direito palavras, porque seus dentes ainda não estão ordenados e firmes. A segunda idade é chamada de *pueritia*; dura até os catorze anos, “assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho” (ARIÈS, 1981, p. 36). Depois vem a adolescência, terceira idade, podendo terminar no 21º aniversário ou durar, segundo Isidoro, até os 28 anos, ou 35, assim chamada “porque a pessoa é bastante grande para procriar”. (ARIÈS, 1981, p. 36). Na *juventude*, no meio das idades, a pessoa está na plenitude das forças e dura até 45 ou 50 anos. “Essa idade é chamada de juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros, conforme disse Aristóteles.” (ARIÈS, 1981, p. 36). A *velhice*, para alguns, dura até 70 anos. “A velhice, segundo Isidoro, é assim chamada porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice.” (ARIÈS, 1981, p. 36). A última idade é chamada “*senies*”, em latim, ou “*vieillesse*”, em francês. Caracteriza o fim da vida, mas não a morte; o corpo já atingiu o seu auge e vai perecendo até chegar seu fim.

Esse quadro das idades³⁰ ao qual se refere Ariés (1981), foi pintado com esse nome e serviu muitas vezes, como referência durante muito tempo, para a interpretação das fases³¹ da vida humana de forma mais completa, entre os séculos XIII e XVIII, representando o ciclo da vida humana: da infância à idade senil. Observamos em Comenius, Montaigne e Locke a importância dada à criança no sentido de sua aprendizagem, sobre aquilo que é conveniente ou não ela aprender, mas não há a separação em idades ou fases até que se torne adulto, como fará Rousseau.

³⁰ “Aí, o tema das idades se embrincava com o tema da morte, e sem dúvida não era por acaso que esses temas figuravam entre os mais populares: as estampas representando os degraus das idades e as danças macabras repetiram até o início do século XIX uma iconografia fixada nos séculos XIV e XV.” (ARIÈS, 1981, p. 40).

³¹ O QR Code a seguir, dá acesso a uma imagem representativa de como fora retratada as idades da vida, indicando também a página da qual foi gerado o código:



Segundo Vieira (1989), além de Rousseau dar ênfase às idades da criança e ao seu modo de aprender em cada fase de sua vida, se diferencia dos modos e dos métodos da pedagogia de seu tempo, porque a educação que o filósofo propôs não estava atrelada à educação sistemática, formal, dada nas escolas, mas, entendida como “fato social” e “fenômeno cultural”, podendo-se caracterizar a educação como arte, orienta o processo educativo ao harmonizar os três fatores da educação: natureza, coisas e homens. O resultado, é ter uma criança/homem bem-educado. Assim, “Rousseau se posiciona humanisticamente pela autonomia existencial como sendo o fim da educação.” (VIEIRA, 1989, p. 92).

Talvez em Comenius exista, de fato, a primeira atenção e preocupação com a fase da infância e o modo que se deve ensiná-la, obedecendo-se ao curso da natureza, conforme destacado anteriormente, assim como as regras a serem seguidas para o ensino e aprendizagem dos pequenos. Porém, ainda estaria atrelada à pedagogia jesuítica, logo, sistemática. Montaigne também elenca uma série de orientações propositivas para a boa educação da criança e do jovem, enquanto Locke parte do pressuposto de que a mente da criança é moldável, com sua ideia da mente que precisa ser preenchida, devendo-se, portanto, escolher bem os conhecimentos para que esse jovem espírito receba e se desenvolva. Ademais, o modo de o fazer deve começar por coisas simples e, aos poucos, passar para as mais complexas, de modo que também seja possível criar e compreender as abstrações conceituais.

O que diferencia Rousseau desses autores em relação às idades e, em alguns momentos, também se aproxima é a engenhosidade com que as “idades da vida” vão se efetivar no *Emílio*, tomando duas projeções: uma é a projeção para o tornar-se adulto, tendo como prerrogativa a educação negativa e a centralidade no indivíduo, nesse caso, no Emílio, cujas fases infantil e criança até os doze anos é crucial para o sucesso das fases subsequentes até se tornar adulto; a outra é a importância desses doze primeiros anos para a própria criança enquanto indivíduo. O filósofo extraordinariamente especifica o que acontece em cada fase da vida do homem no seu aspecto psicofísico, enquanto espécie e indivíduo, cuja infância possui a demarcação do homem ou do cidadão a se tornar.

Além disso, a Rousseau pertence a alcunha daquele que realizou a “revolução copernicana” na educação, exatamente por tratar a criança como criança, com suas especificidades, enfatizando as primeiras e mais importantes manifestações infantis, as primeiras linguagens, o aleitamento materno, os cuidados com o corpo, seu modo de ser e estar no mundo, sobretudo em um período em que pouca ou nenhuma importância se dava a esses fatores; em outros termos, o ponto de partida da educação rousseauísta é o indivíduo, sua autonomia existencialista para um fim humanístico da educação.

O que será novo no *Emílio* de Rousseau é que ele dará especial atenção à infância até os dois anos iniciais e, depois, até os doze anos, momento em que nomeia as fases por idade. Essas idades, de acordo com cada livro, são apenas formas de ser mais didático, mas que obedecem, ao mesmo tempo, segundo a natureza, à capacidade de assimilação e aprendizagem, mesmo que centrada em uma criança imaginária. A introdução de Michel Launay, presente na edição da Martins Fontes, é a que melhor detalha as fases/idades das quais falará Rousseau em cada um dos livros, conforme descrito abaixo:

Livro I: idade da natureza – o bebê (*infans*) 0 -2 anos;

Livro II: a idade da natureza - de 2 a 12 anos (*puer*);

Livro III: a idade da força – de 12 a 15 anos;

Livro IV: a idade da razão e das paixões – 15 a 20 anos;

Livro V: a idade da sabedoria e do casamento – 20 a 25 anos.

Os primeiros cuidados com o bebê também estão nas recomendações de Rousseau. Então, começar pela infância é começar pelo início da vida, o ponto de onde toda a humanidade tem início a infância do Emílio se parece com a vida do homem primitivo no estado de natureza primitivo, já que seu guia é a natureza e o do menino, o preceptor.

Discorrer sobre a educação das crianças se tornou um desafio para Rousseau, porque, além de não ter educado os seus filhos, muitos escritos sobre educação, o quê e como ensinar, eram recorrentes, mas não do modo como o genebrino iria propor. Como enuncia no Prefácio, acusando, inclusive, que a “literatura e o saber” de seu século são mais propensas a “destruir” do que “edificar” um sistema educativo, opondo-se ao estabelecido, mas não o fazem de maneira propositiva, um outro; sua proposição, centrada na figura da criança congrega a educação negativa, elemento crucial em seu tratado de educação. Assim, Jean-Jacques Rousseau, o mais subversivo³² dos iluministas, é surpreendente ao afirmar que, além de não se conhecer a infância com propriedade, se propôs construir e edificar aquilo que muitos só sabem pôr defeitos; é seu projeto educativo. Assim, enuncia:

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações, posso ter muito mal visto o que cabe fazer; mas creio ter visto bem o paciente que se deve operar. Começai,

³² “Se não se pode dizer, assim, com segurança, que Rousseau é um iluminista, o que se pode dizer com absoluta segurança é que ele é um verdadeiro desmancha-prazeres da festa dos iluministas.” (FORTES, 2004, p. 72). Contudo, devemos classificar Rousseau como iluminista, pois, além de estar inserido no movimento e ter contribuído na grande obra do século, a Enciclopédia, é usuário da razão em seus mais diversos aspectos, tendo sabido a utilizar, conforme Cassirer (1992), melhor do que muitos dos que se vangloriavam dos feitos da Razão.

portanto, estudando melhor nossos alunos, pois muito certamente não os conheceis e se lerdes esse livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós. (ROUSSEAU, 1995, p. 6).

Dessa constatação, temos duas concessões: na primeira, o filósofo chama a atenção para o fato de que os sábios, de certo modo, foram bem apressados e utilitaristas quanto ao tema da infância; a outra vai no sentido do que será a grande proposição de Rousseau, que é pensar, sobretudo, a infância, devendo-se considerar esse o período mais importante da vida humana. É uma teoria ricamente elaborada, porque trata de uma criança imaginária, mas sem deixar de pensar na sua efetividade.

O movimento teórico da escrita de Rousseau sobre essa criança imaginária obedece a critérios argumentativos bem ordenados e, ao mesmo tempo, toca a realidade de toda criança, que é o ensino-aprendizagem, o ser criança, o brincar, as experiências com o mundo, a natureza própria de cada uma, as descobertas de seu próprio existir quando se dá conta de seu corpo e o desenvolvimento das faculdades mentais, da sensibilidade, etc., sendo esta, a responsável pelo amadurecimento dos órgãos dos sentidos. O universo da criança é o objetivo primeiro da obra. Aqui, todo um circuito é circunscrito por Rousseau tanto como pedagogo quanto como antropologista; o sucesso ou o insucesso de seu projeto dependem do cercamento em torno de seu objeto, que é a criança e seu universo.

Rousseau concebe a ‘educação negativa’ exatamente como a retirada das amarras. A ‘educação positiva’, a educação que socializa em função do estado, que forma o cidadão, é aquela que se caracteriza positivamente por transmitir às novas gerações o estoque cultural da civilização, estoque que vai soterrar a natureza original das pessoas e sobrepor-lhes uma nova natureza, aquela que convém ao estado de sociedade. (FRAGOSO, 1989, p. 98).

Portanto, para a realização de seu projeto, conforme Rousseau (1995), diz no Prefácio, duas coisas deveriam ser levadas em consideração: “que, o que tenha de bom esteja na natureza da coisa”, no caso, “que a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada a ele”; e a segunda depende “das relações dadas em determinadas situações”. Por isso, não é possível precisar onde ela pode dar certo, isso já estaria fora de seu propósito.

Assim, segundo Boto, “para tratar da formação da criança, Rousseau assume o lugar de sua criação: inventa o *Emílio* como modo de operar o pensamento, que teria a intenção de esquadriñar, do ponto de vista teórico, o substrato do ‘ser’ – criança.” (BOTO, 2010, p. 2012).

O *Emílio* faz parte da maturidade filosófico-literária de Jean-Jacques Rousseau e é remanescente da seara da famosa “Iluminação de Vincennes”, ocorrida a Rousseau naquela calorosa tarde em que se dirigia à prisão para visitar seu amigo Dennis Diderot, em 1749. Ele relata que, enquanto sentou-se debaixo de uma árvore para descansar da caminhada, leu o anúncio no jornal *Mercur de France*, em cuja edição trazia a proposta da Academia de Dijon

com a pretensão de premiar quem respondesse à pergunta sobre moral daquele ano: “o desenvolvimento das ciências e das artes serviu para aprimorar os costumes?”. Ao relatar esse dia, Jean-Jacques³³ diz que, após um breve cochilo, acordou de tal forma inspirado que lhe foi possível conceber suas melhores ideias filosóficas, tanto para a resposta à Academia naquele momento (com o *Discurso sobre as ciências e as artes*) quanto para as obras que viria a desenvolver futuramente, sendo o seu tratado de educação uma frutífera obra que viria a se tornar uma espécie de bíblia para a pedagogia moderna.

Também devemos atentar para o fato de o livro variar entre a linguagem filosófica narrativa com a qual o autor se ocupa em demonstrar uma verdade através do ser teórico, ou seja, sua personagem fictícia, observa Dany, Rousseau, “permite a colocação da antropologia rousseauísta que doravante apreende o homem em suas duas dimensões, aquela da espécie e de sua história; aquela do indivíduo e de seu desenvolvimento depois que nasce.” (DANY, 1998, p. 6). (permet la mise en place de l’anthropologie rousseauiste qui désormais saisit l’homme dans ses deux dimensions, celle de l’espèce et de son histoire, celle de l’individu et de son développement depuis qu’il est né). Em outras palavras, Rousseau apresenta o homem sob dois pontos de vista: enquanto espécie que possui uma história universal, que ele cuidou de traçar no *Segundo Discurso*; e enquanto indivíduo que precisa de um desenvolvimento pelo aspecto antropológico e pedagógico, traçados no *Emílio*. O *Emílio* é, então, a parte que pretende contar a história do homem enquanto categoria teórica, no indivíduo desde a sua infância, é o menino Emílio, ao acompanhar esse desenvolvimento no movimento dialético em relação a si, em relação à espécie, em relação ao outro e em relação ao mundo, como forma de desenvolver da melhor maneira possível um indivíduo íntegro e autônomo. Para Boto (2010, p. 209), outrossim, “Rousseau procura, no *Emílio*, compreender a própria acepção de criança. Nesse sentido, ele procura, na infância de maneira geral, vestígios do homem em estado de natureza. Ao fazer isso, estabelece periodização da vida e do aprendizado”.

É notório destacar que, embora o *Emílio* possa ser compreendido como a continuação e conclusão das ideias do *Primeiro* e do *Segundo* discursos, a obra, traz em sua precedência de

³³ Assim Rousseau descreveu o que ficou conhecido como Iluminação de Vincennes: “esse ano de 1749 foi de um calor excessivo. São duas léguas de Paris a Vincennes. E como não podia pagar fiacres, às duas horas da tarde, eu saía a pé, quando estava só, e ia depressa para chegar mais cedo. As árvores do caminho, sempre afastadas, à moda da terra, quase não davam sombra; e, muitas vezes, esgotado de calor e fadiga, estendia-me no chão, exausto. Para moderar o passo, lembrei-me de levar sempre um livro. Um dia, levei o Mercúrio de França, e enquanto caminhava e o percorria, via aquela questão, proposta pela Academia de Dijon para o prêmio do ano seguinte: “Se o progresso das ciências e das artes contribuiu para corromper ou apurar os costumes”. No momento dessa leitura, vi um outro universo e tornei-me um outro homem; apesar de ter uma viva lembrança da impressão que recebi, os detalhes me escaparam depois que os gravei numa das minhas quatro cartas ao Sr. Malesherbes. (ROUSSEAU, 2008, p. 322-323).

elaboração, as experiências como preceptor pelas quais passou Jean-Jacques Rousseau até a concepção do livro, experiências as quais Michel Launay destacou como sendo os fundamentos da elaboração da obra do genebrino, pois 1) antes de conhecer Thérèse, sua esposa, Rousseau havia exercido a profissão de preceptor, o que lhe rendeu a escrita de algumas ideias sobre educação, porque, para o cargo, precisou elaborar um pequeno projeto, o que, chamaríamos em nosso vocabulário, o cronograma de ensino para os pequenos; 2) desde novembro de 1740, o jovem Rousseau, preceptor dos filhos do Sr. De Mably³⁴, escreveu o esboço de um projeto que o orientaria em sua preceptoria, o qual recebeu o nome de *Projeto para a educação do Sr. de Sainte-Marie*, no qual confessava seu ‘pendor invencível para a melancolia’, ao mesmo tempo em que se defendia da acusação de ser um preceptor ‘selvagem e pedante.’ (LAUNAY, 2004, p. X.); 3) cinco anos depois, portanto, em 1745, como secretário dos Dupin, ricos banqueiros parisienses, Jean-Jacques remodelou aquele projeto inicial e o entregou à Sra. Dupin, que tinha um ‘filho espontaneamente mimado’, que, por oito dias tinha sido preceptor do jovem, vindo a entregar a missiva, por conta das peripécias do aluno.

Passei esses oito dias em suplício que só o prazer de obedecer a Sra. Dupin poderia tornar suportável; porque o pobre Chenonceaux já tinha aquela cabeça má que quase consegue desonrar a família, e que o fez mal a si e aos outros, e foi tudo: não foi um medíocre sacrifício e não me encarregaria dele por outros oito dias nem que Sra. Dupin se desse a si própria como recompensa. (ROUSSEAU, 2008, p. 272).

Por outro lado, como adepto das ideias de Locke, certamente as experiências vivenciadas puderam servir como exemplo para que a criança fictícia do *Emílio* fosse sujeitada

³⁴ Rousseau ressaltou nas *Confissões* essa rica experiência como preceptor dos filhos do Sr. De Mably. “O Sr. De Deybens propôs-me a educação dos filhos do Sr. de Mably: aceitei e parti para Lyon. Eu tinha mais ou menos os conhecimentos necessários a um preceptor, e supunha que tinha o talento necessário. Durante um ano que passei na casa do Sr. de Mably tive tempo de me convencer. A doçura da minha natureza me faria próprio para o ofício, se o arrebatamento não introduzisse nele as suas tempestades. Enquanto tudo marchava bem e eu via darem resultado meus cuidados e meus sacrifícios, que então não poupava, eu era um anjo; mas era um diabo quando as coisas andavam tortas. Quando os alunos não me ouviam, eu desvariava; quando faziam uma maldade, desejava matá-los, o que não era um meio adequado de os tornar sábios e corretos. Eram dois os discípulos e de gênios muito diferentes. Um, de oito a nove anos, chamado Sainte-Marie, tinha a cara bonita, o espírito ágil, aberto, estouvado, brincalhão, malicioso, mas de uma malícia alegre. O mais novo, chamado Condillac, parecia quase estúpido, pateta, teimoso como uma mula, nada podia aprender. Pode-se imaginar que entre esses dois alunos não me era fácil o trabalho. Com paciência e sangue frio talvez eu conseguisse vencer. Mas, à falta nada fiz que adiantasse, e meus alunos iam muito mal. Não me faltava assiduidade, mas me faltava igualdade, sobretudo prudência. Só sabia empregar com eles três instrumentos sempre inúteis e muitas vezes perniciosos às crianças: o sentimento, o raciocínio e a cólera. Por vezes, enternecia-me com Sainte-Marie até quase chorar; e queria enternecê-lo também, como se uma criança fosse suscetível de uma verdadeira emoção de coração; às vezes esgotava-me em o advertir, como se ele pudesse entender; e, como me apresentava às vezes argumentos muito sutis, eu o tomava como razoável de todo, porque ele era raciocinador. O pequeno Condillac era ainda mais embaraçoso, porque, sem entender nada, sem responder a nada, sem se comover com coisa alguma, e de uma teimosia a toda prova, triunfava principalmente sobre mim quando me enfurecia: era então ele o ajuizado, e era eu a criança. Eu via todos os meus erros, sentia-os; estudava o espírito de meus alunos, penetrava-os muito bem, e creio que nunca fui logrado pelas suas astúcias. Mas, de que me servia ver o mal sem lhe saber aplicar o remédio? Compreendendo tudo, impedia nada, não conseguia nada, e tudo o que fazia era precisamente o que não deveria fazer.” (ROUSSEAU, 2008, p. 243-254).

às experiências diversas com as coisas, sem intermediários, ou, mais acertadamente, que a experiência se tornaria inicialmente o pilar da educação negativa. Por isso, a educação da criança pautada em três ramificações que são não apenas opostas: a natureza, as coisas e os homens, mas diferentes, fazer com que sejam convergidas para a mesma finalidade é o objetivo último de Rousseau por intermédio do preceptor; é onde se verá a educação se desvelar por um “escultor” – na arte de formar homens –, que molda uma criança imaginária, na qual as três vertentes opostas da educação negativa deverão convergir para que se tenha a melhor e mais eficiente das educações e um indivíduo bem educado, conquanto as três educações na mão do escultor precisam forjar essa convergência.

Como a educação da natureza é a única que não depende de nós, cabe, portanto, investir para o bem-sucedido das outras duas, a das coisas e a dos homens, enquanto age a natureza. Vê-se, pois, todo o desenrolar da supervisão do preceptor no trato para que a criança tenha contato com as coisas e possa aproveitá-las sem que a essência da criança seja, sobremaneira, alterada, principalmente nos doze primeiros anos de vida, que é o recorte feito aqui nesta pesquisa.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação; 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. 10-11).

Rousseau não só redescobre a infância na modernidade (conforme disse no Prefácio), como foi o estudo a que mais se dedicou. Não critica o que antes foi dito sobre a infância, nem mesmo seus contemporâneos que se dedicaram a ensinamentos úteis aos homens. Contudo, era necessário inverter a ordem e, ao invés de “procurar o homem na criança”, era preciso entender o que é a criança no homem. Essa criança precisava ser pensada do ponto de vista das três educações, dos primeiros cuidados a serem oferecidos e da intervenção do preceptor para o êxito de que a educação pretendida obtivesse êxito.

Esse entrelaçamento de ações na educação da criança é o resgatar também da “arte de formar homens”, sobre a qual Rousseau como filósofo criou uma ilustração que envolve uma criança imaginária e as experiências infantis, humanas, morais e sociais até que se torne um homem autossuficiente pela educação (*negativa*) que irá receber. Por assim dizer, é o entrelaçamento da antropologia pedagógica que nasce com *e* no *Emílio*, posto que, como argumenta Epitácio Vieira (1989, p. 101):

Pela educação negativa, não se lhe impondo o conteúdo da civilização, que iria reprimir a sua natureza, permite-se que as inclinações naturais da criança venham livremente à tona, para que o educador tenha diante de si o que ele mais deseja conhecer. Se o homem em estado de natureza é intrinsecamente bom, se o que corrompe o homem é a assimilação do estoque cultural, segue-se que a criança é naturalmente boa. Assim, o 'bom selvagem' e o 'bom infante' se tornam os postulados clássicos da antropologia e da pedagogia de Rousseau.

Postulados que somente o desenrolar desta tese, naquilo que se refere à ideia de que, em Rousseau está assentada a construção de uma antropologia pedagógica, que não está calcada nem na concepção jesuítica, por não está atrelada a uma formação/educação cujo método autoritário e dogmático, não permite à criança liberdade em seu modo de ser, nem na concepção dos enciclopedistas, que dá mais ênfase à sociedade, para a qual o indivíduo deveria estar destinado.

Rousseau abandona o caminho tradicional da filosofia [jesuítas, enciclopedistas], recusa o caminho novo da sociologia e tenta o caminho ínvio da antropologia. Nele aparece a ideia de que é possível, partindo do estudo das variedades da espécie humana, chegar ao conceito de sua unidade [re-unidas no Emílio, a criança]. Para ele, esta é a tarefa da antropologia. O compromisso do sociólogo é social, do antropólogo é humanístico. (VIEIRA, 1989, p. 98). (grifos nossos).

Assim, no novo sistema de educação do filósofo Jean-Jacques, que tem sua perspectiva sobre o indivíduo desde seu nascimento, assegura-lhe o papel tanto de antropólogo como de pedagogo.

CAPÍTULO SEGUNDO: A antropologia ficcional do *Segundo Discurso*: desconstruções

*Quanto a mim, fechei meus livros e, depois de ter
ouvido falar os homens, observei-os agir*
(Rousseau. Carta ao Sr. Grimm)

Este capítulo procura abordar a antropologia ficcional do *Segundo Discurso* e estabelecer o ponto central do qual decorre a antropologia da obra, além de um ponto de partida do filósofo para tratar a questão do homem, incluindo a sua origem e tudo que envolve o tema, como linguagem, progresso, civilização, política, relações humanas. A partir da origem é possível compreender outros aspectos concernentes à realidade do homem, tais como os relativos à sua vida e vivência primitiva, e, conseqüentemente, os desenvolvimentos cognitivos; o cuidado de si; o desenvolvimento das faculdades e dos sentimentos, das necessidades, das paixões. Todos esses aspectos favorecem o surgimento da necessidade de contratos para a vida em sociedade.

Rousseau reconduz a discussão antropológica que se desenvolveu especificamente da Renascença ao Iluminismo com o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, obra em que são destituídos alguns paradigmas epistemológicos e que vão de encontro às escrituras, à Enciclopédia e à concepção jusnaturalista e racional predominante nas teorias filosóficas do século XVIII. Para isso, acredita-se que o mito de Glauco, inserido no Prefácio do *Discurso*, representa a quebra paradigmática entre o passado e o presente do homem, e pelo qual Rousseau pretende atualizar, para reconhecimento de todos, o passado esquecido do homem e suas origens, diferenciando-se em tudo o que a civilização lhe acrescentou.

Assim, nesse *Discurso*, veremos o homem se transformar em tema filosófico, inaugurando toda uma maneira peculiar de estudá-lo. Rousseau ganhará força ao estabelecer o estado de natureza como pilar de uma hipótese argumentativa e de um método de condução para essa abordagem. Com isso, será preciso compreender que, ao mencionar o mito de Glauco, o filósofo, de certo modo, realiza um revés, o qual termina por destituir algumas concepções modernas sobre o homem, pensando-o do ponto de vista de uma pureza e bondade natural, além da tessitura de como foi se constituindo e construindo o que nele podemos chamar de humano e humanidade.

2.1 Antropologia (s): Renascimento-Iluminismo

Entre o Renascimento, na Itália, e o Iluminismo francês, assiste-se ao surgimento de novas questões sobre o homem que possuem seus resquícios até nossos dias. Esses resquícios deram margem a várias interpretações que ora divergem, ora convergem; ora compreendem o homem em sua relação e desenvolvimento pela educação, para o trabalho, ora o consideram um ser desvinculado de uma teologia, que precisa se realizar plenamente na vida terrena; por vezes, a antropologia o aborda como um ser finito diante da infinitude que é o universo, mas considerando-o infinito em suas possibilidades de pensamento. Transformações ocorridas principalmente com relação à revolução copernicana³⁵ acarretaram ao homem novas formas de ser e pensar o universo, do qual também é membro. É necessário compreender esse percurso que fragmentou a compreensão que se tinha do homem em diversos olhares e como a antropologia o acolheu.

O Renascimento³⁶ teve início na Itália (entre os séculos XIII e XVII) e marcou, na história do pensamento filosófico, a retomada de discussões no campo das ideias. O período clássico greco-romano no que se refere às artes, inicialmente a Escultura e a Arquitetura, estendeu-se posteriormente à Música, à Poesia e às Letras, mas é acrescentado ao movimento, além da razão e da experiência, a criticidade, pela qual os homens do Renascimento, de posse dos textos originais da Antiguidade, puderam tecer suas críticas, concordar ou discordar, bem como prever/propor novas possibilidades interpretativas.

Assim, o interesse pelas artes faz com que o Humanismo se destaque ao ganhar uma espécie de preocupação para formar culturalmente os homens, ou seja, letrados nessas artes, tendo por base certos conteúdos que pudessem torná-los melhores, cujas referências foram resgatadas da Grécia e de Roma. Para compreender em termos gerais o que foi o Humanismo na Renascença, utiliza-se aqui duas referências: o historiador Peter Burke, cujo livro *O renascimento* traz alguns aspectos do que foi o Renascimento em bases gerais; e Henrique de Lima Vaz, que apresenta no livro *Antropologia Filosófica I* um esboço da Antropologia,

³⁵ A revolução copernicana diz respeito às descobertas do astrônomo, matemático e humanista Nicolau Copérnico (1473-1543), para quem a Terra deixa de ser o centro do universo, como por muito tempo se acreditou, e o Sol toma esse lugar, assim como os demais planetas girando ao seu redor. Mediante essa descoberta, há toda uma transformação sobre o modo de ver as relações hierárquicas e o próprio conhecimento do indivíduo acerca de si.

³⁶ O termo Renascimento aplica-se à civilização europeia e se desenvolveu entre os séculos XIII e XVII; é marcado pelo súbito reviver dos ideais greco-romanos. “Na verdade, o Renascimento foi um momento da história muito mais complexo do que simples reviver da antiga cultura greco-romana. Ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. O ideal do *humanismo* foi, sem dúvida, o móvel desse progresso e tornou-se o próprio espírito do Renascimento. Num sentido mais amplo, esse ideal pode ser entendido como a valorização do homem e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média.” (PROENÇA, 2000, p. 78).

indicando seus aspectos essenciais desde a Grécia até a contemporaneidade, o que permite compreender sobre qual problema a Antropologia se ocupou em cada momento da história da filosofia.

Burke considera que é preciso nos referirmos ao Renascimento sem os feitos da Idade Média, pois esta deve ser compreendida à parte, embora, ao se estudar esse período, quase sempre somos levados a ideias deturpadas. Assim diz:

Se, no entanto, o termo ‘Renascimento’ for usado – sem prejuízo para os feitos da Idade Média, ou para os do mundo não europeu – para referir um importante conjunto de mudanças na cultura ocidental, então pode ser visto como um conceito organizador que ainda tem seu valor. (BURKE, 2008, p. 16).

Segundo Burke (2008), foi Jacob Burckhardt quem melhor definiu o Renascimento ao utilizar dois conceitos: ‘individualismo’ e ‘modernidade.’ Nas definições de Burckhardt, “na Idade Moderna, a consciência humana... repousava sonhadora ou semi-acordada sob um véu comum. O homem estava consciente de si próprio apenas como membro de uma raça, povo, partido, família ou corporação – apenas através de uma qualquer categoria geral.” (BURCHARDT *apud* BURKE, 2008 p. 16). Vale ressaltar que o texto de Peter Burke se baseia, em parte, nas pesquisas e ideias que Burckhardt realizou sobre o Renascimento, para quem esse movimento deve ainda ser visto como uma espécie de mito, estando, por esse motivo, ainda mais próximo da Idade Média.

Por outro lado, Burke destaca que, na Itália do Renascimento, o véu que encobria o homem como categoria geral evaporou-se e “o homem tornou-se um indivíduo espiritual e reconheceu-se a si mesmo como tal”. Foi somente assim que o Renascimento passou a significar Modernidade, ou seja, a Modernidade dá origem à categoria indivíduo individualizado, sem pertencimento a um grupo, que deveria ser entendido de agora em diante como tal. É sobre a questão do indivíduo que tanto a história quanto a filosofia deverão compreendê-lo em suas múltiplas relações, determinações e identificação; em outros termos, o indivíduo deve se entender e se aceitar como um entre muitos, individualmente e só; deve, portanto, aprender a lidar com o fardo de sua condição humana. É sobre essa nova dimensão antropológica, metafísica, histórica e social que tanto a filosofia quanto a história e outros ramos do saber terão de lidar sobre o qual o Humanismo, valendo-se dos ideais gregos, proporá o modelo de formação a ser imitado.

Desse ponto de vista, é lícito observarmos o corte que segrega o homem de seu grupo, família, povo e o restitui a si, de agora em diante, como categoria individual – indivíduo. Os ramos do saber deveriam tomá-lo para estudo e compreensão, considerando aquilo que ele é, em sua nova identidade, posto que agora é detentor de uma subjetividade individualizada.

Portanto, a partir do Renascimento, o homem passa a ser tratado como indivíduo e será precisamente por essa nova atribuição que ganha margem o Humanismo, movimento intelectual que vigora no Renascimento, pois, ao retomar a cultura greco-romana, o retorno é para compreender ou reconhecer o que estava envolto na realidade humana em si entre os gregos e os romanos, firmando novos parâmetros formativos ao homem moderno a partir dessa redescoberta. Há, portanto, uma atualização das questões humanas que haviam sido tratadas na Modernidade e que ficarão a cargo, mais especificamente, do Humanismo.

Seguindo o raciocínio de Burke (2008, p. 11):

Dos meados do século XIV em diante um crescente número de acadêmicos, escritores e artistas, em Itália e noutros lugares, começou a usar a imagética da renovação para assinalar uma era de **regeneração, restauração, reabilitação, rememoração** *renascimento*, ou ressurgimento em direção à luz, após aquilo a que foram eles os primeiros a chamar a Idade das Trevas. (grifos nossos).

Sobre o Renascimento na Itália e sua expansão aos demais países, diz: “a grande regeneração da arte e das ideias começou em Itália e mais tarde as novas posturas e as novas formas artísticas espalharam-se pelo resto da Europa” (BURKE, 2008, p. 11).

Naquilo que se refere à cultura grega, destacamos o que Burke chama de um “reavivar pela educação clássica”. É exatamente esse ponto que nos interessa aqui, porque é exatamente isso que o Humanismo nos servirá aqui enquanto formação. O Humanismo surge sob a pretensão de humanizar, ou seja, de tornar o homem humano, educá-lo no contexto moderno enquanto indivíduo. Em outras palavras, é preciso formar esse novo homem que surge mediante uma nova configuração social e que dava seus primeiros sinais na aurora da Modernidade. Por isso, a *Paideia* grega servirá uma vez mais de inspiração, já que a formação cultural do homem enquanto indivíduo entrava em evidência. Dessa maneira, neste primeiro momento, nosso incurso consiste em resgatar os elementos primeiros do Humanismo renascentista que, de algum modo, podem compor o que se pretende reunir sob o nome de antropologia (s), cujo início se deu no Renascimento e teve seus resquícios até o Iluminismo francês.

No Renascimento estão as bases de uma antropologia a qual compreendemos ser a que toma o homem destituído de um grupo, conforme dito acima, bem como o afasta da teologia cristã do período medieval. Dentre outros objetivos, essa antropologia nascente se destina a pensar o homem enquanto indivíduo que precisa da educação para desenvolver suas capacidades individuais; será também uma antropologia que discute a questão do homem que pensa sobre si mesmo em meio ao universo, pensa em si em meio à sociedade e pensa em si em relação ao outro ou à alteridade; de cujos resquícios estoicos deveria se afastar, já que havia

novamente um conflito do homem em relação ao universo, devendo procurar o equilíbrio a partir de si mesmo.

Essas são ações de pensamento que não necessariamente têm Deus como o motor das finalidades de suas decisões, ou o reino dos céus como recompensa após uma vida terrena. Em outros termos, é uma antropologia que aposta no homem da contingência, no homem terreno; este deve desvincular-se de uma divindade e alcançar no plano terrestre sua plena realização e felicidade, outrora prometidas para o além-vida, no plano celestial. “A filosofia antropológica, por outro lado, apresenta um caráter totalmente diverso”, diz Cassirer (1972, p. 27), já que “a história da filosofia antropológica está cheia das mais profundas paixões e emoções humanas, não se ocupa de um problema teórico isolado, por mais real que seja seu âmbito; nela está em jogo todo o destino do homem, clamando por uma decisão final”.

O que pode haver especificamente de humano nas humanidades? Instiga Burke ao leitor. É que, segundo os impulsionadores do movimento, ao se restabelecer os estudos humanistas da antiguidade clássica, a prerrogativa é a de que “aperfeiçoam o homem”; ‘a ideia fundamental era de que os homens (por outras palavras, os humanos são contemplados por homens humanistas em termos masculinos) se distinguem do animal em primeiro lugar pela capacidade da fala e, portanto, de distinguir o bem do mal.” (BURKE, 2008, p. 25). Para os humanistas, Poesia e História eram a ética aplicada; por outro lado, os acadêmicos do período não tinham receio em fazer generalizações sobre a “condição humana” ou compor discursos como o que fez Pico Della Mirandola³⁷, em seu *Discurso sobre a dignidade do homem*.

Ademais, o historiador inclusive relata que existiam princípios básicos humanistas, estando eles ilustrados num diagrama do francês Charles de Bouelles, segundo o qual existiam quatro níveis de existência, conforme resume Burke. (2008, p. 27):

Em ordem ascendente, são os seguintes: existir (como uma pedra), viver (como uma planta), sentir (como um cavalo) e pensar (como um homem). Há, por sua vez, quatro tipos correspondentes de ser humano; o mandrião, que sofre de preguiça; o glutão; o vaidoso, representado segurando um espelho; e o estudioso, sentado junto do seu atril.

Pelo diagrama de Bouelles também é explicado que a vida contemplativa ou o estudo é superior à vida ativa. Vale lembrar que essa valorização não é uma novidade, pois, desde os gregos, essa divisão e valorização veem se perpetuando entre os eruditos. O recobrimento das letras significou não tanto o surgimento da literatura, conforme possa parecer, mas, especificamente, o que hoje se conhece como Humanismo.

³⁷ Pico Della Mirandola (1463-1494) escreveu sobre a dignidade do homem; acreditava que a mais divina das criaturas do universo era o homem. Por outro lado, destacava sua capacidade de fazer-se a si mesmo por não ser sua natureza predeterminada.

Humanismo é um termo bastante elástico, com diferentes significados para diferentes pessoas. A palavra *Humanismus* começou a usar-se na Alemanha no princípio do século XIX para designar o tipo tradicional de educação clássica cujo valor começava a ser posto em causa, parecendo ter sido Mathew Arnold o primeiro a usar o termo em inglês. Quanto a ‘humanista’, a palavra teve origem no século XV como calão estudantil referindo-se ao professor universitário de ‘humanidades’, os *studia humanitatis*. Esta era uma antiga expressão romana para descrever um programa académico composto especificamente por cinco disciplinas: Gramática, Retórica, Poesia, Ética e História. (BURKE, 2008, p. 25).

Logo, ser humanista, acreditavam alguns defensores, como Marsílio Ficino (1433-1499), era conseguir realizar-se como cidadão, de modo que as referências para isso eram os estudos gregos e romanos calcados na “boa literatura”. Burke (2008, p. 28) chama a atenção para o humanismo e destaca que houve, inclusive, um esforço no sentido de “imitar o sistema educacional da Roma antiga; o novo sistema consistia em ensinar os estudantes a falar, ler e escrever latim clássico; implicava também uma ênfase nas humanidades, especialmente a retórica...”.

Assim, do ponto de vista histórico, o Renascimento oferece uma compreensão, em termos antropológicos, centrada no Humanismo, que foi o movimento mais forte daquele período; insere-se no interesse dos académicos para os quais, dentre outros objetivos, faz referência à formação humana aos moldes greco-romano; embora as artes, a arquitetura, a poesia e as letras tenham sido as manifestações primeiras dessa retomada clássica que demarca o Renascimento. É o Humanismo, enquanto sinónimo de Letramento³⁸, que irá importar. Foi o Humanismo que, mais significativamente, teve como preocupação central a formação do homem, seguindo um conjunto de disciplinas, conforme já citado, as quais dariam a esse homem um título diferenciando por sua formação humanista.

Em contrapartida, enquanto no Renascimento tem-se uma antropologia que subjaz ao Humanismo, no Iluminismo temos uma antropologia que oferecerá imagens do homem com base no que se disse anteriormente, que foi a fragmentação ou separação do sujeito de seu grupo, dando-lhe a designação de sujeito. Como dito em nota anterior, a Modernidade marca a

³⁸ “Esses homens do século XVI percebiam que viviam em uma nova época, consideravam a época anterior – o período que passou a ser chamado de Idade Média – como um tempo de trevas e obscurantismo e, para marcarem sua diferença com esse tempo passado, voltaram-se para o passado mais distante – a Antiguidade. Surgiram os filólogos (estudiosos de línguas como o latim clássico, o grego ático de Platão e jônico de Homero, hebraico e o aramaico), que procuraram ler os textos antigos na língua original e fazer a crítica das traduções latinas baixo-romana e medieval. Além da crítica, se empenharam em divulgar filósofos como Pitágoras e Platão, e os homens de letras, como, Ovídio, Virgílio e Cícero e as obras atribuídas a Hermes Trimegisto. Os próprios intelectuais daquele tempo chamaram a época em que viviam de Renascimento, como se na Idade Média não tivesse havido qualquer produção cultural importante. Eles pensavam na cultura dos textos escritos, de filosofia, poesia ou ciência, e não nas obras dos trovadores anônimos, pois na Idade Média grande parte da cultura era produzida anonimamente e pouca coisa foi registrada por escrito, uma vez que a língua que permitia um diálogo com a produção cultural anterior, a da Antiguidade, era o latim literário e este era conhecido apenas – e mal – por um pequeno número de padres.” (VAN ACKER, 1992, p. 7).

individualidade nunca vivida pelo homem e, de modo específico, a subjetividade. Sobre esse sujeito em seus diversos modos de ser, será a filosofia que apresenta melhor essa visão mais específica sobre a antropologia filosófica. Para isso, as considerações de Henrique Castro Lima Vaz em *Antropologia Filosófica I* são aqui cruciais. Vaz faz um percurso sobre a antropologia do ponto de vista da história da filosofia, em que apresenta o cerne da antropologia filosófica desde o período clássico à contemporaneidade. Contudo, ater-nos-emos aqui apenas ao período correspondente ao interesse da presente pesquisa, qual seja o que abrange a Renascença na Modernidade, de modo mais específico o período da Ilustração francesa³⁹.

Vaz destaca na Introdução que, assim como sucedera com a Filosofia da Natureza, a Antropologia Filosófica surge de uma crise diante dos novos saberes sobre o homem. Tal crise apresentou duas vertentes:

A histórica, formada pelo entrelaçar-se, no tempo, das diversas imagens do homem que dominaram sucessivamente a cultura ocidental, como o homem *clássico*, o homem *cristão* e o homem *moderno*; a metodológica, provocada pela fragmentação do objeto da antropologia filosófica nas múltiplas ciências do homem⁴⁰, muitas vezes apresentando peculiaridades sistemáticas e epistemológicas dificilmente conciliáveis. (VAZ, 1991, p. 14).

Decorrente de tal crise, houve, segundo Vaz, as investidas para a sua superação ou para a sua compreensão. Nesse contexto, surgiram correntes como o naturalismo (como o de Lévi-Strauss) e o culturalismo (com Dilthey). O naturalismo pretendeu reduzir o fenômeno humano à natureza material como finalidade última, enquanto o culturalismo procurou acentuar

³⁹ Rouanet diferencia Iluminismo e Ilustração. Iluminismo, em suas palavras, é trans-epocal, pois cruza transversalmente a história, atualizando-se na Ilustração. Logo, enquanto o Iluminismo é mais expansivo, a Ilustração diz respeito especificamente “à corrente de ideias que floresceu no século XVIII”; para ele, a Ilustração ofereceu a melhor e mais generosa proposta de emancipação à humanidade, à qual podemos acrescentar a Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios por uma sociedade de letrados, é a que melhor resume a Ilustração e o Iluminismo do XVIII. (ROUANET, 1987, p. 28).

⁴⁰ Ciências do homem, como o próprio nome já diz, refere-se às ciências que têm por objeto de estudo, o próprio homem e seu universo. O termo surge propriamente no século XIX, bem depois das ciências matemáticas e das ciências da natureza já haverem se instituído cientificamente, metodologicamente, coube às ciências humanas seguir o modelo analógico das ciências naturais para obterem validade científica. Por outro lado, é Michel Foucault (1926-1984) quem estabelecerá o estatuto das ciências humanas a partir do que o próprio homem é e produz, já que, para ele, as ciências humanas não receberam nenhuma herança de saberes delineados até então. “O século XVIII não lhes transmitiu, sob o nome de homem ou de natureza humana, um espaço circunscrito e exteriormente, mas ainda vazio, que elas tivessem, em seguida a tarefa de cobrir e analisar. O campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão: nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões, jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho); e as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com maior ou menor êxito) para o campo dos objetos científicos – em cujo número, talvez, não esteja ainda provado que seja possível incluí-lo de modo absolutos; elas aparecem no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber. Certamente, não resta dúvida de que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática.” (FOUCAULT, 2016, p. 475-76).

a originalidade da cultura em face da natureza – “ser natural” e “ser cultural”. Dessa maneira, pode-se afirmar que a antropologia filosófica vai oscilar nesse momento entre a Natureza e a Cultura, e, com isso, os aspectos e vocabulário ideológico de cada uma dessas correntes.

Na medida em que os fios da história se entrelaçam numa complexidade sempre maior e em que a civilização ocidental amplia suas bases materiais e efetivamente se universaliza, as concepções do homem, sobretudo em suas expressão filosófica que aqui nos ocupará, tornam-se também mais complexas e passam a enfrentar o difícil problema da chamada ‘pluralidade antropológica’, quando a unidade cultural (como na Grécia) ou a religiosa (como na Idade Média) da imagem do homem é desfeita pela descoberta da imensa diversidade das culturas e dos tipos humanos e pelo próprio avançar das ciências do homem que submetem seu objeto a uma análise minuciosa e, aparentemente, desagregadora de sua unidade. (VAZ, 1991, p. 79-80).

É a complexidade e a pluralidade desses discursos que são postos sobre o homem. Esses discursos estão, de alguma maneira, presentes no campo da Antropologia Filosófica enquanto esta se entrega à tarefa de elaborar, no nível da conceptualização filosófica, a *ideia* de homem, essa fragmentação a qual ele deveria repor-se sem a divindade salvífica. Por isso, optamos por falar em antropologias, posto que, desde o Renascimento, iniciaram-se novas proposições sobre o homem, findando-se na Ilustração francesa com a transformação da razão humana em centro a partir da qual tudo deveria submeter-se.

No percurso traçado por Vaz é perceptível o destaque às antropologias na medida em que o estudioso apresenta a antropologia filosófica de maneira histórica e sistêmica, expondo as características referentes à cada espaço-tempo na história da filosofia, tendo sido marcadamente algo de grande influência para as conceptualizações. Mesmo que o Renascimento e o Iluminismo sejam tomados como recortes, ambos inclusos na Modernidade, com início no século XIII e conclusão no século XVIII, seu desfecho se deu com a Ilustração francesa ou, mais especificamente, com os enciclopedistas, visto ser os que formavam a classe literária mais influente no Século das Luzes. Destarte,

Na ordem das ideias, a civilização da Renascença veio a ser conhecida como a idade do *humanismo*. Esse termo tem uma conotação peculiar: indica ao mesmo tempo uma nova sensibilidade em face do homem e a redescoberta e exaltação da literatura clássica, sobretudo latina, considerada a mais alta expressão dos valores preconizados pelo humanismo e mais apto instrumento para elevar o homem à altura de sua verdadeira humanidade: *homo humanus*. (VAZ, 1991, p. 80).

É assim que a discussão renascentista sobre o homem e, por conseguinte, a concepção de uma antropologia surgem, deixando de lado o medievalismo fortemente marcado pelo cristianismo, dominado pela Igreja tanto no plano material quanto no espiritual. Do outro lado estava a aspiração a um ideal de humano que buscava sua inspiração e fundamento na antiguidade clássica, com renovação. Serão os gregos e os romanos que irão fornecer os liames

para se almejar novamente um ideal⁴¹ de homem, sobretudo condizente com os preceitos do Humanismo na Renascença, assegurando-o como membro de uma sociedade desigualmente letrada/educada. Eis o que os acadêmicos disseminam, pois investiam em uma formação que incluía a literatura clássica.

Através do parecer de Agnes Heller, relata Vaz (1991), na Renascença se deram as condições para que surgisse uma Antropologia filosófica no sentido moderno do termo. É quando também aparece,

com efeito uma *consciência* da humanidade ou das características essenciais do homem (*homo humanus*) em sua universalidade abstrata e não mais limitado pelas peculiaridades segundo as quais o homem antigo ou medieval se considerava (*civis, servus, christianus, apaganus etc.* (VAZ, 1991, p. 84).

Em outras palavras, para Vaz (1991), a Antropologia da Renascença tem seu fundamento entre a ruptura cristã-medieval e a transição para uma imagem racionalista do homem, a qual predominará nos séculos XVII e XVIII, coincidindo precisamente com o Iluminismo.

Uma consequência importante da antropologia racionalista é o progressivo atenuar-se da distinção entre ‘natural’ e ‘artificial’ (entre *physis* e a *téchne*) que era um dos fundamentos da visão aristotélica do mundo. O corpo humano é integrado no conjunto dos artefatos e das máquinas, e só a presença do ‘espírito’ manifestando-se sobretudo na linguagem, separa o homem do ‘animal-máquina’. (VAZ, 1991, p. 89).

Segundo Vaz (1991), o que irá unificar toda a Ilustração é “uma concepção de homem bem como da história humana e de seu sentido”, a qual, por sua vez, acaba por se afastar das concepções precedentes: o medievalismo marcadamente cristão e o classicismo racionalista, embora o espírito da Ilustração tenha se manifestado inicialmente na Renascença. Este,

sob diversas formas, o projeto histórico da Ilustração permanece como um desafio proposto à filosofia, à ciência, à pedagogia, à moral, à política, à própria religião, a todas as dimensões, em suma, da cultura ocidental. Assim sendo, não é fácil englobar numa só dimensão todos os aspectos da Ilustração. No entanto, é possível enumerar algumas de suas ideias fundamentais, aquelas que irão compor a ‘imagem do homem’ na qual se reconhecerão a partir de então os homens da civilização ocidental. (VAZ, 1991, p. 101).

É um período em que predominam as dimensões filosóficas com base na mecânica de Newton, assentadas na experiência e na análise, o que influenciaria diretamente as ciências humanas, incluindo a filosofia.

⁴¹ O ideal humano de formação é um preceito grego que corresponde ao mais elevado grau do desenvolvimento humano, a excelência, a qual Platão pretendeu reunir em *A República*. Por outro lado, “os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distinta da estrutura histórica objetiva da vida de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior. (JAEGER, 2003. p. 2).

Experiência e análise: eis os dois termos-chave da linguagem filosófico-científica da Ilustração. Eles definem os constitutivos essenciais de uma ideia de Razão que considera *una* e *universal* e reconheceu seu ‘discurso do método’ nas *Regulae philosophandi* que abrange os *Principia* de Newton [...]. Desse modo, a Ilustração, linha de evolução segundo a qual a Ilustração lê a história humana é traçada segundo os progressos da Razão. (VAZ, 1991, p. 101).

Vale lembrar que o termo Ilustração se refere a uma metáfora que significa *Lumières*, *Enlightment*, *Aufklärung* ou, traduzindo, *Luz*, *Iluminação*, *Esclarecimento*, respectivamente em francês, inglês e alemão. O Iluminismo, de acordo com Rouanet (1987), é um fenômeno manifesto em todas as épocas, enquanto a Ilustração se restringe a um período áureo entre os séculos XVII e XVIII, ocasião em que floresceram ideias variadas na pena dos literatos e filósofos, cujas atribuições, muitas vezes, eram indissociáveis.

Humanidade, Civilização, Tolerância, Revolução, entre outras, são ideias-mestras que, elaboradas segundo os critérios fundamentais das *luzes* e do *progresso*, estruturam o espaço mental da Ilustração, diz Vaz (1991). Nesse espaço, o homem passa a ocupar o centro de onde irradiam as linhas de inteligibilidade. Assim, o século da Ilustração presencia o nascimento da Antropologia propriamente dita como ciência do homem, englobando os vastos campos de investigação e sistematização que se firmaram no século XVIII.

A condição para que a Antropologia se constitua definitivamente, é a formação de um ‘imaginário antropológico’, ocupando um espaço humano dilatado, seja no espaço geográfico, seja no sentido cultural e pleno de informações providas de fontes tão diversas quanto a literatura de viagens, relações dos missionários etc., que dão origem a esses problemas e interrogações levantados por dois séculos de expansão colonial europeia. O novo saber antropológico delineia, assim, uma nova imagem do homem que será sistematizada por naturalistas como Lineu e Buffon, ou por filósofos e ideólogos das Luzes. (VAZ, 1991, p. 106).

Por outro lado, uma imagem do homem sistematizada por naturalistas ficará a cargo de Buffon e pelos ideólogos das Luzes, como Voltaire, Rousseau, Diderot, Helvétius e outros. Contudo, é especificamente a visão naturalista de Rousseau, no contexto do Iluminismo francês, que vai nos interessar a seguir.

2.2 O homem como tema filosófico no *Segundo Discurso*

O mais útil e menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece-me ser o conhecimento do homem e ousar afirmar que a simples inscrição no templo de Delfos⁴²

⁴² Segundo Cassirer (1972), parece ser universalmente aceita que a meta mais elevada da indagação filosófica é o conhecimento de si mesmo. Mesmo o céptico não conseguiu ignorá-la, e considera o conhecimento de si mesmo a primeira precondição da autorrealização. Logo, “mesmo em todas as formas superiores da vida religiosa, a máxima ‘Conhece-te a ti mesmo’ é considerada como um imperativo categórico, lei religiosa e moral básica”. Embora seja o preceito inscrito no Oráculo de Delfos, é com Sócrates que essa máxima atinge sua maturidade mesmo que ela estivesse presente na primitiva filosofia grega. “Em Sócrates já não encontramos uma teoria

continha um preceito mais importante e mais difícil que todos os grossos livros dos moralistas. Considero, ainda, o assunto deste discurso como uma das questões mais interessantes que a filosofia possa propor e, infelizmente para nós, como uma das mais espinhosas a que possam responder os filósofos, pois, como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar a conhecer a eles mesmos? (ROUSSEAU, 1978, p. 227).

Assim Rousseau iniciou o prefácio do seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* ou, simplesmente, *Segundo Discurso*, como é amplamente conhecido. Ao afirmar que esse conhecimento lhe parece ser o menos avançado, ainda que seja o mais útil, Rousseau chama para si a responsabilidade não só de demonstrar o pouco avanço no tema, mesmo que muito já discutido, mas de reafirmar o porquê considera o mais útil de todos. Rousseau inicia sua tese a qual vai de encontro ao otimismo iluminista, cuja maior referência está na Enciclopédia, que trata dos progressos no estudo sobre o homem.

Rousseau põe no Prefácio a questão “o que é o homem?”. Novamente em sua origem e à sua maneira, buscará uma resposta atualizada para a questão que norteia a antropologia da Antiguidade à Contemporaneidade. Muito embora a pergunta perpassasse a história da filosofia na Modernidade, ela dá origem à Antropologia Filosófica enquanto ramo da filosofia, constituindo-se como a ciência do homem a qual Rousseau tem destaque inquestionável. O filósofo dispõe a questão em sua forma radical, de modo que o uso do termo “parece-nos”, em princípio, funciona como o ponto inicial, posto que para Rousseau não está clara. No entanto, para outros filósofos estudiosos do tema, a questão é considerada como resolvida teoricamente.

Mencionar a inscrição do Oráculo de Delfos, o “Conhece-te a ti mesmo”, permite ao autor uma abertura para dizer que é possível sim que a questão não tenha se exaurido. Em outras palavras, ainda é possível se falar do homem, a qualquer tempo, pois nem os livros dos moralistas, nem o “conhece-te a ti mesmo” délfico foram capazes de contemplar e findar a compreensão sobre o que é o homem em si.

Dessa maneira, Rousseau procura apresentar a sua compreensão ou versão do que é o homem, fundando uma antropologia filosófica radical⁴³ que, em muitos aspectos, se mostrará à frente de outros autores que também desenvolveram uma antropologia filosófica em suas teorias, a exemplo de Hobbes, Locke, Pufendorf e Buffon. São com esses autores que Rousseau dialoga nesse escrito.

independente da natureza nem uma lógica independente; muito menos uma teoria ética, coerente e sistemática – no sentido de se ter desenvolvido em sistemas éticos posteriores. Só resta uma pergunta: Que é o homem? Sócrates mantém e defende sempre o ideal de uma vontade objetiva, absoluta, universal. Mas o único universo que conhece, e ao qual se referem todas as suas indagações é o universo do homem. Sua filosofia – se alguma possuir – é estritamente antropológica.” (CASSIRER, 1972, p. 15- 20).

⁴³ Existem outras designações para a Antropologia, com Antropologia Social, Antropologia Cultural, entre outras.

Quanto à pergunta do concurso lançado pela Academia de Dijon para o prêmio de moral do ano de 1753 - “qual é a origem da desigualdade entre os homens e será ela permitida pela lei natural?” -, esta, se tornou a chave para que Rousseau desenvolvesse a sua versão sobre as origens do homem de forma racional, mas também ficcional, porque é metafórica, conforme diz Paul de Man (1996). O *Segundo Discurso*, diz ele, dependendo do ponto de vista que se tome, poderia ser entendido pela via da literatura, encaminhando-nos a uma ficção, ou também podendo ser considerada uma obra propriamente política. É exatamente aliando literatura em sua ficção que consegue tratar de conceitos filosóficos fundamentais, como a ideia de homem no estado de natureza, entre outros. Uma consequência disso é dizer que o conceito de “homem” é duplamente metafórico, estando no âmbito da criação de sentidos na obra:

A metáfora é cega, não porque distorce dados objetivos, mas porque apresenta como certo o que é, de fato, uma mera possibilidade. O medo de cair é ‘verdadeiro’ pois a força potencialmente destrutiva da gravidade é um fato verificável, mas o medo de outro home é hipotético;

A metáfora ‘gigante’, usada para conotar o homem, tem na verdade um significado próprio (medo), mas esse significado não é realmente próprio: ele se refere a uma condição de suspense permanente entre um mundo literal, no qual a aparência e a natureza coincidem, e um mundo de figuras, onde a correspondência não é mais *a priori*. A metáfora é um erro porque acredita, ou finge acreditar, em seu próprio significado referencial [...]. O exemplo proposto por Rousseau de um homem encontrando outro homem é textualmente ambíguo, como têm de ser todas as situações que envolvem relações categóricas entre o homem e a linguagem. O que acontece em tal encontro é complexo: à situação empírica, que é aberta e hipotética, é dada uma consistência que só pode existir em um texto. (DE MAN, 1996, p. 179).

O *Segundo Discurso* tornou-se mais do que uma obra de circunstância, tornou-se uma das maiores e mais concisas obras de Antropologia do século XVIII, reconhecida, inclusive, por alguns de seus contemporâneos e pelos três séculos seguintes. Então, para poder responder de forma suficiente à verdadeira origem da desigualdade entre os homens, Rousseau adota o método hipotético. Tal método “consiste em reconstruir racionalmente a história humana em lugar de se basear exclusivamente nos dados da geografia, da erudição e da teologia” (ARBOUSSE-BASTIDE, 1978, p. 203). Porquanto, para De Man (1996, p. 160-161):

É uma ficção: mas nessa afirmativa, o problema foi simplesmente deslocado, pois nesse caso qual é a importância dessa ficção em referência ao mundo empírico? Estabelecendo-se que a autoridade do estado de natureza, a autoridade que ele exerce sobre nosso pensamento atual, não é mais a de algo que existiu nalgum outro lugar ou em outras épocas e que nossa relação com esse algo não pode, portanto, ser descrita em termos de nostalgia e busca; estabelecendo-se que o modo de existência do estado de natureza e o modo de existência do presente e alienado estado de homem sejam talvez radicalmente incompatíveis, sem uma estrada que os conecte um ao outro – ainda permanece a questão de por que essa ficção radical.

Para explicar a tese sobre a desigualdade entre os homens, Rousseau precisou estabelecer um entendimento que antecederesse a isso, buscando de mais longe a causa, indo ao

“começo” da história da humanidade, pois “como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, senão se começar a conhecer a eles mesmos?” (ROUSSEAU, 1978, p. 227). Ele reconstrói a história, a nossa história, ao contar o começo de tudo. Nesse sentido, é preciso separar a ordem cronológica dos fatos da ordem lógica da história hipotética do *Discurso*. É o que afirma Carlota Boto (2002), por exemplo, quando destaca que Rousseau constrói uma outra história ao tentar recuperar a “origem perdida”, aquela sem as “máscaras e representações”, lá no ponto onde a “própria noção de tempo teria sido inventada”. Também sobre esse ponto na teoria de Rousseau, Jean Starobinski (1991) faz importantes asserções, sendo uma delas a de que Rousseau quis enunciar uma filosofia e formular um discurso contínuo sobre o homem, sobre suas origens, sua história, suas instituições.

Starobinski (1991) nos adverte para a necessidade de nós, leitores e estudiosos de Rousseau, termos de preencher as lacunas, as quais, por eventualidade, venham a existir nesse discurso de reconstrução. Logo, é preciso avançar “para além dos limites da página impressa” à medida que se possa encontrar tanto a coerência dos seus escritos quanto o sentido e o significado dos temas abordados, sem esquecer a dose subjetiva do eu, a intimidade que subjaz em seus escritos. É preciso considerarmos as experiências pessoais pelas quais passou Jean-Jacques e que ele acaba por disseminar no meio de suas teorias filosóficas, estando sempre alinhando ou justapondo fatos, casos, relatos de experiências de sua vida, inseridas aqui e ali. Essas experiências servem, muitas vezes, de espelho para seus escritos mais densos filosoficamente ou mesmo para seus escritos pessoais.

Há, nas palavras de Starobinski (1991, p. 280), “uma relação fundamental entre a descontinuidade da obra teórica e a obstinação patética da pintura do eu”. É preciso separar, mas, muitas vezes, é preciso juntá-las para que se consiga chegar a um entendimento mais completo sobre determinado assunto e significados.

É, portanto, nesse sentido de explicar-se para ser compreendido que Jean-Jacques encontrará o ponto inicial em si mesmo do qual parte para a abordagem teórica.

A preocupação com a origem desempenha já um papel capital nas obras que constituem os ‘sistemas’. Rousseau aí descreve o *estado* primitivo do homem, sua solidão ociosa e feliz, seus desejos em harmonia com suas necessidades, seus apetites imediatamente satisfeitos pela natureza; está aí o equilíbrio primeiro, anterior a todo devir; é a interminável *moderação por nada* que precede o começo; o tempo não transcorre ainda, não há história, as águas estão imóveis. Daí a necessidade de imaginar o que pôde pôr fim a essa origem anterior; a conjectura filosófica deve reconstruir o acontecimento decisivo que, rompendo o equilíbrio primordial e a plenitude fechada do estado de natureza, com isso tornou-se o começo da história. (STAROBINSKI, 1991, p. 281).

Então, para falar do homem, é essa a origem que Rousseau procura estabelecer e que Starobinski bem descreve. É preciso pensá-lo destituído de tudo que possa configurar aquisições externas, habilidades intelectivas, pois estas apresentam-se ainda como virtualidades. A conjectura filosófica da Primeira Parte do *Discurso* é, sobretudo, para a análise do homem no estado de natureza. Lembramos que o estado de natureza não é estático, conforme destaca De Man (1992, p. 162): “No *Segundo Discurso*, o estado de natureza, embora ficcional, não é estático. Possibilidade de mudanças estão embutidas em sua descrição como um estado sincrônico. As propriedades potencialmente dinâmicas do homem natural são a piedade [...] e a liberdade”.

É a não estaticidade do estado de natureza que gera certo fascínio na teoria antropológica de Rousseau, uma vez que ela assume uma espécie de plasticidade e dinamismo possibilitando ao filósofo conduzir e reconduzir seus conceitos dentro da teoria organicamente criada. Rousseau cria e não larga a conceituação a qual é chave para o desenrolar de outras criações e consequência conceituais significativa que o estado de natureza permite.

De certa forma, para o período, é algo novo a maneira como Rousseau conduz o tema do homem na obra. Assim, estabelece: “iniciei alguns raciocínios, arrisquei algumas conjecturas, antes com intenção de esclarecer e de reduzir a questão ao seu verdadeiro estado do que na esperança de resolvê-la” (ROUSSEAU, 1978, p. 228). Inicialmente, Rousseau esclarece o objeto a ser tratado, o método utilizado e as consequências de seus raciocínios. Como principal constatação está a de que há o homem do estado de natureza, o qual antecede qualquer aspecto de civilismo.

Observemos o modo como o autor põe a questão e o caminho que segue:

É do homem que devo falar e a questão que examino⁴⁴ me diz que vou falar a homens pois não se propõem questões semelhantes quando se tem medo de honrar a verdade. Defenderei, pois, com confiança, a causa da humanidade perante os sábios⁴⁵ que me convidam a fazê-lo e não ficarei descontente comigo mesmo se me tornar digno de meu assunto e de meus juízes. (ROUSSEAU, 1978, p. 235).

Para isso, continua:

Deixando de lado, pois, todos os livros científicos, que só nos ensinam a ver os homens como eles se fizeram, e meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana, creio nela perceber dois princípios anteriores à razão, um dos quais interessa profundamente ao nosso bem-estar e à nossa conservação, e o outro

⁴⁴ Examinar, verbo que, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, significa avaliar em detalhes. Então, podemos dizer Rousseau irá avaliar de forma detalhada o percurso evolutivo e revoluto da história da humanidade a partir do que foi o homem no estado de natureza, pôr de parte para reuni-lo em sua ampla explanação.

⁴⁵ Sábios eram os acadêmicos que julgariam as respostas dadas à pergunta feita pela academia de Dijon; Rousseau não fazia parte de nenhuma Academia, mas, destacou-se como intelectual e não destoa das ideais da Ilustração nem de seus pares, os enciclopedistas.

nos inspira uma repugnância natural por ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível e principalmente nossos semelhantes. (ROUSSEAU, 1978, p. 230-31).

Esclarecida a questão e a delicadeza que a envolve, há o cuidado do autor em comunicar que irá falar do “Homem” a “homens”, indivíduos particulares enquanto criação de um conceito universal, e sobre a necessidade de se despir dos preceitos e até dos livros científicos para melhor conduzir seus raciocínios. Assim, procedendo, utilizar-se-á da meditação para estabelecer as primeiras verdades concebidas pelo método, que são os princípios anteriores à razão e que Rousseau ainda não denomina de amor de si e piedade. Além de princípios, são os únicos sentimentos naturais inatos ao homem como espécie, dando a ele sua condição de existência e sobrevivência.

Outra concepção pelo método é pensar o homem em seu estado de natureza que, como já se disse, não é estático. Descrever o homem no estado de natureza, suas capacidades, habilidades e aquisições consistirá, sobretudo, em estabelecer o que é esse homem sozinho na Natureza para, somente depois, ir desenvolvendo outros argumentos concernentes a esse estado e em favor de seus sucessivos desenvolvimentos. Nas palavras de Starobinski (1991, p. 281), ao se preocupar com a origem,

Rousseau recompõe a origem da sociedade, interroga-se sobre a origem das línguas, remonta a experiência infantil do indivíduo. Busca em tudo a explicação genealógica, que exhibe a partir de um termo inicial toda uma cadeia de efeitos e de consequências bem ligados. No que está de acordo com o espírito de seu século.

Depois, reitera como Rousseau procedera:

Ele despreza todas as conveniências e, em primeiro lugar, a da liberdade. Avança uma verdade difícil, afronta os preconceitos, mas desejaria, por esse desafio mesmo comunicar a exaltação de um pensamento que retoma os grandes problemas a partir da origem. (STAROBINSKI, 1991, p. 287).

O estado de natureza é a condição original e primeira do homem. É um princípio. Enquanto tal, é preciso entendê-lo em si mesmo. Algumas categorias de pensamento sobre a antropologia do *Segundo Discurso* só se desenvolveram a partir daquela condição primeira. O estado de natureza enquanto princípio é, inicialmente, o grande ponto para o qual Rousseau direciona suas meditações. Era preciso estabelecer uma fonte primária dentro do próprio raciocínio sobre a origem do Homem e da humanidade e de onde pudesse emanar as diversas premissas. Assim, destitui da condição de homem e de humanidade quaisquer artifícios que possam defini-los como intelectualmente desenvolvidos e habilmente capacitados para driblar os perigos da existência e o medo. Nesse momento, o homem é pura natureza e, como ela, em outros termos, é a bruta natureza.

Assim, o Homem é um em duplo sentido: no sentido de unidade constitutiva e individualizada de gênero e espécie de cada ser, um entre os seres da natureza; e no sentido de que ainda não possui estados de consciência capazes de torná-lo um ser superior, portador de inteligências múltiplas. Não. Nesse momento é apenas homem, é o que é; nada nele deveria ser, ele é em si e para si, pois ainda não despertou de seu estado de consciência que o liga à pura natureza, que lhe faz um entre muitos seres e reconhecedor de si mesmo e dos muitos outros que não ele.

Dessa maneira é que a acepção rousseauiana de homem, que prescinde de um estado de natureza⁴⁶, irá de encontro à acepção de outros autores, como Buffon e Condillac⁴⁷. Ambos discordam sobre as caracterizações⁴⁸ atribuídas por Locke, mas, em alguns pontos, se assemelham a Hobbes⁴⁹.

Rousseau (1978, p. 238) procede em seu raciocínio para trazer o homem do princípio:

Despojando esse ser, assim constituído, de todos os dons sobrenaturais que ele pôde receber e de todas as faculdades artificiais que ele pôde adquirir por meio de progressos muito longos, considerando-o, numa palavra, tal como deve ter saído das mãos da natureza, vejo um animal menos forte do que uns, menos ágil do que outros, mas em conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais. Vejo-o fartando-se sob um carvalho, refrescando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe fornece o repasto e assim satisfazendo todas as suas necessidades.

⁴⁶ Rousseau diz que os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de remontarem ao estado de natureza. “Com efeito”, diz Derathé, “desde a segunda metade do século XVII, a hipótese do estado de natureza tornou-se lugar-comum da filosofia política. Não a encontramos somente em Hobbes e Locke, mas também em Pufendorf, Burlamaqui, Wolff e em todos os juristas da escola do direito natural. (DERATHÉ, 2009, p. 193).

⁴⁷ Numa acepção sensualista e empirista, Condillac, contemporâneo de Rousseau, ao criar a metáfora da estátua que não tem nenhum conhecimento do mundo, de prazer ou de dor, dirá que ela receber suas impressões por meio de cada um dos sentidos bem como a inteligência, até ganhar vida; é assim que Condillac constrói sua teoria das sensações e do conhecimento à qual influenciaria bastante Rousseau.

⁴⁸ Assim, uma vez afastados os preconceitos e as paixões, uma vez subtraídos todo o adquirido e todo o adventício, vê-se aclarar-se a profundidade do tempo, e percebe-se um ser quase puramente sensitivo que se distingue do autômato e do animal unicamente por suas faculdades virtuais e por uma liberdade ainda sem uso. Assim é a estátua de Glauco, quando se descobriu sua forma verdadeira sob as algas e o sal que a desfiguraram. Hipótese que se esforça em encontrar a origem por via de subtração e de negação. Locke, Condillac e Buffon também haviam efetuado esse desnudamento do espírito, para perceber uma consequência ainda vazia, no instante de seu primeiro despertar, desprovida das ideias mais simples, surpreendendo-se de perceber os sinais de que a reflexão fará sua coleta. Tudo começa no estupor, mas Locke e Condillac, apressados em reconstruir e em vestir seu manequim, colocam-no em ação para combinar ativamente os materiais sensíveis. Pouco se preocupam em projetar sua hipótese na profundidade temporal da história humana [...]. Quanto a Rousseau, sem mudar nada no fundo da hipótese, aí acrescenta dois aspectos que seus predecessores não haviam considerado suficiente. Em primeiro lugar, a dimensão coletiva: não basta remontar às origens hipotéticas de uma consciência singular, é preciso remontar à infância da humanidade. Por via da consequência, em segundo lugar, é impossível reconstruir a sequência natural dos acontecimentos em um tempo abstrato: só há explicação válida da humanidade contemporânea considerando a duração da história inteira. (STAROBINSKI, 1991, p. 297-298).

⁴⁹ Hobbes (1588-1678), pouco mais conhecido por sua filosofia política com seu *Leviatã*, assevera que, no estado de natureza, os homens estão em guerra uns com os outros; procuram se defender da morte e, para viverem sob segurança todos cedem seus direitos ao Soberano, que passa a governá-los. Rousseau é contrário à acepção hobbesiana de que haja guerra no estado de natureza, muito menos que temam a morte.

É essa a visão clarividente que Rousseau apresenta do homem no estado de natureza, ou, como também é caracterizado, do homem selvagem. O fato de “despojar” o homem de qualquer apropriação externa e das faculdades artificiais possibilita outro significado à questão, a de reconstituir, até que fosse possível descrevê-lo, seus progressos, suas conquistas, tornando-o um indivíduo social e socializado, diferente (como já dissemos) do que alguns autores do período pensaram sobre um homem no estado de natureza, já possuidor de muitos elementos que só são possíveis com a civilização.

Não há guerra nem disputas no estado de natureza rousseauiano, nem o homem possui razão instrumental como para Locke. Para Rousseau, o homem depende de si e o que o faz sobreviver são seus sentimentos inatos. Referindo-se a esses autores, diz: “Enfim, todos, falando incessantemente de necessidades, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que tinham adquirido em sociedade: falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil.” (ROUSSEAU, 1978, p. 236). Ele separa categoricamente homem selvagem e homem civilizado e dá as diretrizes de cada conceito.

É premente, por conseguinte, que para Rousseau fosse necessário afirmar qual era a origem da desigualdade e postular que somente há duas espécies delas entre os homens: a desigualdade natural ou física, predominantemente atribuída ao estado de natureza, possível ainda observá-la entre nós; e a desigualdade moral ou política, predominantemente do estado civil, pois já passou por um processo de convenção entre os homens. Aqui, Rousseau não deixa claro que tal convenção é o pacto social, pelo qual se estabeleceu a sociedade entre os homens, porque esse tema irá ainda ressurgir na Segunda Parte do *Discurso* e, posteriormente, no *Contrato Social*, assunto que não vai nos interessar neste momento.

Reiterando, a única desigualdade justificável quando se fala do estado de natureza é a desigualdade natural ou física – “que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma.” (ROUSSEAU, 1978, p. 234). Essa desigualdade é estabelecida pela própria natureza e não tem como a mão humana interferir. Mas sobre isso nem mesmo o homem do estado de natureza tem plena consciência. Já a desigualdade moral ou política, típica das sociedades civilizadas, “consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que este, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles.” (ROUSSEAU, 1978, p. 234). Isso precisa ficar claro para que se possa compreender e acompanhar os raciocínios do filósofo nos movimentos com que vai tecendo a teoria.

Segundo Starobinski (1991, p. 294), a inspiração para conceber o postulado do homem da natureza, cuja desigualdade é puramente física ou natural, veio’: “Do fundo da floresta⁵⁰ de Saint-Germain, ele não apenas se dirige a todos os homens, mas está decidido a oferecer-lhes, por seus escritos e por seus exemplos, a imagem do homem integral”. Isso para se referir ao lugar de onde Rousseau escreve a dedicatória que abre o *Discurso sobre a desigualdade*, em que exalta os genebrinos e suas instituições, as leis e a boa conduta dos cidadãos⁵¹, dentre eles o próprio pai. Fora preciso que Rousseau tomasse a distância necessária para emitir juízos universais sobre a espécie humana, um povo e as instituições.

Nesse sentido, nos diz Starobinski (1991), o *Discurso* é uma *investigação*. Essa *investigação* se volta inicialmente para pensar as origens do homem, funciona como um princípio para que, posteriormente, se possa voltar a ele e retirar novas interpretações e considerações que só um princípio fornece. Como exemplo, citamos o surgimento da sociedade e outras questões e situações que passam a existir quando ela se estabelece. É então, pela voz do genebrino, que se dá a evocação que nos conduzirá ao “verdadeiro começo do homem”:

Oh! homem, de qualquer região que sejas, quaisquer que sejam tuas opiniões, ouve-me, eis tua história como acreditei tê-la lido não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente. Tudo o que estiver nela, será verdadeiro; só será falso aquilo que, sem o querer, tiver misturado de meu. Os tempos de que vou falar são muito distantes; como mudastes! É, por assim dizer, a vida de tua espécie que vou descrever de acordo com as qualidades que recebeste, e que tua educação e teus hábitos puderam falsear, mas que não puderam destruir. (ROUSSEAU, 1978, p. 237).

Ao enunciar à extensão da terra onde habitam homens, empenha-se e compromete-se em contar em detalhes a história deles e como a educação e os hábitos o puderam mudar desde

⁵⁰ Nas *Confissões*, bucolicamente fala dos dias em que esteve meditando sua teoria e de como a atmosfera do lugar, o apoio de Thérèse e algumas amigas que o deixaram livre para mergulhar nas profundezas de seu panegírico.

⁵¹ Lembremos que Genebra era geograficamente privilegiada e fora outrora, politicamente também; havia adquirido o estatuto de República em 1534. “Mas nem tudo era assim tão perfeito naquela república, pois nem todos os genebrinos eram *Cidadãos*. Estes eram constituídos por pessoas nascidas na cidade, de um pai também cidadão ou burguês; podiam exercer todas as profissões, beneficiando de certos privilégios econômicos; como eram os únicos que possuíam direitos civis e políticos, tinham o privilégio exclusivo de poderem ser eleitos para a mais alta magistratura.” Assim estavam divididas as classes em Genebra: *Cidadãos*, *Burgueses*, “que compravam sua condição e tinham total liberdade comercial, podendo ser estrangeiros, habitantes ou nativos. Podiam votar no Conselho Geral, mas não podiam disputar os principais postos do Pequeno conselho; Os *Habitantes* era estrangeiros que haviam comprado o direito de residência em Genebra, embora ‘essas cartas de habitação’ pudessem ser revogadas a qualquer momento. Já os *Nativos* eram filhos de estrangeiros; pagavam altos impostos, podiam servir nos regimentos burgueses, exercer profissões, desde que as menos lucrativas, e comprar imóveis, mas não podiam fazer parte nem do legislativo nem do executivo. Os *Estrangeiros* moravam temporariamente na cidade ou esperavam alcançar sua condição de habitante. Em último lugar nessa pirâmide social, vinham os *Súditos* constituídos por soldados mercenários ou camponeses dos territórios submetidos a Genebra e que, a partir do século XVII, foram impedidos de adquirir o *direito de burguesia*. Do ponto de vista político, os genebrinos não eram iguais: o direito de voto pertencia somente aos burgueses e cidadãos, mas era negado aos nativos e habitantes, isto é, aos estrangeiros. Com o passar dos tempos, foi desaparecendo a possibilidade outrora existente de adquirir a condição de burguês. (PISSARRA *et al.*, 2006, p. 31-32).

que pôde existir. Está aberta a cortina no incurso de se ver esse homem como a natureza o dotou. Essa natureza, por algum tempo, o manteve puro, íntegro, pertencente somente a si mesmo. Diz Rousseau (1978, p. 236), “interessando meu assunto ao homem em geral, esforçar-me-ei por empregar uma linguagem⁵² que convenha a todas as nações, ou melhor, esquecendo os tempos e os lugares para só pensar nos homens a quem falo...”

Por conseguinte, Starobinski (1991, p. 296) destaca:

Rousseau recompõe um *Gênesis* filosófico em que não faltam o jardim do Éden, nem a culpa, nem a confusão das línguas. Versão laicizada, ‘desmitificada’ da história das origens, mas que, suplantando a Escritura repete-a em uma outra linguagem. Essa linguagem é a da reflexão conjectural, e toda sobrenatureza dela está ausente [...]; estando anulada a teologia cristã, seus esquemas constituem, no entanto, os modelos estruturais segundo os quais o pensamento de Rousseau se organiza. O homem, em sua condição primeira, apenas emerge da animalidade; é feliz: essa condição primitiva é um *paraíso*; e ele não sairá da animalidade senão quando houver tido a oportunidade de exercer sua razão, mas com a reflexão nascente sobrevém o conhecimento do bem e do mal, a consciência inquieta descobre a infelicidade da existência separada: é, portanto, uma *queda*.

Portanto, à maneira bíblica, Rousseau quisese dizer ao homem que ele vivera inicialmente no paraíso – o estado de natureza, mas o perdeu. O modo como se deu essa perda é, para ele, sua queda/progresso. É necessário, pois, rememorar sua história, voltando a construí-la hipoteticamente, literariamente – pois trata-se de uma ficção recriada, como descreve Paul De Man, e metodologicamente desenvolvida, perfazendo o caminho de volta até o “começo”. Esse começo não é temporal, mas racional, como dirá Victor Goldschmidt e Jean Starobinski, para ser entendido em sua atualidade.

Em outras palavras, Rousseau recria um ciclo que permite voltar ao começo da existência humana. É a origem. O começo. Nas palavras de Starobinski (1991, p. 297):

A origem, que é o ponto mais distante no passado, é também, por sorte, o ponto mais profundo na subjetividade de Jean-Jacques. Ali onde outros se contentariam com uma seca especulação, Rousseau apoia-se na intuição íntima e poética. O originário, para ele, não é o ponto de partida de um jogo intelectual, é uma imagem encontrada na própria fonte da existência consciente; e estado de natureza é em primeiro lugar uma experiência vivida; Uma vez afastados os preconceitos e as paixões, uma vez subtraídos todo o adquirido e todo o adventício, vê-se aclarar-se a profundeza do tempo, e percebe-se um ser quase puramente sensitivo que se distingue do autômato e do animal unicamente por faculdades virtuais e por uma liberdade ainda sem uso.

É o homem em sua condição primeira. Essa é a tarefa empreendida por Rousseau na Primeira Parte do *Segundo Discurso*, porque é também como nasce a antropologia. A

⁵² A linguagem, no *Emílio* em geral, é compreendida como a que conceitua e universaliza a compreensão; é uma forma de dizer que usará da linguagem convencional, linguagem racional. Embora esteja relatando uma época hipotética (no caso do homem primitivo e mesmo do bebê), a linguagem é a da natureza: os gritos, os gestos, as expressões.

concepção desenvolvida por Rousseau se torna única, dado o momento na história do pensamento humano, o século XVIII, em que seria quase impossível pensar o e no homem sem suas faculdades mentais e sem a razão que orienta e determina suas atitudes, desejos e ações. Mesmo nas teorias de John Locke e Hobbes, vê-se que a figura do homem, embora emerja também de um estado de natureza, é descrita como possuidora de razão suficiente que medeia determinadas situações⁵³. Destitui o homem da civilidade e separa o selvagem, homem primitivo, do homem civil. Quando se fala civil é com referência a uma sociedade instituída em que todos vivem sob as mesmas leis; a sociedade da convenção, da linguagem, da racionalidade.

Nesse sentido, o estado de natureza, enquanto “categoria operatória”, para usar as palavras de Boto (2002), serve tanto ao fundamento da antropologia rousseauiana quanto às consequências políticas que o *Discurso* toma na Segunda Parte.

É preciso averiguar mais de perto a estrutura física e psíquica desse homem sensitivo a que nos reporta Starobinski, sendo esse o diferencial na antropologia *do Segundo Discurso*. A descrição que Rousseau faz do homem em seu primeiro estado de existência não se diferencia do que nós somos, a nossa estrutura física; somos fisicamente como éramos no “começo” da história hipotética. Ganha destaque apenas a diferença que a própria natureza nos dotou, o aspecto físico e habilidades, bem como os sentimentos inatos comuns a todos enquanto espécie. Assim inicia a Primeira Parte:

Por importante que seja, para bem julgar o estado natural do homem, considerá-lo desde sua origem e examiná-lo, por assim dizer, no primeiro embrião de sua espécie, não seguirei sua organização através de seus desenvolvimentos sucessivos; Assim, sem ter recorrido aos conhecimentos naturais que temos sobre esse ponto e sem levar em consideração as mudanças que se deram na conformação, tanto interior quanto exterior do homem, à medida que aplicava seus membros a novos usos e se nutria com novos alimentos, 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; Vejo-o fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades; Sendo o corpo o único instrumento que o homem selvagem conhece, é por ele empregado de diversos modos [...]. (ROUSSEAU, 1978, p. 237-238).

Eis o quadro do homem primitivo que Rousseau apresenta ao leitor em sua mais pura descrição, destacando que não pode formular sobre o assunto senão conjecturas vagas e quase imaginárias; não é um homem extraordinário, pois se parece conosco e desfruta das mesmas

⁵³ Segundo Locke, no estado de natureza, o homem é um ser racional, cujos bens são sua vida, sua liberdade e seu trabalho. Segundo Goldschmidt, os homens são desiguais no estado de natureza. Hobbes e Pufendorf acreditam numa igualdade de direitos no estado de natureza, mas, que Rousseau transformou a igualdade de direitos em igualdade biológica que a natureza mesma a preserva.

necessidades que também temos: andar, comer, descansar, olhar; porém, é vigoroso, só, veloz, dispõe apenas de seu próprio corpo para lidar com a natureza. O mais interessante desse homem que nos descreve Jean-Jacques é “estar pronto para qualquer eventualidade e de transportar-se, por assim dizer, todo inteiro consigo mesmo.” (ROUSSEAU, 1978, p. 239). Esse homem tem a vantagem sobre nós, de ter todas as forças à sua disposição. São em parte a descrição desses elementos que faz a diferença na teoria filosófica rousseauiana frente a seus contemporâneos e predecessores⁵⁴, levando-o a pensar que poderíamos cogitar a existência de um homem nesses termos.

Após expor esse quadro do homem selvagem e reforçar que ele vivia sozinho, “todo íntegro consigo mesmo”, que a natureza lhe proporcionava o alimento e o repouso, tendo o corpo como seu único instrumento de ação sobre a natureza (mundo), esse homem, nessa condição primordial, não tem necessidades além das que o corpo exige, nem imaginação suficiente para querer mais do que lhe está ao alcance da mão. Rousseau fornece-nos a primeira imagem do homem natural, a qual precisa agora ser analisada minuciosamente. É um homem que dispõe puramente de habilidades imediatas que a própria natureza o faz pôr em prática. Suas faculdades do intelecto estão ainda em virtualidades.

Contudo, ainda que disperso entre outros animais e dispondo de seu corpo como instrumento de intervenção na natureza, essa mesma natureza dotou-o de dois sentimentos os quais lhe permite, primeiramente, se conservar a si mesmo para viver ante as intempéries da natureza física – é o amor de si; segundo, permite-lhe se compadecer do outro sem ser ele mesmo o ser sofrente - é a piedade ou comiseração. São sentimentos naturais pertencentes à espécie humana e que a própria natureza a comprova, segundo Rousseau. Esses sentimentos acompanham o homem e, mesmo quando sofre o processo de se civilizar, eles subsistirão, o que é um alerta para Rousseau de que o homem civilizado ainda os possui, mas os “esqueceu”, não lhes dando a devida atenção, embora sejam visíveis as manifestações desses sentimentos. Para ele, a piedade e o amor de si antecedem a razão reflexiva e a linguagem articulada.

Podemos afirmar que o cerne da antropologia rousseauiana são os dois sentimentos que o homem carrega. À medida que vai esmiuçando a condição desse homem da natureza, vão se desnudando outros elementos que tornam concisa a sua tese, tais como a perfectibilidade, a liberdade, a linguagem, a vontade, entre outros. Vale lembrar que, pela determinação desses dois sentimentos naturais que aparecem na teoria rousseauiana, o filósofo torna-se o precursor

⁵⁴ “Para determinar qual é a mentalidade e o gênero de vida dos primitivos, ele raciocina sobre o princípio de que o homem natural leva uma existência solitária, sem nenhum comércio com seus semelhantes, sem reconhecê-los individualmente, sem mesmo suspeitar que eles são da mesma espécie que ele”. (DERATHÉ, 2009, p. 204).

do legado do sentimento sobre a razão, por conseguinte, do Romantismo, movimento do século XIX que submete a razão ao sentimento e que influenciou poetas e literatos. Esse é motivo pelo qual Claude Lévi-Strauss considera Rousseau o filósofo que inverte a máxima do Cogito (“penso, logo existo”) de Descartes pela máxima do “sinto, logo sou”, estabelecendo o fundamento das ciências do homem, além das bases da etnologia ainda no século XVIII.

Os sentimentos de piedade e amor de si são manifestos anteriormente a qualquer razão raciocinada. Ao fazer isso, diz Lévi-Strauss (2017), Rousseau pôs o legado do homem que se identifica consigo mesmo, isto é, com a sua existência e identidade consigo mesmo, para se pensar e pensar-se diferente do outro e no outrem, tanto os seres vivos, os animais, como outro homem, seu semelhante: “Pois”, segundo Lévi-Strauss, “até então, tratava-se, sobretudo, de não colocar o homem em questão, isto é, de garantir, como humanismo, uma ‘transcendência redobrada.’” (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 47). Ou seja, que Jean-Jacques restitui o homem àquilo que lhe é mais original e próprio.

O homem, para Rousseau, é, em primeiro lugar, um ser de sentimentos e não necessariamente um ser de razão, cujo nascimento em sua filosofia valoriza os sentidos/sentimentos em detrimento da razão instrumental. Por essa razão, para Lévi-Strauss (2017)⁵⁵, o *Discurso sobre a origem e os fundamentos desigualdade entre os homens* atinge três finalidades essenciais, que são: passar da natureza à cultura; do sentimento para o conhecimento; da animalidade à humanidade. Tais passagens são viabilizadas pela piedade, instalada na sociedade civil, ou seja, é a piedade que impele o homem à civilidade. Pela constatação desses dois sentimentos, diz Lévi-Strauss (2017, p. 46-47), todas as capacidades, sejam sociais, sejam existenciais, tornam-se latentes.

Tal faculdade Rousseau não se cansou de repetir, é a piedade, decorrente da identificação a um outrem que não um parente, amigo ou um compatriota, mas a um homem qualquer porque é homem, ou bem mais que isso: a um ser vivo qualquer, porque vive. O homem começa, pois, por sentir-se idêntico a todos os seus semelhantes, e jamais esquecerá essa experiência primitiva, nem mesmo quando o crescimento demográfico [...] o tiver obrigado a diversificar seus modos de vida para se adaptar a diferentes ambientes [...].

A temática do sentimento se torna marcante em outras duas obras posteriores ao *Discurso*, o *Emílio e Júlia* ou a *Nova Heloísa*, e mesmo suas obras autobiográficas. Dessa maneira, falar dos sentimentos naturais é também considerar inicialmente o homem no estado

⁵⁵ Claude Lévi-Strauss (2017), considerou Rousseau o grande criador das ciências do homem, não só por ele ter criado já no século de XVIII a Etnologia, mas também pela transformação do sentimento como forma de pensar e ser em detrimento da razão, destituindo o paradigma cartesiano do “penso, logo existo” para uma identidade pessoal que tem em si mesmo o princípio, porque sente e sente-se a si mesmo como ente no mundo. É o sentimento que o interliga à existência como um todo.

de natureza a partir de seus aspectos não só físicos, mas psíquicos, pois nesse estado ele carrega consigo em latência essas virtualidades. Rousseau não deixa de tratar do corpo e do espírito, que é um tema que perpassa toda a história da filosofia, mas os aspectos físicos e psíquicos do homem no *Discurso sobre a desigualdade* adquirem repercussão no bojo da discussão iluminista. Até nos nossos dias, não deixa de causar admiração, novos adeptos e críticos. Em resumo, é preciso considerar o homem no estado de natureza a partir de seus aspectos elementares: físico – biológico e psíquico e o que nessas características lhes são próprias.

Os movimentos, sejam externos ou internos, do homem natural convergem para a conservação, que é, no fim das contas, sua sobrevivência. Por outro lado, em termos práticos, poderíamos assim enumerar a constituição do homem da natureza do ponto de vista metafísico e psíquico, o qual também lhe confere evolução: os Sentidos e suas capacidades, Piedade, Amor de si, Perfectibilidade, Liberdade, Razão sensitiva e Razão reflexiva, Vontade, Querer, Linguagem.

Esse homem selvagem, por ser rude, se diferencia do animal por seu aspecto metafísico, pois tanto a *perfectibilidade* quanto a liberdade (de escolher, de desejar, de poder) e a linguagem são dimensões que o fazem diferente do animal e o impulsionam à civilização e ao progresso. Rousseau chama a atenção na obra para o fato de ser especificamente a *perfectibilidade*, ou seja, a capacidade de aperfeiçoamento, que diferencia homens e animais. Em suas palavras,

[...] haveria uma outra qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; o animal, pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, e sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares. (ROUSSEAU, 1978, p. 243).

Ao falar da *perfectibilidade*⁵⁶, Rousseau planta a semente que lhe possibilitará colher os frutos em sua teoria no que diz respeito às virtualidades do homem, pois sofrerá os efeitos dos muitos processos pelos quais o homem natural terá de passar. Os sentidos se aperfeiçoam,

⁵⁶ A perfectibilidade é um neologismo em Rousseau, segundo Goldschmidt, se comparado aos seus predecessores, principalmente no que se refere à tradição cartesiana, uma vez que isto se torna mais visível pela formação e formalização do termo. Para ele, a perfectibilidade não convida à reflexão nem mais nem menos que a razão e a liberdade. Ela é somente a condição prévia que torna possível as faculdades: a reflexão, a razão e a liberdade. “S’opposent a l’instinct animal, la perfectibilité est plus vide de contenu que celui-ci: elle n’est ni invention ni réflexion, elle n’est pas raison, pas plus qu’elle n’est liberté. Elle est sollement la condition préalable et formelle qui rend possibles toutes ces facultés. Aussi bien, l’homme, qui ne possède aucun instinct propre, <se les approprie tous>; il est <dédommagé de celui qui lui manque peut-être par des facultés capables d’y suppléer d’abord> et dont la perfectibilité est la racine commune”. Bien qu’elle soit le critère distinctif de l’homme, elle n’en définit pas une nature ou essence, à moins de penser que l’essence humaine résiste dans cette *illimitation* même, ou, comme l’avait dit Pascal, que l’homme <n’est produit que pour l’infinité>”. (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 288).

as sensações maturam-se, as necessidades aparecem. Eis a queda: é quando entra em seu segundo estado de natureza, o estado de natureza histórico, que é, como bem destacou Starobinski (1991), quando sofre o processo de desnaturação, mas sem ainda estar civilizado. A perfectibilidade põe em curso o vir a ser do homem, mas sem deixar de lado a piedade e o amor de si.

O estado de natureza é, para Goldschmidt (1983), como um princípio⁵⁷, ‘causa’. Para ele, isso possibilita a Jean-Jacques falar da origem do homem, das suas necessidades, virtualidades e conhecimentos; sua linguagem e sentimentos, nascimento e evolução das sociedades. Enquanto princípio, serve para explicar vários conhecimentos lógicos, porém não cronológicos. Como nos adverte Starobinski (1991), precisamos preencher as lacunas que, por eventualidade, apareçam no *Discurso*.

Por outro lado, para Victor Goldschmidt (1983), que defende a tese de que as obras de Rousseau – *Primeiro Discurso*, *Segundo Discurso* e *Emílio* – compõem um sistema, na Primeira Parte do *Segundo Discurso*, o estado de natureza é o elemento que sozinho se configura como o objeto da narrativa, porque: 1) adquire aspecto científico – pelo método empregado; e 2) mitológico – pela forma como é contado, como fez Platão com o mito de Cronos. Em resumo, na Primeira Parte do *Discurso*, o tema é o estado de natureza do homem, o qual Goldschmidt destaca ser o objeto central. Também, na Primeira Parte, o especialista destaca que Rousseau estabelece a antropologia filosófica como problema, pois:

Ele aceita a ideia de uma finalidade da natureza. E anuncia o problema quase nos mesmos termos que Pufendorf (levando em consideração o cuidado, mesmo assim, de recolocar as <invenções> pelas <faculdades>: despojando estes seres, portanto, constituem todos os dons sobrenaturais que tinha para receber, e de todas as faculdades artificiais que há por adquirir por longos progressos; em outros termos, tal que tenha que sair das mãos da natureza. (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 223)⁵⁸.

Das discussões referentes à configuração anatômica do homem natural, Goldschmidt (1983) deduz duas ideias as quais determinam toda a descrição do homem do ponto de vista físico: ao mesmo tempo em que a natureza lhe propõe e confia <cuidado>, também vela pela sua conservação. Essa é a condição que deve satisfazer a constituição física desse homem. O

⁵⁷ Ao defender que o estado de natureza deve ser compreendido como um princípio na filosofia de Rousseau, Goldschmidt também nos faz pensar que o genebrino, assim como Platão, está construindo uma teoria original e inovadora sobre o homem. Platão estabeleceu o mundo das ideias como um princípio que fundamenta sua filosofia, já Rousseau estabelece o estado de natureza também como princípio, que possibilitará a ele fundamentar toda uma antropologia filosófica no século XVIII. Nisso retoma os gregos, para quem a *arché*, princípio, é aquilo que é sempre, perene, imutável. Nesse sentido, ambas são criações filosóficas originais.

⁵⁸ Il accepte l'idée d'une finalité de la nature. Et il énonce le problème presque dans les mêmes termes que Pufendorf (en prenant soin toutefois, de replacer les <inventions> par les <facultés>: En dépouillant cet être ainsi constitué de tous les dons surnaturels qu'il a pu recevoir, et de toutes les facultés artificielles qu'il n'a pas acquérir que par de longs progrès; en le considérant en un mot, tel qu'il a dû sortir des mains de la nature.

procedimento mais formal pelo qual a natureza exerce essa condição é o isolamento, que marca sua independência. Pensando de outro modo, essa questão do isolamento contribui não só para que Rousseau possa examinar, mas mostrar que, de um exemplo isolado, chega-se à humanidade inteira, pois se está construindo conceitos sobre a condição primitiva do homem.

Segundo Goldschmidt (1983), ao afirmar que o homem natural é independente e sua condição física é que o mantém vivo, Rousseau está de acordo com a teoria do direito natural conforme defende. Essa teoria atribui ao homem mais dependência física do que jurídica, como defendem alguns teóricos do direito natural⁵⁹. Por conseguinte, há uma segunda característica: a igualdade. “L'égalité instituée par la nature a donc lieu entre des hommes isolés et indépendants, et c'est état qui assure, avec la vigueur qu'il leur fait acquérir, leur conservation.” (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 259). Livre e iguais são os homens no estado de natureza primitivo.

Ademais, é da solidão que dispõe o homem natural que advém sua saúde, seu vigor; seu corpo é saudável e depende de poucas necessidades:

Isto é o cuidado de sua conservação e a solidão onde ele não pode contar a não ser consigo mesmo que obriga o homem primitivo a este *exercício* que faz do seu corpo um instrumento universal e suficiente, e lhe dando a <vantagem de ter sem cessar todas suas forças à sua disposição, de estar sempre pronto a todo evento e de se portar, por assim dizer, sempre todo íntegro consigo. (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 260-261)⁶⁰.

Quanto à *perfectibilidade*, Goldschmidt (1983) diz que, ao assumir a característica formal que Rousseau lhe empreende, ela se transforma num critério incontestável e científico em dois sentidos, porque: 1) se diferencia da liberdade que passa a ser entendida não como um ato espiritual no homem primitivo, posto que ela também está presente no homem civil; 2) por ser a *perfectibilidade* entendida como uma qualidade biológica inseparável do homem. Enquanto novidade, diz ele, Rousseau atribui à *perfectibilidade* a capacidade do homem aprender, estando ligada às circunstâncias; está ligada e subordinada às necessidades.

Assim, a *perfectibilidade* é um entendimento que é perene e não faz nascer uma metafísica popular. Nas palavras de Goldschmidt (1991), ela também não serve no estado de

⁵⁹ “Rousseau não renunciou, portanto, ao direito natural. Ao contrário, todos os seus esforços tendem a mostrar que o direito natural existe no estado de natureza e subsiste na sociedade civil. Mas enquanto seus predecessores têm uma noção única do direito natural e admitem que o direito da natureza e o da razão são um único direito, Rousseau é levado a fazer uma distinção entre o direito natural primitivo, anterior à razão, e o direito natural restabelecido pela razão. Ao passar do estado de natureza ao estado civil, o direito natural sofre a mesma metamorfose que o homem ao qual ele se aplica. No estado de natureza, ele era apenas instinto e bondade, no estado civil ele torna-se justiça e razão.” (DERATHÉ, 2009, p. 252-253).

⁶⁰ C'est le soin de sa conservation et la solitude où il ne peut compter que sur lui-même qui obligent l'homme primitif à cet *exercice* qui fait de son corps un instrument universel et suffisant, et lui donne l'avantage d'avoir sans cesse toutes ses forces à sa disposition, d'être toujours prêt à tout événement et de se porter, pour ainsi dire, toujours tout entier avec soi: expression qui rejoint comme la <vertu> du Premier Discours, la idée antique de l'autarcie du sage.

natureza como forma de “meditar” ou depravar; o termo *perfectibilidade* (faculdade) ilimitada remete e formaliza a ideia de progresso ao infinito. No homem natural, ela está a título de virtualidade. Rousseau a descreve, ainda, como uma faculdade de equilíbrio dada pela própria natureza, com possibilidades ilimitadas de desenvolvimento. Por isso, nem sempre a *perfectibilidade* desenvolve o homem para o bem. É uma faculdade que o leva a se defender contra a natureza mesma; distinta, eleva o homem da animalidade aos deuses e, por outro lado, confere a ele o privilégio de ser o único dentre os seres a tornar-se imbecil. Enfim, a santidade do homem natural, conclui Goldschmidt (1983), não é o estado oposto. Os males não pretenderam nascer com a civilização, mas a *perfectibilidade*, qualidade natural, é, portanto, a faculdade dos contrários das <luzes> e dos <erros>, dos <vícios> e das <virtudes>, da grandeza e decadência, da humanidade e da imbecilidade.

Do que foi dito anteriormente, podemos reiterar que a Primeira Parte do *Discurso sobre a desigualdade* contém a pergunta radical da antropologia filosófica: “o que é o homem?”. Embora Rousseau tenha se proposto a responder à pergunta do concurso da Academia de Dijon, revelou-se como uma verdadeira teoria filosófica sobre o homem. Essa teoria se centra no eixo do estado de natureza, mas, pela evolução psíquica, o homem possui os sentimentos, a liberdade, a perfectibilidade, a razão reflexiva e sensitiva, tornando-o, do ponto de vista físico e particular, capaz de se desenvolver e se aperfeiçoar. Tal perfeição é forjada pelas circunstâncias e o faz desenvolver a linguagem, os sentimentos, o amor e a noção de propriedade privada.

2.3 O “Mito de Glauco” como desconstrução do paradigma antropológico do XVIII

A sistematicidade com que Jean-Jacques elabora o *Discurso sobre a desigualdade*, dividindo-o em partes, nos faz adentrar em um terreno fértil de ideias. A *Dedicatória* à Genebra, com a qual se depara o leitor ao acessar as primeiras páginas dessa obra, o ambienta a um certo idealismo que se remete tanto à pequena República Genebra, tida por ele como modelo moderno de cidade aos moldes espartano e romano, quanto aos seus habitantes, homens de virtude, e às leis, que bem sustentam os costumes do lugar. Esse conjunto de elementos bem equilibrados demonstram um desejo desse cidadão de Genebra⁶¹, de que não só Genebra nunca se corrompesse em seus costumes, como todas as outras sociedades, mesmo ela tendo passado

⁶¹ *Jean-Jacques Rousseau, Cidadão de Genebra* é o modo como Rousseau se refere a si mesmo e como subscrita suas obras. Esse título de cidadão parece dá a ele um escudo com o qual possa enfrentar os acadêmicos, com os quais enfrenta no campo literário. Ser um cidadão em Genebra significa um título distintivo, já que haviam outras classes que não gozavam de certos privilégios em Genebra.

pelo processo de civilização. Para Rousseau, Genebra conserva ainda muitas características de uma sociedade pouco corrompida, sendo a que mais se aproxima do seu incurável idealismo romanesco.

O *Preâmbulo* apresenta tanto a questão que vai examinar - o Homem (conceito) -, quanto o seu receptor – os homens de qualquer região terrena, o público a quem se dirige ou, ainda, os conceitos geral e particular que envolvem propriamente o tema. Rousseau examinará o Homem para compreensão e entendimento dos homens em particular, indicando que a proposta é formular um conceito universal de um tema já bastante discutido, mas a maneira como o fará o diferencia dos demais teóricos. Para adentrar à questão mesma, o filósofo diz ser preciso se afastar daquilo que não concerne a ela, como os fatos e as pesquisas se tomadas como verdades históricas. Contudo, é preciso considerar para seu exame “os raciocínios hipotéticos e condicionais”⁶².

O *Prefácio*, que antecede a introdução, apresenta que, embora o mais útil dos conhecimentos seja aquele sobre o homem, é o que menos avançou, além de ser tão enigmático quanto a inscrição do Oráculo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo”. Rousseau considera essa uma questão tanto espinhosa quanto das mais interessantes que a filosofia e a Academia propuseram à época, de modo que diz somente ser possível se conhecer a fonte da desigualdade entre os homens começando por se conhecer a eles mesmos. “Que meus leitores não pensem que ousou iludir-me julgando ter visto o que me parece tão difícil de ser visto. Iniciei alguns raciocínios, arrisquei algumas conjeturas, antes com a intenção de esclarecer e de reduzir a questão ao seu verdadeiro estado do que na esperança de resolvê-la.” (ROUSSEAU, 1978, p. 228). Isso implica a radicalidade do tema, pois irá aos princípios, conforme se disse anteriormente, e às causas. Daí é importante conhecer seus efeitos, estabelecer seus argumentos, construir teses e apresentar novas conclusões ou novos paradigmas resultantes da ação de examinar a causa da humanidade a qual se propôs o filósofo.

A origem de que fala é a causa, começo de que Goldschmidt (1983) apontou, quando Rousseau trata a questão *o que é homem?* em termos científicos. Esse tratamento tem dois motivos: primeiro pela sistematicidade adotada em seus raciocínios; e, segundo, pelo método que adota para atingir esse fim. Além disso, existe na obra, segundo ele, um tríptico pórtico que a torna coesa. São o gênio poético de Rousseau, a informação científica e a meditação. Tais

⁶² Rousseau também argumenta que, mesmo a religião, nos “ordena a crer que, tendo o próprio Deus tirado os homens do estado de natureza logo depois da criação, são eles desiguais por que assim o desejou; ela não nos proíbe, no entanto, de formar conjeturas extraídas unicamente da natureza do homem e dos seres que o circundam, acerca do que se teria transformado o gênero humano se fora abandonado a si mesmo.” (ROUSSEAU, 1978, p. 236).

elementos fazem da obra o que ela é; mais do que ter sido uma obra de circunstância. Embora os dois primeiros estejam presentes em Lucrécio e Buffon, a meditação, diz, é única em Rousseau.

É ela que, na ocasião, críticos das teses de Lucrécio, transpõe ao homem que Buffon assinalou de animal, supera, por extrapolação, os relatos de viagens; é ela que, sobretudo, que deve realizar, no < estudo do estado do homem original > e < remontar até o estado de natureza > e a descobrir, depois de Descartes, este ponto de partida < que é fixo e inabalável >. (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 233)⁶³.

Pela meditação, por exemplo, Rousseau obtém as primeiras e mais simples operações da alma humana: poder medir as mais puras sensações e chegar aos mais simples conhecimentos que resultam no estudo do homem de forma original ao conceber o estado de natureza. Em outras palavras, são os raciocínios lógicos que constituem a explicação sobre a história não cronológica da humanidade que englobam a história do homem de maneira singularizada. Essa duração enquanto permanência é estabelecida pela própria natureza da qual a intuição de Rousseau se vale. A meditação é a profundidade do método hipotético que permite o modo de pensar e conceber as ideias sobre o homem. A meditação é o próprio fazer filosófico.

Já a duração, como deve ser entendido o estado de natureza, posto que é originário, corresponde sobremaneira à questão da estrutura anatômica e da destinação natural do homem. É a estrutura anatômica que firma a permanência desse estado. É como se houvesse, segundo o comentador, uma espécie de solidariedade entre a marcha uniforme e solidária desse estado. A permanência ultrapassa toda a história do devir e se fecha em si mesma em todos os aspectos científicos da narração, os quais provêm da uniformidade fechada sobre ela mesma e via de todo acontecimento que Rousseau desenvolve a partir daí.

Como princípio, o filósofo dar ao estado de natureza um conceito, uma ideia. É com fizeram os pensadores originários gregos com o princípio (*arché*) uno e imutável; em Platão, o mundo das ideias; em Parmênides⁶⁴, “o ser é” (a imutabilidade, a permanência), portando, é uma ideia, uma criação. Dessa forma, Rousseau se põe ao lado dessa originalidade criativa de sua filosofia, por dar ao estado de natureza a durabilidade, a atemporalidade. O estado de

⁶³ C’ est elle qui, à l’ occasion, critiques des thèses de Lucrèce, transpose à l’ homme ce que Buffon avait enseigné de l’ animal, dépasse, par extrapolation, les récites de voyageurs; c’ est elle, surtout, que doit réussir, dans l’ < étude de l’ homme originel > à < remonter jusqu’ à l’ état de nature > et à découvrir, après Descartes, ce point de départ < quod certum sit et inconcussum >.

⁶⁴ Pensador grego do século VI a.C. Para Carneiro Leão, os pensadores originários, conforme os denomina, não eram filósofos como o foram Sócrates, Platão e Aristóteles porque eles exerceram a verdadeira tarefa do pensamento. Então, “pensar, do latim *pendere*, cujo participio passado é *pensum*. *Pendere* significa pendurar, prender; e *pensum*, pendurado, pendido. Ainda no latim, formou-se o substantivo *pensum*, que diz, propriamente, o pendurado, a quantidade de lã que se pendura para a tarefa de tecer e fiar por um dia. Daí, em sentido metafórico, *pensum* dizer a tarefa, o encargo”. (LEÃO, 2017, p. 7). Em outras palavras, é o próprio exercício do pensamento. Rousseau tece, a partir de um fio primário – o estado de natureza primitivo – outros meandros a partir desse.

natureza é idêntico a si mesmo, não tem uma escala de medida, daí sua “durabilidade”, talvez a permanência de que fala Goldschmidt (1983).

No entanto, voltemos ao Prefácio, onde Rousseau retoma quase sem intenção o mito do deus Glauco. Ao retomar esse mito, é possível fazermos uma analogia entre a estátua do deus marinho e o homem primitivo do estado de natureza, a história por trás dela a qual Rousseau está prestes a narrar. O mito de Glauco é o elo entre o passado nobre e o presente do homem e da humanidade.

Assim, diz Rousseau (1978, p. 227) ao se referir a Glauco no Prefácio:

E como o homem chegará ao ponto de ver-se tal como o formou a natureza, através de todas as mudanças produzidas na sua constituição original pela sucessão do tempo e das coisas, e separar o que pertence à sua própria essência daquilo que as circunstâncias e seus progressos acrescentaram a seu estado primitivo ou nele mudara? **(do mesmo jeito que aconteceu)** Como a estátua de Glauco que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz que a um deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante. O que mais cruel ainda é que, todos os progressos da espécie humana distanciando-a incessantemente de seu estado primitivo, quanto mais acumulamos novos conhecimentos tanto mais afastarão os meios de adquirir o mais importante de todos: é que, num certo sentido, à força de estudar o homem, tornamo-nos incapazes de conhecê-lo. (grifos nossos).

Aqui, Rousseau opera o corte epistemológico que o conduzirá ao conhecimento do passado hipotético do homem que, em analogia ao mito, nos conduz ao conhecimento do célebre deus marinho, Glauco, antes de pertencer à divindade. Ao homem moderno, é preciso rever-se tal como o formou a natureza e Glauco, o que fora antes de se tomar parte entre os imortais; Rousseau vai separando o que nele é essência daquilo que as circunstâncias e o tempo puderam acrescentar – a civilidade. Rousseau proporciona essa “visão” do passado, mas é, antes de tudo, uma visão do espírito que meditou e pôde estabelecer os princípios capazes de conter as primeiras noções sobre o homem em seu aspecto antropológico, em seu início de ser e existência.

Vejam a referência a Glauco, o deus marinho, e a sua indiscutível importância à antropologia rousseauísta. O mito de Glauco é sobre um célebre pescador de nome Glauco da cidade de Antedón, na Beócia. O mito relata que, certo dia, ao observar os peixes que pescara, tendo estes entrado em contato com as ervas à beira do rio, teriam saltado de volta à água e retomaram novamente à vida. Ao perceber o feito, Glauco experimentou as plantas e, com o efeito, se lançou na água, qual os peixes. O efeito das plantas causou em seu corpo alterações

que sua aparência se transformou, levando-o a adquirir o aspecto de um monstro. Na descrição de Silvia Bonfim Vieira (2016, p. 39), “era um monstro com face e dorso humanos, mas com cauda de peixe da cintura para baixo; uma criatura selvagem, de aparência humana, com barba espessa, com o corpo incrustado de conchas de mariscos e ostras”.

Assim, Glauco, insatisfeito com a nova aparência, num ato de revolta, se lançou no mar do alto de um rochedo. Pelo ato, lhe foi conferida divindade como aos demais deuses, além da imortalidade e do escape à velhice. O novo imortal foi acolhido pelos também deuses marinhos Tétis e Oceano⁶⁵. Entre seus dons estavam a profecia oracular, pelo que passou a receber sacrifícios, principalmente dos pescadores, pois dependiam sempre das boas condições marinhas e temporais para realizarem seus trabalhos de pesca em alto mar. Glauco tornou-se uma divindade marinha e reconhecido em sua cidade.

Por seus préstimos como deus oracular, Glauco foi homenageado com uma estátua em sua cidade natal. No entanto, há relatos de que teriam jogado a estátua do deus no mar e, após um tempo, fora encontrada por pescadores. Em sua superfície haviam se incrustado conchas, algas e seixos. É a mesma estátua, por conseguinte, que Platão se refere na *República*.

Na célebre passagem da *República*, em 611 c-d⁶⁶, Platão compara a alma humana à estátua de Glauco: a estátua, assim como a alma humana, sofre alterações, mas, em suas origens, tanto a alma humana era boa quanto o homem por trás da estátua deformada também o era. A aparência externa da estátua contrastava com a nobreza do que fora o homem Glauco. Platão também crê na bondade da alma antes dela incorporar no indivíduo, assim como Rousseau crê que o homem tinha a mesma pureza de alma no estado de natureza. Por isso, Rousseau se utiliza da mesma analogia que Platão, mas a direciona para comparar o homem da civilização *versus* o homem do estado primitivo.

Eis a origem mitológica da estátua que tanto Platão quanto Rousseau enriqueceram suas teorias filosóficas, ambos trazendo à tona a história do homem por trás da estátua e a

⁶⁵ Tétis e Oceano são descendentes (filhos) de Úrano (Céu) e Geia (Terra), primeira geração divina. Oceano é um Titã e Tétis uma Titânida. “Titãs: Oceano, Ceos, Crio, Hiperion, Jápeto, Crono. Titânidas: Teia, Reia, Mnemósina, Febe, Tétis. Após Titãs e Titânidas, Úrano e Géia geraram os Ciclopes e os Hecatonquiros (Monstros de cem braços e de cinquenta cabeças). (BRANDÃO, 2013, p. 162).

⁶⁶ “Mas, para saber o que é, na verdade, não devemos examiná-la deteriorada pela união com o corpo e outros males, que é como actualmente vemos, mas tal com ela fica depois de purificada, é assim que devemos observá-la cuidadosamente pela razão, e então acharemos que ela é muito mais bela e veremos com muito maior transparência diferentes exemplos de justiça e de injustiça e tudo quanto acabamos de expor. Agora o que dissemos sobre ela, é verdade, quanto ao seu estado atual. Nós vimo-la seguramente num estado comparado ao de Glauco marinho. Quem o vir, não reconhecerá facilmente a sua natureza primitiva, devido ao fato de, das partes antigas do seu corpo, umas terem quebrado, outras estarem gastas, e todas deterioradas pelas ondas, ao passo que outras se sobrepuseram nelas – conchas, algas, ou seixos –, de tal modo que se assemelha mais a qualquer animal do que ao seu antigo aspecto natural. É assim também que nós vemos a alma, abatida por milhentos vícios...” (PLATÃO, 1989, p. 482-83).

história do homem primitivo por trás da aparência do homem civilizado. Assim, os filósofos se utilizaram do mito como recurso interpretativo para uma narrativa que insere uma forma de contar/falar e interpor significados. Vemos, por exemplo, que uma referência mitológica, a princípio, apenas como apêndice de uma discussão tanto na *República* quanto no *Discurso sobre a desigualdade*, ganha significância capital para novas interpretações.

Retomando Roland Barthes sobre o tema do mito, este reforça-o enquanto forma e, por isso, aconselha que se deva ir “além das aparências para abusar-lhe os significados, quer dizer, a parte abstrata, o sentido profundo.” (BRANDÃO, 2013, p. 39) que o mito quer nos revelar.

Nesse sentido, retomamos a referência mitológica de Glauco nas primeiras páginas do *Discurso sobre a desigualdade*, pois ela é fundamental para a nossa tese. A partir disso, percebermos como Jean-Jacques opera um corte epistemológico que permitirá compreender o estado de natureza em comparação ao estado civil, assim como conceber uma concepção de homem que se mostra sólida, que oscila de um extremo ao outro nas teorias antropológicas, das mais antigas às mais modernas. Por ela desvendam-se outras propriedades do pensamento que se tornam fluídas para outras explicações que a teoria visa esclarecer e comprovar. A partir de Rousseau, será difícil se falar sobre o homem sem que se leve em consideração sua obra.

A referência ao mito de Glauco feita por Rousseau, assim como fez Platão, representa um corte epistemológico e torna possível duas acepções sobre a humanidade em seu começo: ter vivido um suposto estado de natureza; e ter vivenciado uma solidão e errância até formar pequenos grupos em contraposição à compreensão já civilizada do homem sob diversos aspectos. Seria muito simplório que apenas Glauco fosse citado sem que por trás de sua verdadeira história houvesse um passado nobre. Por esse motivo, Rousseau quer atribuir ao homem corrompido, porque é civilizado, um passado também nobre. Pode-se acrescentar a isso a ideia de que o filósofo vai na contramão do Iluminismo, pois não é só o fato de ir contra as ideias já estabelecidas e os conceitos criados sobre a existência humana, e sim a forma como as conceberá, operacionalizando a radicalidade dos conceitos tal como é feito com o conceito de homem, de direito natural, entre outros.

Rousseau quer oferecer ao homem civilizado um passado nobre, considerando que a civilização corresponde em Glauco os seixos e conchas que em sua superfície se alojaram. Tendo sua alma nobre e boa, o homem, em seu passado primordial original e originário, equivaleria então a história do homem? Tudo indica que sim. Poderia, outrossim, se afirmar que, pelo mito de Glauco, Rousseau termina por conceber também um mito: o mito da origem do homem baseado no estado de natureza. Sabemos que todo mito versa sobre a origem de

alguma coisa e é atemporal, o que sustenta o fato dele afirmar ser um estado que pode nunca ter existido e nunca venha a existir.

Por que não afirmar que a referência mítica traz o início da incursão de Jean-Jacques rumo aos princípios que delimitam pensar o “começo” da história humana? Com o mito funcionando como uma espécie de síntese, pois tudo só começa a ser minimamente detalhado a partir da comparação entre estátua e seu equivalente, o homem de sociedade, em que passado e presente se fundem, torna inteligível a hipótese filosófica de como pôde ter sido o passado do homem, da humanidade, até o momento em que pôde ser designado civilizado, polido. Ademais, o mito de Glauco adquire em Rousseau, diz Starobinski (1991), dois aspectos, um otimista e outro pessimista. Para o estudioso, além do genebrino retomá-lo por sua conta, o mito que também Platão apresenta esclarece que, no *por assim dizer* e no *quase*, reside a esperança sobre a qual algumas coisas podem ser recuperadas no campo das ideias. Pelo aspecto pessimista, acredita-se que a alma humana degenerou, desfigurou, sofrendo uma alteração quase que total e que jamais seria possível reencontrar sua beleza. Já o aspecto otimista, exalta não a degeneração, mas sim uma espécie de “encobrimento”, em que a natureza persiste, mas está oculta, “cercada de véus superpostos, sepultada sob artifícios e, no entanto, sempre intacta.” (STAROBINSKI, 1991, p. 28). Pelo aspecto otimista, Rousseau acredita ainda haver no homem uma natureza primitiva originária, mas está encoberta pelos véus superpostos e os artifícios que o tempo forneceu e a realidade social não permite enxergar. Dessa forma, acrescenta Starobinski (1991, p. 305-306), “contrariamente a muitos de seus contemporâneos, Rousseau sabe distinguir o que é começo na ordem cronológica e o que é princípio na ordem ideal”.

Por isso, afirma-se que Rousseau segue a tendência ao criar também um mito tomando como referência outro, pois fala do homem primitivo que, inicialmente, viveu um estado de natureza, sendo validado pela própria natureza e que sofreu mudanças ao longo do tempo.

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

[...] Essas pesquisas, tão difíceis de fazer-se e sobre as quais se pensou tão pouco até aqui, constituem, todavia, os únicos meios que nos restam para remover uma multidão de dificuldades, que nos ocultam o conhecimento dos fundamentos da sociedade humana. (ROUSSEAU, 1978, p. 228-29).

Rousseau atua como um arqueólogo e busca no passado a atualidade do homem. Pode-se perguntar: como convencer os acadêmicos do alto do Iluminismo francês sobre tal teoria, uma vez que o objeto de estudo do *Discurso sobre a desigualdade* é propriamente o Homem,

com destino aos homens de todas as épocas e lugares? Isso será feito inicialmente mediante um método, considerando o objeto de estudo e o público a que se destina, que ficam bem claras no texto.

Nesse processo, surge como primeiro resultado a analogia homem civil – estátua de Glauco encontrada no mar, seguido da concepção do estado de natureza, constatação primeira que pelo método é concebida. Rousseau forja o estado de natureza ao constituir o grau zero da humanidade, o que também corresponde ao princípio do pensar sobre o tema.

É coerente que, no estado de natureza, todos estivessem sob as mesmas condições. Esse estado que iguala a todos, em que ainda não há moralidade, nem lei jurídica que interfira nas ações, também dará o respaldo sobre a teoria do direito natural⁶⁷. Talvez o mais original de Rousseau em relação aos demais filósofos esteja aqui: afirmar que todos estão sob as mesmas condições, sendo, por isso mesmo, iguais. Há ausência de moralidade e a lei existente é executada pela própria natureza. A lei natural, para ele, é isto: todos estarem sob o jugo da natureza.

Nesse estado, os homens são quase iguais aos animais, agem pelo instinto de sobrevivência, a razão que move o corpo e o espírito é imediatista. Nesse sentido, o homem é portador dos únicos sentimentos naturais que a natureza o dotou: a piedade (sentimento de comiserar-se pelo outro); e o amor de si (sentimento de autopreservação, que o faz sobreviver aos perigos do viver). O homem é um devir, de modo que os sentimentos naturais de piedade e amor de si tornam a teoria de Rousseau ainda mais singular. Num momento, como a Ilustração, em que todos falavam de razão para fundamentar seus conceitos, teses e teorias, Jean-Jacques dá a sustentação aos sentimentos como os motores do ser, do pensar e do existir no mundo, assim como o fará no *Emílio*. Logo, a força do sentimento será notável em todas as suas acepções, sejam elas de cunho pessoal, quando irá falar de si nas *Confissões*, seja para falar do desenvolvimento da criança no *Emílio*, ou mesmo aqui, no *Discurso*, ao pôr o homem em sua origem e originalidade, reduzindo-o aos dois sentimentos inatos que o acompanham por todo o seu processo evolutivo, incluindo no seu estado civilizado⁶⁸.

⁶⁷ “O progressivo afastamento dos padrões iluministas do tempo – já sublinhado em notas ao primeiro discurso – torna-se, agora, bem patente e, sobretudo, definido. Rousseau adota a noção de lei natural, mas repele o simplismo dos que, afirmando existir uma ordem natural preestabelecida, dão por bom e certo tudo que existe, caindo, portanto, numa espécie de fatalismo conformista capaz de excluir qualquer distinção entre o bem e o mal desaconselhando qualquer esforço de regeneração. Rousseau, pelo contrário, defende o critério ético acima de todos os valores e só crê realizável por uma ação voluntária. Mas, para julgar e para agir, impõe-se conhecer o objeto dessas operações – daí a busca da verdadeira lei natural. [...]” (MACHADO, 1978, nota 25).

⁶⁸ “C’est pourquoi l’amour-propre et les affections sociales se manifestent dans toutes les modalités proprement humaines de l’existence: la culture, le langage, la socialisation et l’individualisation des comportements, donc la conscience de soi. Le *Discours sur l’inegalité* et l’*Essai sur l’origine des langues* décrivent les prémices de la socialisation et donc de l’humanisation en évoquant en particulier les pratiques festives, artistiques, rhétoriques,

Rousseau, de certa forma, quer mostrar isto, que a piedade e o amor de si persistem em nós, mas os excessos da vida civilizada a que estamos submersos não nos fazem percebê-los, pois, em sociedade, eles se transformam na lei e o amor de si no amor-próprio, aflorando na presença do outro.

Deixando de lado, pois, todos os livros científicos, que só nos ensinam a ver os homens como eles se fizeram, e meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana, creio nela perceber dois princípios anteriores à razão, um dos quais interessa profundamente ao nosso bem-estar e à nossa conservação, e o outro nos inspira uma repugnância natural por ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível e principalmente nossos semelhantes. Do concurso e da combinação que nosso espírito seja capaz de fazer desses dois princípios, sem que seja necessário nela imiscuir o da sociabilidade, parece-me decorrer todas as regras do direito natural, regras essas que a razão, depois, é forçada a restabelecer com outros fundamentos quando, por seus desenvolvimentos sucessivos, chega a ponto de sufocar a natureza. (ROUSSEAU, 1978, p. 230-231).

Em tese, o autor quer recuperar o fio condutor que subsiste na espécie humana, apesar de muito civilizada ou dos processos de civilização pelos quais passou. Seria a compreensão desses sentimentos que podem de novo fazer com que o homem se volte para si mesmo num trabalho de autocompreensão e transformação.

É ao destituir o homem como ser inicialmente portador de uma razão que tudo determina, que intermedia e reflete suas ações, assim como é a bandeira iluminista, a qual Rousseau estabelece o legado dos sentidos/sentimentos sobre a razão raciocinante e reflexiva. Esse feito lhe confere ser o precursor do romantismo e o leva a um caminho possível nos meandros da filosofia: conhecer e refletir pela sensibilidade e não somente pela razão, como ficaria claro no *Emílio*. Assim, Rousseau torna-se excêntrico na Ilustração, ao mesmo tempo em que institui por sua filosofia o homem como sendo, em primeiro lugar, um ser de sentimentos. Sua evolução intelectual, histórica e social depende essencialmente dos sentimentos inatos e adquiridos.

Veremos no próximo capítulo como há o desenvolvimento da teoria dos sentidos no *Emílio* e, por conseguinte, dos sentimentos, além do modo como o preceptor Jean-Jacques, inteirado da importância destes, conduz o aprendiz sob esse prisma, fazendo com que ele possa apreendê-los e utilizá-los em seu favor em todos os aspectos. Já na *Nova Heloísa*, Júlia, subvertendo a ordem dos sentimentos pela ordem da razão, sucumbe. É a prova cabal para que Rousseau comprove sua tese sobre o valor dos sentimentos. A razão sozinha não consegue englobar a complexidade do universo humano. Através da personagem Júlia, o filósofo

cultivées à l'occasion de jeux de séduction qui s'inventent autour des puits, des feux ou des arbres. Sans les <affections sociales>, l'homme civil ne serait rien, il serait <nul>, selon l'expression de la *Lettre à Beaumont*, il serait dépourvu de tout ce qui constitue proprement son humanité. (BACHOFEN, 2013, p. 29).

demonstra que se deixar guiar somente pela razão e abdicar dos sentimentos pode levar a fins trágicos, como os que a ela sucederam-se.

Contudo, é necessário, por outro lado, verificar como estava categorizado o homem na Enciclopédia, no contexto da Ilustração, além da forma como os editores, Denis Diderot e D’Alembert, expõem aquilo que deveria conter em cada Ciência na *Enciclopédia* ou no *Dicionário Raciocinado das Ciências das Artes dos Ofícios por uma sociedade de letrados*⁶⁹, no “Discurso Preliminar.” No Discurso preliminar consta a classificação da cadeia dos seres, entre eles os homens e suas atribuições próprias, o que nos permite compreender como, nesse momento, o homem estaria, de certa forma, determinado em termos de conhecimento e valor, ou melhor, “resolvido”, pois era compreensível e conveniente pensá-lo naqueles termos, como parte dos conhecimentos organizados e inteligíveis, segundo a designação da Enciclopédia.

De acordo com o “Discurso Preliminar”, o corpo é formado de matéria, acrescido do querer e do pensar. São próprios do corpo também a dor, as necessidades, o ser sensível aos corpos externos e o prazer. Ao corpo cabe a proteção – defender-se da dor e da destruição. Segundo o Dicionário, o corpo é a parte mais nobre em nós e conservá-lo é prevenir-se dos objetos que o ameaçam ou remediar os que o atingem. Os sentidos são os meios pelos quais adquirimos conhecimentos. Contudo, aquilo que compõe o “Nós” é formado por dois princípios, sendo o corpo um deles. No entanto, o corpo não nos permite chegar até à divindade, conforme o excerto a seguir

Não se deve aprofundar muito a natureza de nosso corpo e a ideia que dele temos, para reconhecer que ele não poderia ser essa substância, visto que as propriedades que observamos na matéria nada têm em comum com a faculdade de querer e pensar: de onde resulta que este chamado ‘Nós’ é formado de dois princípios de diferente natureza, de tal forma unidos que reina, entre os movimentos de um e as afeições de outro, uma correspondência que não poderíamos suspender nem alterar e que os mantêm numa dependência recíproca. Esta escravidão tão independente de nós, unida às reflexões que somos forçados a fazer sobre a natureza dos dois princípios e sobre sua imperfeição, elevando-nos à contemplação de uma Inteligência todo-poderosa a quem devemos o que somos e que exige por consequência nosso culto: para ser reconhecido, sua existência somente precisa de nosso sentimento interior, ainda

⁶⁹ “A Enciclopédia do século XVIII representa, em primeiro lugar, o acabamento amplo e sistemático da rebeldia intelectual iniciada no Renascimento, correspondendo aos anseios por um novo tipo de homem. Abrindo caminho aos poucos, tal rebeldia encontrou sua plena realização, ao menos simbolicamente, em 1789, com a Revolução Francesa. Como tal, representa ao mesmo tempo, uma plataforma, uma arma de luta, e, também, o recenseamento do seu saber e do seu poder árdua e longamente construídos. Sua afirmação política deveria necessariamente passar pela derrogação de todos os dogmas de sustentação do Antigo Regime e do Absolutismo. Trabalho intelectual, mas sobretudo político, a Enciclopédia representa a luta contra o princípio de autoridade, contra todas as posturas feudais de ordenação da sociedade e da consciência consubstanciadas em prescrições rígidas como a do Direito Divino dos Reis, o enquadramento corporativo do trabalho e em todos os obstáculos que impediam a livre circulação dos indivíduos, das mercadorias e das ideias.” (ANDRADE; MARQUES NETO, 1989, p. 13). É, portanto, o livro mediador entre a sociedade e o poder em seus diversos modos de se manifestar. Tornando-se ela, também, uma espécie de poder intelectual diante de uma sociedade decadente por seu passado recente.

quando o testemunho universal dos outros e o da Natureza inteira a ele não se unissem. (D'ALEMBERT, 1989, p. 26-27).

Embora devamos as reflexões mais apuradas às sensações, diz D'Alembert (1989, p. 27):

É, portanto, evidente que as noções puramente intelectuais do vício e da virtude, o princípio e a necessidade das leis, a espiritualidade da alma, a existência de Deus e nossos deveres para com ele, numa palavra, as verdades de que temos a mais pronta e a mais indispensável necessidade são o fruto das primeiras ideias refletidas ocasionadas por nossas sensações. [...]. Por mais interessantes que sejam essas primeiras verdades para a mais nobre parte de nós mesmos, o corpo, ao qual está unida em breve nos traz novamente de volta a ele pela exigência de prover a necessidades que se multiplicam continuamente. Sua conservação deve ter por objeto ou prevenir os males que o ameaçam ou remediar os que o atingem.

Há, como se observará no *Emílio*, uma defesa explícita do empirismo mesclado com o poder de reflexão obtido através das sensações, pelos sentidos. Pode-se dizer que Jean-Jacques segue a linha enciclopedista em muitos pontos, inclusive na defesa do corpo e dos sentidos como o meio pelo qual o seu Emílio irá conceber ideias simples e complexas, numa clara aceitabilidade entre Locke e Condillac.

Para compreendermos em que escala está o homem do ponto de vista dos conhecimentos na Enciclopédia, é necessário que se esboce brevemente a divisão geral dos conhecimentos, ou melhor, suas raízes, para que possamos depreender a parte que compete as suas determinações. Nela, os conhecimentos estão ligados a três raízes principais, sobre as quais a alma se ocupa enquanto processo intelectual: a História, que está ligada àquilo que pertence ao âmbito da Memória; a Razão, de onde advém a Filosofia; e as Belas-Artes, universo em que predomina a Imaginação. A Filosofia e a História lidam em comum com os seres espirituais e materiais. Para D'Alembert (1989, p. 52-53),

A divisão geral dos seres em espirituais e materiais fornece a subdivisão dos três ramos gerais. A História e a Filosofia se ocupam da mesma maneira dessas duas espécies de seres, e a Imaginação somente trabalha com os seres puramente materiais; nova razão de colocá-la em último lugar na ordem de nossas faculdades. À frente dos seres espirituais está Deus, que deve ocupar o primeiro lugar por sua natureza e pela necessidade que temos de conhecê-lo. Abaixo desse Ser supremo estão os espíritos criados, cuja existência nos é ensinada pela revelação. Em seguida vem o Homem que, composto de dois princípios, participa, por sua alma, dos espíritos e, por seu corpo, do mundo material; e, enfim, este vasto Universo que chamamos Mundo corporal ou Natureza.

Como vimos, o homem pertence a uma hierarquia em que ocupa o terceiro lugar na ordem dos saberes existentes e, por sua alma, participa dos seres espirituais; por seu corpo, dos seres materiais. Assim como existe uma História de Deus e da Natureza, também existe uma História do Homem. “A história do homem tem por objeto ou suas ações ou seus conhecimentos

e é, por conseguinte, civil ou literária, refere-se às grandes nações e aos grandes gênios, aos Reis e aos Letrados, aos Conquistadores e aos Filósofos.” (D’ALEMBERT, 1989, p. 53).

Para D’Alembert (1989, p. 53), que escreveu o Discurso Preliminar,

A primeira parte da Ciência do Homem é a alma, e essa Ciência tem por finalidade ou o conhecimento especulativo da alma humana ou o de suas operações. O conhecimento especulativo da alma deriva em parte da Teologia Natural e em parte da Teologia revelada e chama-se Pneumatologia ou Metafísica particular. O conhecimento dessas operações subdivide-se em dois ramos, pois tais operações podem ter como objeto ou a descoberta da verdade, ou a prática da virtude. A descoberta da verdade que é o objetivo da Lógica, produz a arte de transmiti-la aos outros; assim, o uso que fazemos da Lógica, é em parte, em nosso próprio proveito, em parte no dos seres semelhantes a nós; as regras da Moral reportam-se menos ao homem isolado e o supõem necessariamente em sociedade com os outros homens.

Assim, a Ciência do Homem, com relação ao lado espiritual, estava subdividida por suas faculdades, e com relação ao corpo, por sua capacidade de sentir, de querer, entre outros. A ciência do Homem é fornecida por suas faculdades.

As faculdades principais do Homem são o *Entendimento* e a *Vontade*; o *Entendimento*, que deve ser dirigido para a *Verdade*, a *Vontade* que deve ser submetida à *Virtude*. Um é o objeto da *Lógica*, o outro é o da *Moral*;
A lógica pode dividir-se em *Arte de pensar* e em *Arte de reter os pensamentos* e em *Arte de comunicá-los*. A *Arte de pensar* tem tantos ramos quantas forem as operações principais do Entendimento. Mas distinguem-se, no entanto, quatro operações principais: a *Apreensão*, o *Julgamento*, o *Raciocínio* e o *Método*. Pode-se reportar à *Apreensão* a Doutrina das ideias ou *Percepções*; ao *Julgamento* a das *Proposições*; ao *Raciocínio* e ao *Método* a da *Indução* e da *Demonstração*. Mas na *Demonstração*, ou se remonta da causa a ser demonstrada: de onde nascem a *Análise* e a *Síntese*
[...] A *Memória*, que consideramos a princípio como uma faculdade puramente passiva e que entendemos aqui como um poder ativo que a razão pode aperfeiçoar, é *Natural* ou *Artificial*. A *Memória natural* é uma afecção dos órgãos; a *Artificial* consiste na *Prenoção* e no *Emblema*; a *Prenoção*, sem a qual nada em particular está presente no espírito; o *Emblema*, pelo qual a *Imaginação* é chamada em socorro da *Memória*. (D’ALEMBERT, 1989, p. 117 e 119).

O autor segue apresentando outras especificidades referentes a outras artes que decorrem das referências e divisões anteriormente apresentadas, as quais não iremos esboçar aqui. Por outro lado, é conveniente destacar o que compete à *Moral* enquanto a segunda parte da Ciência do Homem:

A *MORAL*, que consideramos como a segunda parte da *Ciência do Homem*, é *geral* ou *particular*. Esta última divide-se em *Jurisprudência Natural*, *Econômica* e *Política*. A *Jurisprudência Natural* é a Ciência dos deveres do Homem sozinho; a *Econômica*, a Ciência dos deveres do Homem em família; a *Política*, a dos deveres do Homem em sociedade. Mas a *Moral* estaria incompleta se esses Tratados não fossem precedidos pelo da *realidade do bem e do mal moral*, *pela necessidade de preencher os próprios deveres*, do *ser bom, justo, virtuoso* etc.; este é o objeto da *Moral geral*. (D’ALEMBERT, 1989, p. 119).

Com esse breve recorte da Enciclopédia sobre a Ciência do Homem e suas especificidades, observa-se que, diferente do que Jean-Jacques Rousseau propõe sobre o

homem, a Enciclopédia traz uma abordagem que mapeia o homem e determina aquilo que ele é: corpo, alma e ações (moral). Além disso, por suas faculdades, vai se desdobrando novos pequenos ramos do saber e dando origem a outras ciências, já que a alma é capaz de conceber pelas sensações as ideias refletidas e materiais mediante o entendimento e suas operações principais, a clarividência do Ser superior. O corpo, enquanto parte do “Nós”, é provido de sentidos e sensações que nos fazem estar no mundo imediatamente e espiritualmente pela alma, alcançando ou deduzindo conceitos do contato primeiramente junto aos seres materiais.

Rousseau, por sua vez, faz um trabalho na contramão dessas acepções de Homem e Moral presentes no Discurso Preliminar. Como isso ocorre? Como se percebe, os enciclopedistas não estão mais preocupados em elaborar conceitualmente o homem, embora o considerem um mistério impenetrável, como ilustra o excerto a seguir.

A natureza do homem, cujo estudo é tão necessário e tão recomendado por Sócrates, é um mistério impenetrável para o próprio homem, quando é iluminado só e unicamente pela razão; e os maiores gênios, à força de reflexões sobre uma matéria tão importante, chegam por demais frequentemente a apenas saber um pouco mais do que o resto dos homens. (D’ALEMBERT, 1989, p. 33).

Rousseau também leva em consideração esse mistério que é o homem e tem ciência do quanto o “conhece-te a ti mesmo” délfico, tão explorado por Sócrates, é valioso e ainda fornece a mesma fórmula para se tentar uma vez mais discorrer sobre o assunto. O que o filósofo de Genebra propõe nesse ínterim é algo mais radical, pois, ao criar uma antropologia, não se contenta em apenas dizer “o que é o homem”, mas como é, como teria sido até chegar, talvez, às qualidades da alma que a Enciclopédia de início já estabelece. Nisso, há uma quebra de paradigma com o mito de Glauco naquilo que Rousseau traz de novidade, pois o homem do *Segundo Discurso* levará muito tempo para ter as aptidões da alma e as habilidades do corpo como já determinadas na Enciclopédia.

A antropologia rousseauiana é, por isso, uma genealogia originária e original que cuida em formar uma ideia sobre como o homem natural tornou-se o civilizado que é. Os processos evolutivos pelos quais passou desde a sua solitude nos bosques até a formação de pequenos grupos designaram, posteriormente, o que viria a ser a família, dando início às primeiras sociedades. Logo, “sem o estudo sério do homem, de suas faculdades naturais e de seus desenvolvimentos sucessivos, jamais se chegará a fazer essas distinções e, no estado atual das coisas, separar o que a vontade fez daquilo que a arte humana pretendeu fazer”. Reiterando:

Enquanto, porém, não conhecermos o homem natural, em vão desejaremos determinar a lei que ele recebeu ou aquela que melhor convém à sua constituição. Quanto podemos aprender bem claramente sobre o objeto dessa lei que a vontade daquele a que obriga possa submeter-se a ela como conhecimento, como, também, para ser

natural, é preciso que se exprima imediatamente pela voz da natureza. (ROUSSEAU, 1978, p. 230).

Starobinski (1991) é bastante enfático ao apontar o cuidado de Rousseau em separar o que é obra da arte humana daquilo que no homem é a marca da natureza. Para ele, é criação humana “o aperfeiçoamento da linguagem”; “a união duradoura do macho e da fêmea”; “a sociedade e a propriedade”; “as regras formais do direito”; “a moral tão só se fundamenta em razão e ultrapasse, em suas prescrições, o instinto de conservação e o impulso obscuro da simpatia”. (STAROBINSKI, 1991, p. 299).

Por outro lado, como as marcas da natureza no homem, de acordo com Rousseau, são a piedade, o amor de si, a liberdade e a perfectibilidade. Através dessas marcas, todo homem possui como herança da natureza, igualando-os como espécie, o desenvolvimento de outros conhecimentos, os quais se tornarão possíveis ao longo do processo de aperfeiçoamento. Sem isso, Rousseau estaria no mesmo patamar daqueles que trataram do mesmo assunto, a exemplo de Hobbes, Locke e Pufendorf. Estes, ao traçarem a história do homem precedente à sociedade ou sociabilidade, detectaram o estado de natureza, mas acrescentaram elementos do estado já bastante avançados em civilismo e cultura humana. Com sua postura, Rousseau elucida também a questão do direito natural. Não há, para o filósofo, um direito natural, mesmo que o homem esteja no estado de natureza. Para ele, o direito pressupõe convenções e leis que só se concretizam em sociedade; a única coisa possível ao homem primitivo é a igualdade de condições de sobrevivência em que a natureza o lança. Essa é a lei natural porque todos estão submetidos às mesmas condições.

Em lugar da razão, com a qual operam os iluministas, entre eles Rousseau, o filósofo dá voz aos sentimentos. A piedade e o amor de si dão ao homem a condição primeira de seu existir. Da combinação que o espírito é capaz de fazer do amor de si, que, no progresso de sua evolução, transforma-se no amor-próprio; a piedade, que é também o sentimento que dá ao homem a ideia de justo e de injusto, nascem as regras do direito e, por conseguinte, do direito civil. Neste, segundo Rousseau, está de fora o princípio de sociabilidade.

Portanto, é fundamental reiterar que a menção à estátua de Glauco em comparação ao homem civilizado e a colocação do sentimento como fonte propulsora do vir a ser do homem natural são os principais elementos que compõem a desconstrução da antropologia filosófica no século XVIII. Ademais, a destituição de que o homem não é inicialmente portador de uma razão raciocinada, que comanda as suas ações, mas tão somente de dois sentimentos que dão a ele a dimensão de sua existência e assentam o percurso a ser delineado na construção de outros elementos de sua evolução humano-existencial, faz parte do desenvolvimento pela

perfectibilidade. O que temos em Rousseau é, antes de tudo, o desenvolvimento de uma razão sensitiva originante, que será fundamental no processo de desenvolvimento pessoal (para o Emílio), bem como para a aquisição dos saberes, cujos sentidos são os mediadores entre o indivíduo e as coisas até a ascensão do saber abstrato, conceitual.

Por isso, a mesma regra aplicada ao *Emílio*, de que fora preciso imaginar a criança antes de pensar na sua educação, tem no *Discurso sobre a desigualdade* sua fórmula inicial. Rousseau recria o homem natural destituído de tudo que a cultura o acrescentou e afirma que não se conhece o homem e que é preciso conhecê-lo. O mesmo deve ser convertido para a criança; não se conhece a infância, é preciso, também, conhecê-la em sua essência. Assim, segundo Starobinski (1991, p. 297), “ali, onde outros se contentariam com uma seca especulação, Rousseau apoia-se na intuição íntima e poética”, em que nem mesmo a imagem dos caraíbas lhe é suficiente para isso, sendo necessário se reportar para mais longe, para a “origem, que é o ponto mais distante do passado” e lançar novas luzes sobre o conhecimento da natureza humana.

Despojando esse ser, assim constituído, de todos os dons sobrenaturais que ele pôde receber e de todas as faculdades artificiais que ele pôde adquirir por meio de progressos muito longos, considerando como deve ter saído das mãos da natureza, vejo um animal menos forte do que uns, menos ágil do que outros mas em conjunto, mais organizado do que todos os demais; vejo-o fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim satisfazendo a todas as suas necessidades. (ROUSSEAU, 1978, p. 238-39, grifos nossos).

O começo, como princípio racional, e a ideia mesma como conceito assentada aqui, ao destituir o homem de uma racionalidade, na construção de um novo paradigma antropológico, requer substituir a razão pelo sentimento. Ao fazer isso, Rousseau põe em curso aquilo que o fará repensar sobre o que é o homem e compreender o princípio de sua história na cadeia do pensamento humano. Então, complementam-se os pilares da antropologia filosófica no *Discurso*, a concepção do estado de natureza, em que o homem é destituído de todas as faculdades artificiais e se torna um ser solitário e conciso, como afirmou Starobinski (1991). A piedade e o amor de si são os únicos sentimentos naturais que lhe asseguram sobreviver e se proteger, sentir e comiserar-se perante o outro. Em terceiro lugar está a perfectibilidade, faculdade virtual que, com o auxílio da razão, retira o homem de sua unicidade e põe-no em desenvolvimento diante de tudo aquilo que pode ser entendido como elemento um ser cultural, conhecimentos e saber; a liberdade, elemento diferenciador entre o homem e o animal, pois, até então, tem-se o estado de natureza primitivo e posterior entrada no estado de natureza histórico; por ela, o homem quer, deseja e escolhe.

Esses elementos dão ao homem uma “segunda natureza”, que é o homem diverso ou reverso ao do estado primitivo, um homem que toma lugar na civilização ou na sua própria culturalização. Em quarto lugar, com todas as faculdades desenvolvidas, dão-se as transformações da língua, algo de que se falará mais especificamente em outro momento. Para a linguagem articulada, a instauração da propriedade privada delimita o teu e o meu; o amor de si, convertido em amor-próprio (preferência), faz o homem perceber-se distinto e preferido entre os demais; a elaboração de ideias refinadas auxiliam na compreensão da realidade humana.

Esses elementos terão sua maior clareza porque, no *Emílio*, Rousseau emprega de forma prática – ou seja, empírica ou experimental – a demonstração desses elementos no processo formativo da criança, quando se torna homem de si e homem da sociedade, o cidadão.

2.4 O alicerce pedagógico, histórico e filosófico de Rousseau: influências, permanências e avanços

Embora se saiba não haver em Rousseau uma formação acadêmica a partir da qual se possa delimitar suas influências enquanto intelectual, como é possível nos filósofos contemporâneos, também se sabe através de seus livros autobiográficos (*Confissões*, *Diálogos* e *Devaneios*) que, como autodidata, per fez seu próprio caminho intelectual a partir do qual nos é possível colher as informações desse percurso. Conforme relata em suas *Confissões*, obra publicada postumamente, em 1778, desde sua mais tenra infância, descreve as primeiras memórias das leituras noturnas dos livros deixados por sua mãe, como herança, feitas por seu pai antes de ir dormir, que era quem fazia as leituras para o pequeno Rousseau. Essas memórias da leitura na primeira infância marcam sua personalidade e conduta e são levadas consigo até o fim de sua vida.

Nos “Devaneios”, obra inacabada, dada morte do autor, Jean-Jacques rememora que, embora pressentisse já desde sua infância não ter sido feito para viver em sociedade, estava, desde pequeno, atirado ao turbilhão social. Nos “Devaneios” e nas “Confissões”, por exemplo, são expressivas as narrativas das retiradas de Rousseau do turbilhão social, em que procurou se refugiar em locais em que pudesse desfrutar de sua companhia ou da companhia de poucas pessoas, próxima da natureza, onde pudesse, também, exercitar seu pensar filosófico.

Atirado, desde a infância, no turbilhão da sociedade, aprendi em boa hora através da experiência que não fora feito para nela viver e que nela nunca chegaria ao estado de que meu coração sentia necessidade. Cessando, portanto, de buscar entre os homens a felicidade que sentia ali não poder encontrar, minha ardente imaginação saltava por

sobre a extensão de minha vida recém-começada, como por um terreno que me fosse estranho, para repousar em um estado tranquilo em que pudesse me fixar. Esse sentimento, alimentado pela educação desde a minha infância e reforçado durante toda a minha vida por esse longo encadeamento de misérias e infortúnios que a preencheu, me fez buscar, em todos os momentos, conhecer a natureza e a finalidade de meu ser com mais interesse e cuidado do que encontrei em qualquer outro homem. (ROUSSEAU, 2009, p. 28-29).

Com o passar dos anos, tais memórias o fizeram dar continuidade às leituras e as fez ainda mais e freneticamente, desenvolvendo-lhe o hábito de ler e uma autonomia própria de as fazê-las, não importando o gênero nem o conteúdo. Lia de tudo e lia demais. Depois, tornadas mais selecionadas, foram precisamente essas leituras que formaram, assim, as influências que puderam delinear e fornecer as linhas de pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau e que culminaram em seu diversificado estilo filosófico-literário. Sua literatura filosófica inclui romances, cartas, tratados, óperas, peças teatrais, composições musicais e discursos, sendo, por essa característica, considerado por Salinas Fortes como um dos filósofos⁷⁰ mais completos do século XVIII.

Nas *Confissões*, o filósofo descreve como se deu o início de uma espécie de alfabetização, sobretudo através das leituras realizadas para ele, por seu pai:

Ignoro o que fiz até os 5 ou 6 anos de idade. Não sei como comecei a ler; lembro-me apenas das minhas primeiras leituras e do efeito que me fizeram: é o tempo onde marco, sem interrupção, a consciência de mim mesmo. Minha mãe deixara uns romances, e, depois, da ceia, meu pai e eu os íamos ler. De começo cogitava-se apenas de me exercitar na leitura por meio de livros divertidos, mas logo o meu interesse se tornou tão vivo que íamos ambos sem tréguas e passávamos a noite nesta ocupação. Sobretudo, Plutarco tornou-se a minha leitura favorita; Dessas interessantes leituras, das conversas que elas produziam entre mim e meu pai, formou-se esse meu espírito, livre e republicano, esse caráter indomável e altivo que não suporta jugo nem servidão, que me atormentou durante toda a vida e nas situações menos próprias a lhe dar vazão..., supunha me grego ou romano. (ROUSSEAU, 2008, p. 32-33).

É dessa maneira que Jean-Jacques vai descrevendo sua formação inicial e continuada ora por si próprio, ora por aqueles que o acolheram na tarefa de ajudá-lo a adquirir uma

⁷⁰ A definição dada por Voltaire ao termo Filósofo, no seu “Dicionário Filosófico” é: “Filósofo, *amante da sabedoria*, quer dizer, da *verdade*. Todos os filósofos tiveram este duplo caráter: nenhum houve na Antiguidade que não desse exemplos de virtudes morais. Todos puderam enganar-se sobre a física; mas que esta é tão pouco necessária à condução da vida que os filósofos não tinham precisão dela. Foram necessários séculos para se conhecer uma parte das leis da Natureza. Basta um dia a um sábio para conhecer os deveres do homem. O filósofo não é entusiasta, não se erige em profeta; não se diz inspirado dos deuses; assim, não incluirei nas fileiras dos filósofos nem o velho Zoroastro, nem Hermes, nem o velho Orfeu, nem qualquer desses legisladores de que se orgulhavam os povos da Caldéia, da Pérsia, da Síria, do Egito e da Grécia. Os que se disseram filhos de deuses foram pais da impostura; e, se se serviram da mentira para ensinar verdades, eram indignos de a ensinar, não eram filósofos: erma, quando muito, mentirosos cheios de prudência. [...]” (VOLTAIRE, 1973, p. 194-95). Embora Rousseau não se considerasse um filósofo à maneira de seus pares.

formação a partir da qual pudesse exercer com dignidade uma profissão. Esse papel de tutor⁷¹ foi assumido por alguns, a exemplo do senhor Lamercier, da madame de Warens⁷², de padres e condes que quiseram bancá-lo, sendo a oportunidade muitas vezes interrompida pelo próprio Rousseau, o que fez com que, de fato, ele nunca concluísse os estudos formais, como o grego e o latim. Contudo, procurou aprofundar-se especialmente naquilo que lhe garantiria o pão de cada dia, a música; de copista de música a compositor de óperas, até professor de música de algumas moças.

Essa formação, muitas vezes interrompida por capricho, outras por conta dos trabalhos que precisou exercer para sobreviver, fora retomada autonomamente assim que lhe foi possível, readquirindo o velho hábito desenvolvido na infância ao lado do pai. Assim como esboçou os projetos das ideias que iriam compor suas peças, óperas e discursos, ele foi aprendendo por si só sobre harmonia, física, biologia, matemática, filosofia, entre outros saberes.

Esse percurso formativo que teve início por volta dos seis ou sete anos de idade, perdurou até os quarenta e três anos, ocasião em que já tinha consolidado os dois *Discursos*, o *Adivinho da Aldeia* e *Narciso ou o amante de si mesmo*, dentre as outras que já estavam esboçadas, mas não publicadas, como o *Emílio*, o *Contrato Social* e a *Nova Heloísa*. Destacase também que Rousseau já era um conhecido *homem de letras*⁷³, tendo-se sagrado, sobretudo, como um dos colaboradores da Enciclopédia e pela publicação de seu *Primeiro Discurso*. No

⁷¹ “Nascido numa família em que reinava a moral e a piedade, educado depois com doçura na casa de um pastor cheio de sabedoria e religião, recebi desde a minha mais tenra infância os princípios, as máximas, outros diriam os preceitos, que nunca me abandonaram de todo, ainda criança e entregue a mim mesmo, atraído por demonstrações de afeto, seduzido pela vaidade, iludido pela esperança, forçado pela necessidade, me tornei católico, mas me mantive cristão, e logo, vencido pelo hábito, meu coração se apegou com sinceridade à minha nova religião. As instruções, os exemplos da senhora de Warens consolidaram esse apego. A solidão campestre na qual passei a flor de minha juventude, o estudo dos bons livros ao qual me entregava por inteiro, reforçaram junto a ela minhas disposições naturais por sentimentos afetuosos e me tornaram devoto quase à maneira de Fénelon. A meditação no recolhimento, o estudo da natureza, a contemplação do universo, forçam um solitário a se erguer de maneira constante ao autor das coisas e a procurar com uma dúvida inquietante a finalidade de tudo o que vê e a causa de tudo o que sente. Quando meu destino me lançou na torrente da sociedade, não encontrei mais nada que pudesse deleitar por um instante meu coração. (ROUSSEAU, 2009, p. 30).

⁷² A Madame de Warens, Louise-Éléonore de Warens, aristocrata suíça, recém-separada e recém-convertida ao catolicismo, então, recebendo uma pensão para se manter e ajudar jovens necessitados e ajudas variadas, exercerá não apenas influência pedagógica na vida do jovem Jean-Jacques. Será um divisor de águas na vida e no destino do jovem, que o levaria ao catolicismo, ao coração da jovem senhora, ao mundo das letras. Torna-se-lhe um porto seguro para o qual retornaria muitas vezes. Assim narra esse encontro: “Cheguei enfim. Vi a Sra. de Warens. Essa época de minha vida decidi do meu caráter [...]. era domingo de Ramos do ano de 1728. Corri para a seguir. Vi-a, alcancei-a, falei-lhe...[...]. Eu imaginava uma velha beata cheia de rugas, porque, na minha opinião, a boa senhora do Sr. de Pontverre não poderia ser outra coisa”. (ROUSSEAU, 2008, p. 66-67). Rousseau não apenas se surpreende diante da beleza e juventude da madame, como tornar-se-iam amigos e amantes durante longo tempo.

⁷³ Letras, Gente de Letras ou Letrados. “As pessoas de letras que mais serviços prestaram ao reduzido número de entes pensantes espalhados pelo mundo são os letrados isolados, os verdadeiros sábios encerrados nos seus gabinetes que não argumentaram nos bancos das universidades nem disseram as coisas pela metade nas academias; e esses têm sido quase todos perseguidos; homens que esclareciam outros e eram perseguidos. Um homem de letras não se atém a nada.” (VOLTAIRE, 1973, p. 242).

entanto, Rousseau não agiu como os outros devido à resolução⁷⁴ que tomara, a de ser independente, ter poucas necessidades e abdicar do luxo das roupas que distinguiam um homem de classe, ou a diferença entre um nobre e um burguês, ou mesmo um fidalgo.

Por outro lado, a influência que mais se manteve, mesmo ao longo de toda a autoformação de Jean-Jacques Rousseau, foi aquela primeira, a de sua infância e adolescência, o contato com Platão, Plutarco e a história natural. Continuada depois, enquanto aprendia o ofício de gravador, gastou parte do dinheiro recebido com livros.

São esses dois episódios relatados em suas *Confissões* que formam o alicerce de um hábito que só iria ser reforçado, aprimorado e expandido ao longo de sua juventude e maturidade.

Esses ciclos de aprendizagem e de autoaprendizagem fixaram em Rousseau seu caráter e seu destino, além do que lhe serviram para definir suas influências e seu estilo enquanto escritor. As influências são no sentido da inspiração, como no caso de Platão e Plutarco que o fizeram formar sua alma. Já em sua época, recebera, ainda, influência de seus amigos, entre eles Denis Diderot, Condillac, barão de d'Holbac e Voltaire. Entretanto, suas mais influentes e permanentes datam de sua meninice e sua adolescência, conforme relata. Por um lado, são observáveis, por outro, é preciso supor suas mais permanentes influências tanto na escrita quanto nas ideias, como quando trata das questões no *Segundo Discurso* e do *Emílio*. São eles: Platão, Plutarco, Sêneca, Montaigne, Locke e Condillac.

Platão o influenciou mais vivamente por dois motivos, os quais são confirmados pelo próprio Rousseau: por ele ter forjado de sua pena uma república ideal e que, para o filósofo, representou o maior e mais belo tratado de educação; as coincidências entre o rei-filósofo e o Emílio, como o currículo e o foco na educação do corpo e do espírito, bem como o fato de Emílio também ser preparado para ser um governante os aproxima. Em resumo, de Platão, Rousseau pegou a forma – por se tratar de uma educação ideal, isto é, elaborada no plano das ideias, a educação negativa –, e alguns princípios adotados pelo mesmo autor da República,

⁷⁴ Uma dessas resoluções é narrada por Rousseau nos *Devaneios*: “desde minha juventude, eu fixara a idade de quarenta anos como o fim de meus esforços para vencer e de minhas pretensões de qualquer tipo; bastante decidido, assim que atingisse essa idade e em qualquer situação que fosse, a não mais me abater para sair dela e a passar o resto de meus dias vivendo cada dia sem me ocupar do futuro. Chegada a hora, executei esse projeto sem dificuldade e, apesar de meu destino parecer querer assumir um estado mais estável, renunciei a isso não apenas sem remorso, mas com verdadeiro prazer. Ao me libertar de todas essas armadilhas, de todas essas vãs esperanças, entreguei-me por completo à desocupação e ao repouso do espírito que sempre foram meu interesse mais dominante e minha inclinação mais duradoura. Deixei a sociedade e suas pompas, renunciei a todo adereço, sem espada, sem relógio, sem meias brancas, douraduras, penteados, uma peruca bem simples, uma grossa veste de pano, e melhor que tudo isso, extirpei de meu coração os desejos de meu coração e as cobiças que dão valor a tudo o que abandonava. Renunciei à posição que ocupava, para a qual não era de modo nenhum apto, e comecei a copiar músicas por página, ocupação pela qual sempre tivera um firme apreço”. (ROUSSEAU, 2009. p. 31).

conforme destacado antes. Platão, Plutarco e Sêneca estão entremeados em todo o pensamento filosófico de Rousseau.

De Plutarco, também são perceptíveis dois aspectos: o primeiro versa sobre a existência de homens ilustres, os quais puderam ter influenciado a educação do Emílio no que concerne às virtudes e ao caráter em sua forma mais simples, que é sua relação homem a homem, independente da classe ou posição social. Isso fica nítido no Livro IV do *Emílio*, quando é chegado o momento do aprendiz se instruir através dos homens, seus modos de ser e agir em sociedade, ou seja, de estudá-los, observá-los, conviver come eles. Ali, Rousseau introduz os grandes historiadores que bem souberam tratar do tema, dando preferência aos mais antigos do que aos modernos, pois aqueles retrataram o homem sem máscaras, mostrando-os nas suas pequenas ações que os tornariam grandes e admiráveis. Daí o destaque a Plutarco com o seu “Vidas Ilustres”.

De Plutarco, que era um tanto platônico, também vieram as inspirações sobre como educar uma criança, devendo ter tido acesso ao livro “Da Educação das Crianças”. A preocupação de que uma criança não educada com adequação pode ter um futuro e caráter duvidosos se não lhe for dada a devida atenção; à necessidade de acompanhamento por um preceptor para um melhor desenvolvimento físico, moral e espiritual. Em resumo, a educação como cultivo e cuidado são princípios que aparecem em Plutarco, os quais são considerados também para a criança imaginado por Rousseau, no Primeiro Livro. Conforme Maria Aparecida Silva (2015, p. 21), “Da educação das crianças” de Plutarco, seria o único livro do período greco-romano a tratar da educação “desde a infância até a adolescência”. Esse livro dispunha de preceitos pedagógicos de como se deveria conduzir a educação de uma criança pequena:

Para Plutarco, a educação de uma criança é a dedicação do aprendiz. A boa origem, que está relacionada à natureza, é apenas um indicativo de que a educação encontrará um terreno fértil em que o sementeiro encontrará as condições ideais para o seu cultivo. No entanto, como na agricultura, é preciso que o sementeiro esteja atento aos afazeres necessários para que essa semente se desenvolva e passe a dar bons frutos. (SILVA, 2015, p. 27).

Em termos rousseauianos, a educação é um processo, só que, ao invés da dedicação do aprendiz, a dedicação maior deve estar com o preceptor que, de antemão, já observou que seu aprendiz possui uma natureza boa, é bem-nascido e terá sua educação baseada na liberdade, e não na pressão para aprender, para ser alguém de posição social destacada. O preceptor, de posse de uma série de máximas, princípios e preceitos, fará com que a criança, em seu processo educativo, acredite estar em plena liberdade; condicionada para possibilitar que as situações de

aprendizagem sejam encaradas como obstáculos a serem resolvidos com vistas a um aprendizado duradouro. A educação não é tão somente do aprendiz, senão do seu preceptor.

Ideias como o cuidado dos pais, amamentação, alimentação, escolha de uma boa ama e de um bom preceptor, cuidados com aquilo que a criança deve ouvir, ver, com quem andar, prática de exercícios físicos e aquisição de cultura (erudição) são orientações que estão na base da obra plutarcana.

Chamo razão o aprendizado e o costume ao exercício. São os princípios da natureza: a evolução pela instrução, o proveito pelo cuidado e a excelência por esses todos. E o que disso for abandonado, nisso forçosamente sua virtude é imperfeita. A natureza sem estudo é cega, a lição sem natureza é insuficiente e o exercício sem ambos é incompleto. Tal como na agricultura, primeiro deve-se começar pela boa terra, depois pelo agricultor instruído, em seguida, pelas boas sementes e, do mesmo modo, a natureza deve ser semelhante à terra; o preceptor ao agricultor; os princípios das palavras e os preceitos à semente. (PLUTARCO, 2015, p. 39).

Plutarco (2015, p. 52) sintetiza a educação assim: “resumindo, eu digo que é essencial que eles tenham um princípio, meio e fim, uma instrução séria e uma educação tradicional, e digo que essas são as condutoras e confluentes para a virtude e a felicidade”.

Sobre as influências de Montaigne e Locke não iremos tratar aqui, pois estas já foram destacadas anteriormente. Quanto a Sêneca, o seu estoicismo influenciou Rousseau quanto à harmonia com a natureza e à resiliência diante das agruras da vida. Em todo o processo educativo do Emílio, Rousseau procura apontar o leme para que seu aprendiz aprenda a lidar com elas desde a infância, a suportar a dor e o sofrimento, condições *sine qua non* da vida humana.

Do seu contemporâneo e amigo pessoal, Condillac, podemos destacar algumas aproximações a partir de seu “Tratado das Sensações”. Representante maior do sensualismo (doutrina a qual defende que, a aquisição dos nossos conhecimentos advém unicamente através das sensações), para Condillac, sem a experiência sensível não se adquire conhecimento. Como comprovação de sua tese, interpõe uma estátua de mármore a partir da qual se deve pensá-la como nós, e dotada apenas de alma, mas com o exterior revestido de mármore. A recepção que cada sentido seu vai recebendo do meio externo formula a noção e, por conseguinte, as ideias. Contudo, as sensações que os sentidos vão adquirindo devem ser acrescentadas aos poucos.

Cada uma das sensações, ou seja, os cinco sentidos e seu desenvolvimento na composição do todo, concorrerá para o modo correto de ver, sentir, pensar e julgar, sendo o prazer e a dor os principais motores dessa estátua. De acordo com Monzani (1993, p. 16-17):

O *Tratado das Sensações* é a explanação sistemática dessa hipótese. É necessário, evidentemente, colocar-se no lugar da própria estátua sem o que nada faz sentido. Através desse procedimento, Condillac nos faz assistir a uma espécie de construção do mundo pelo sujeito segundo as perspectivas elaboradas sucessivamente, das

diferentes percepções sensíveis. Começa-se pelo olfato – o menos ‘intelectual’ dos sentidos – e abrem-se sucessivamente os outros canais (audição, gosto, visão, tato), de maneira que, analisando-os, primeiro, de forma isolada e, logo depois, em combinação um com os outros, chega-se à constituição simultânea do mundo e do sujeito (como ego), a partir desses dados elementares oferecidos inicialmente.

À maneira de Condillac, Rousseau imagina essa estátua animada como sendo uma criança (desde seu nascimento) para quem a educação dos sentidos também está no projeto de sua educação; isso se torna bem premente no Livro Dois do *Emílio*. Após analisar separadamente os cinco sentidos e mais um sexto sentido (o senso comum), de perceber a importância de cada um no processo da percepção e da apreensão do mundo ao seu redor, no equilíbrio do corpo e na inteligibilidade da alma, Emílio está pronto para formular julgamentos, ou seja, julgar as coisas, ajuizar, avaliar todas as coisas, inclusive a si mesmo, e suas correlações com o mundo que o cerca, passando, em seguida, às correlações com seus semelhantes e ao mundo da erudição/cultura. Antes da maturação dos sentidos, nenhum conhecimento é eficaz e permanente para a criança, diz Rousseau. A estátua de Condillac e a Criança Imaginária de Rousseau são ficções metodológicas, que os autores dão dinamicidade.

Coincide, ainda, nos dois autores, a ideia de sistema, pois não é algo organizado. Para tanto, é necessário que o próprio leitor organize as partes distribuídas e vá encaixando para encontrar a lógica do sistema de pensamento desses autores, característica típica dos modernos do século XVIII, período em que a ideia de sistema, aos moldes de Kant e Hegel, por exemplo, foi desconstruída e os filósofos tinham mais liberdade na exposição de ideias que não necessariamente estivessem estruturadas em um sistema.

Um sistema, segundo Condillac, diz Monzani (1993, p. 11), “é a disposição das diferentes partes de uma arte ou ciência numa ordem onde elas se sustentam todas mutuamente e onde as últimas se explicam pelas primeiras. As que dão razão das outras chamam-se princípios”. É nesse sentido que Starobinski (1991, p. 277) aconselha o leitor que tem contato pela primeira vez com as ideias de Rousseau, que, “cada geração descobre um novo Rousseau...; para recomê-lo de maneira nova, “orientar-se ou desorientar-se, esquecer fórmulas e as imagens que no-lo tornavam familiar e nos davam a tranquilizadora convicção de tê-lo definido de uma vez por todas”.

Assim, do “Tratado das Sensações”, a quarta parte é a que mais pode ter influenciado Rousseau na elaboração da educação dos sentidos/sensibilidade, porque, como será visto no terceiro capítulo desta tese, Rousseau também analisará cada um dos sentidos e sua importância para o bom desenvolvimento da razão sensitiva e da razão humana no que concerne à educação da natureza, a educação negativa.

CAPÍTULO TERCEIRO: Antropologia e Pedagogia entre o *Emílio* e o *Segundo Discurso*: construir é propor

E, no entanto, não há outro caminho: quem quiser fazer do menino um homem não o deve poupar na juventude nem deixar de infringir amiúde os preceitos dos médicos: 'que viva ao ar livre e no meio dos perigos'. Não basta fortalecer-lhe a alma, é preciso também desenvolver-lhe os músculos.

(Montaigne, Ensaaios I)

Pretendemos, neste capítulo, abordar a forma como Rousseau se vale da antropologia do *Segundo Discurso*, contida especificamente até a Primeira Parte, para melhor aprofundá-la e vertê-la em prol da figura imaginária, o Emílio criança, expressivamente nos Livros Um e Livro Dois do *Emílio ou Da Educação*. Em ambos se observa a proximidade das duas intenções, a antropologia na primeira obra e a antropologia pedagógica na segunda, uma vez que a passagem de uma obra a outra expressa o efetivo desenvolvimento de uma antropologia de ampla compreensão do ser humano que, atrelada a uma pedagogia, visa acompanhar os passos dessa criança e seu desenvolvimento primordialmente humanista até os doze anos. Por ser a fase da vida mais importante e, ao mesmo tempo, a mais perigosa, conseqüentemente, é a que requer mais atenção, e os preceitos do preceptor serão definitivos para que a educação da natureza alcance êxito.

A antropologia no *Emílio* voltar-se-á para o desenvolvimento das capacidades e funções do corpo; capacidade que possui o desenvolvimento de suas funções pelos órgãos e suas habilidades a partir dos cinco sentidos. Essa capacidade será alcançada em cada fase compreendida em anos de idade, divididas por Rousseau em cinco. Tudo isso está atrelado a uma pedagogia, uma vez que é uma forma de educar a criança, de acompanhá-la até que se torne adulta, além de contar com a ação do preceptor que observa e se adianta a cada nova fase que a criança chega. As capacidades deverão emergir por meio de experiências minuciosamente pensadas para que o Emílio as atinja. É o que se pode denominar pedagogia nesses livros.

Portanto, à medida que Rousseau propõe uma educação gradual, logo, pedagógica, ela se mitiga na formação da criança como homem e indivíduo, que é antropológica. Há a preocupação com o desenvolvimento humano, a condição humana em si, seus limites, suas capacidades físicas, mentais, como se verá conforme o afloramento de cada nova fase/idade. Todo esse cuidado tem início com o nascer do menino e vai até ele completar vinte e cinco anos, mas aqui nos limitaremos à idade da natureza, estando o período de vida assim dividido:

zero a dois anos (infância); dois a doze anos; entre doze e quatorze anos; entre quinze e vinte anos; entre vinte e vinte e cinco anos.

Enquanto educa o corpo, os sentidos desenvolvem suas habilidades em contato com as coisas; enquanto segue os passos do que chama educação da natureza, o preceptor faz o aprendiz compreender o peso da natureza que age sobre cada coisa, a necessidade faz com que aprenda seus limites, aprenda sobre si, o outro e a natureza. Essa é a forma de falar de seu método e da educação negativa a qual está em prol do indivíduo, da sua conservação, do conhecimento de si e do que o cerca. Por esse motivo, dele deve partir o olhar para o mundo externo, para si, para o outro, seu igual. É nesse intervalo de doze anos que veremos Rousseau empreender, de forma estrutural e integral, a antropologia e a pedagogia.

Enquanto Rousseau vai de encontro à educação tradicional em vigor na sua época, a forma de propor outra saída para a sociedade corrompida é oferecer o Emílio nos dois sentidos do termo, a obra e a criança, como um experimento, que poderia revolucionar a educação e, por consequência, o homem e a sociedade, pois vigorava no período a forte influência da física newtoniana. Também na filosofia dos iluministas, Rousseau ofereceu o modelo da filosofia da natureza para as ciências humanas, cujo método passou a ser pautado na experimentação e na observação. Esses elementos serão expressivos no *Emílio* em vários aspectos. Assim, podemos recortar que a construção da antropologia pedagógica estaria transcrita entre a observação, por parte do Preceptor/Filósofo/Rousseau, e a experimentação, na medida em que as experiências a que são submetidas a criança orientam Rousseau a construir suas teses sobre a educação infantil, enquanto desenvolve uma pedagogia, e a condição humana, enquanto desenvolve uma antropologia.

3.1 O paradigma e a projeção do *homem natural* na *criança imaginária*

Até a Primeira Parte do *Segundo Discurso*, Rousseau trata da antropologia filosófica naquilo que há de mais radical ao tema. Ali mesmo, o filósofo implementa as raízes dessa ciência ao ditar o objeto dela e seu método, já que o homem se torna o objeto e o método, o hipotético. Assim, “o método consiste em reconstruir a história humana em lugar de se basear exclusivamente nos dados da geografia, da erudição e da teologia; por aí pode-se fazer um julgamento dessa história, justificando-a ou condenando-a.” (ARBOUSSE-BASTIDE, 1978, p. 203). Além disso, ao abordar a questão fundante – “o que é o homem?” –, encaminha as premissas, hipóteses e argumentos para resolvê-la ao modo de uma ficção, como já destacamos, mas com a coerência lógica de que toda teoria necessita e apresenta.

O caminho inicial que Rousseau trilha é o mesmo que trilhou seus antecessores e contemporâneos: o da necessidade de que todos tiveram de abordar o estado de natureza para que pudessem explicar e justificar a origem, estabelecimento e legitimação das sociedades civis. Nesse retorno, era preciso também avistar um homem primitivo sem nenhum amparo da lei positiva e as comodidades que uma vida civilizada proporcionava. Esse homem passou por processos diversos e irreversíveis até adquirir a consistência que apresenta hoje. Como representar o que era o homem antes de ser humano, antes de ser policiado? Foi o que tentaram responder os teóricos do chamado contratualismo, alguns dos quais citados aqui e que influenciaram mais diretamente Rousseau, nomeadamente Pufendorf (1632-1694), Hobbes (1588-1679) e Locke (1632-1704). Esses teóricos deram origem às diversas teorias da sociabilidade⁷⁵.

Rousseau foi categórico ao dizer que só se conhece o homem e seu processo de sociabilidade ao separar o que existe de original e artificial na natureza atual do homem. Ele deixa clara a pergunta a ser respondida sobre o tema: “quais as experiências necessárias para chegar-se a conhecer o homem natural e quais os meios para fazer tais experiências⁷⁶ no seio da sociedade?”. Por meio da hipótese, procurou recontar a história da mutação humana até o ponto em que estamos hoje.

Não foi apenas o intuito de Rousseau investigar como foi que se deu a origem da desigualdade e o modo como ela permite conhecer os homens; era preciso fazer o inverso: só se conhece a origem da desigualdade à medida que se conhece os homens. Portanto, buscou conhecê-los em seu estado primitivo, o estado de natureza, quando todas as condições existenciais eram iguais para todos, exceto o porte físico de cada um, a única desigualdade legitimada pela natureza e, por isso, incontestável. Boto (2002) acrescenta que Rousseau precisou meditar sobre o estado de natureza e o surgimento da sociedade civil a partir de valioso bom-senso. Mais do que isso, foi preciso demorar mais tempo na hipótese do estado primitivo para avizinhar-se a ele. Diferente dos que lá estiveram de forma mais rápida.

Rousseau fiou-se naquele estado e aí perdurou até que pudesse compreendê-lo em seu todo, tirando-lhe tudo aquilo que pudesse sustentar sua tese e a nossa, e seus desdobramentos,

⁷⁵ “Diante do pensamento desses autores, o de Rousseau representa, de certa forma, uma espécie de crise no jusnaturalismo: para Grotius e Pufendorf, o direito natural é o lugar da obrigação, para Rousseau, a força da obrigação está no direito civil, não havendo, portanto, coerção no âmbito do direito natural [...]. portanto, seria uma contradição e uma inverdade falar de direito natural da perspectiva rousseauiana, já que só se pode encontrar os fundamentos do direito na sociedade civil e não no estado de natureza.” (PISSARA, 2002, p. 45-46).

⁷⁶ Na nota 27, p. 229, Arbousse-Bastide (1978), esclarece o seguinte: “Aristóteles, entre os antigos, e Plínio, entre os romanos, foram os dois sábios da antiguidade que cumularam as observações e as experiências da história natural. O método de Rousseau é claro: para alcançar o homem natural, com o qual se deve reconstruir a sociedade, impõe-se isolar nele tudo o que existe de social”, sob o risco de se incluir no processo as ideias da sociedade atual.

compreendendo-o como um todo, por suas premissas e conclusões, as quais o ajudariam na coerência lógica para o entendimento universal da condição primitiva, do que foram as noções de humanidade que dali foram fornecidas. Apenas assim seria “fácil de ver que nessas mudanças sucessivas da constituição humana é que se deve procurar a origem primeira das diferenças que distinguem os homens” (ROUSSEAU, 1978, p. 227). Reitera Derathé (2009, p. 197):

O estado de natureza, como vimos, é essencialmente um estado de independência. Admitir essa ideia é então afirmar que ninguém está por natureza submetido à autoridade de outrem, é partir do princípio de que os homens nascem livres e iguais. Esse princípio, que a maior parte dos partidários da teoria do direito divino nega, é, contudo, comum a todos os filósofos da escola do direito natural. Rousseau tem perfeita consciência de que ele enuncia um lugar-comum quando afirma, por sua vez, que os homens são naturalmente iguais.

Foi preciso que Rousseau desse ainda um passo mais atrás diante da ocorrência dessas mudanças sucessivas, olhando mais de perto o que é em si o homem no estado de natureza. Era isso que importava a Rousseau, mas também o que faria toda a diferença nas teorias antropológicas em torno do século XVIII, porque dizia: “os tempos de que vou falar são muito distantes; como mudaste! É, por assim dizer, a vida de tua espécie que vou descrever de acordo com as qualidades que recebeste, e que a tua educação e teus hábitos puderam falsear, mas não puderam destruir” (ROUSSEAU, 1978, p. 237).

A descrição rousseauiana não vê o homem fisicamente diferente do que é, com dois pés, dois olhos, duas mãos. Como bem nos diz: “eu o suporei conformado em todos os tempos como o vejo hoje: andando sobre dois pés, utilizamos suas mãos como fazemos com as nossas, levando seu olhar a toda a natureza e medindo com seus olhos a vasta extensão do mundo” (ROUSSEAU, 1978, p. 238). Rousseau falou de um homem em liberdade e independente, estando submetido apenas às leis da natureza, a necessidade; o mesmo raciocínio serviria, em parte, para a criança que, ao nascer, é dependente apenas da mãe para a sua sobrevivência, não tendo maturidade de estabelecer contratos para que se considere parte na sociedade civil. Essa criança será livre enquanto não pertencer ao corpo social, o Estado; assim como o é o homem primitivo até aderir ao contrato que estabelece a sociedade legítima. Segundo Derathé (2009, p. 199):

Sendo assim, se ninguém está por natureza submetido à autoridade de outrem, é evidente que o direito de comandar, a soberania ou o *imperium*, só pode nascer de uma convenção ou de um contrato pelo qual os particulares se despojam, em favor de um homem ou de uma assembleia, do direito natural que ele tem de dispor plenamente de sua liberdade e de suas forças. A única autoridade legítima é aquela que está fundada no consentimento dos que a ela estão submetidos.

Portanto, a suposição, que é o próprio raciocínio, chega ao “primeiro embrião de sua espécie”; aqui, a Natureza⁷⁷ como *physis* é seu instrumento de salvação alimentícia e abrigo. Enquanto o Homem como espécie e como indivíduo tem suas necessidades todas atendidas, ele não pode e não quer a não ser o que tem e precisa para sobreviver. Sua preocupação referente a si é se conservar, que Rousseau denomina amor de si, um dos sentimentos naturais da espécie humana. No estado de natureza, o homem está todo em si mesmo, há apenas suas virtualidades, há raciocínio, mas não uma racionalidade apurada; não há vínculos afetivos e duradouros, muito menos sociais; a liberdade é seu diferencial em relação ao animal; não há paixões, apenas sentimentos; não há técnica, nem linguagem articulada, mas gestos, gritos; não há conhecimento de bem e de mal, e, portanto, não há moralidade. Como não o assemelharíamos nesse ponto à criança nascente? Citando Derathé (2009, p. 204):

Para determinar qual é a mentalidade e o gênero de vida dos primitivos, ele raciocina sobre o princípio de que o homem natural leva uma existência solitária, sem nenhum comércio com seus semelhantes, sem reconhecê-los individualmente, sem mesmo suspeitar que eles são da mesma espécie que ele.

Eis o homem em sua condição natural como vislumbra Rousseau. Ele está só, mas não o será sempre; esse é ponto a que o raciocínio conduziu Rousseau: absorver tudo o que as conjecturas puderam lhe fornecer como consequência. Não foi obstáculo aos primeiros homens a nudez, a conservação, a falta de moradia e a privação das inutilidades que hoje se consideram necessárias porque dispunha do seu corpo, dos seus braços e habilidades para conseguir o que queria. São os seus sentidos que permitem e favorecem a fixação e a sobrevivência às intempéries da natureza, que permitem sua conservação. Da mesma forma, veremos como os sentidos constituem um ponto crucial para o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo para a criança, constituindo mais um dos aspectos fundamentais da antropologia pedagógica. Assim descreve a condição do homem primitivo:

Constituindo a própria conservação quase sua única preocupação, as faculdades mais exercitadas deverão ser aquela cujo objetivo principal seja o ataque e a defesa, quer para subjugar a presa, quer para defender-se de tornar-se a de um outro animal; os órgãos que só se aperfeiçoam pela lassidão, e pela sensualidade devem ao contrário permanecer num estado de grosseria que deles excluirá qualquer delicadeza; ficando seus sentidos, nessa direção divididos, terá o tato e o gosto de uma rudeza extrema, e a vista, a audição e o olfato de uma enorme sutileza. (ROUSSEAU, 1978, p. 242).

⁷⁷ Sobre o estado de natureza e o termo Natureza, Paiva (2010, p. 30) destaca que Rousseau o desenvolve ao ponto de torná-lo um “conceito central” em seu pensamento: “natureza, estado de natureza, homem natural e natureza humana são elementos categóricos de sua filosofia e coadunam com um sentido de bondade natural, harmonia e perfeição, existente nos antigos estoicos e em outros pensadores de distintas épocas”. Cremos que esse conceito de natureza em Rousseau esteja mais próximo dos gregos, dos estoicos e de Comenius.

Rousseau usou o relato hipotético para falar do homem em um estado que nunca existiu e talvez nunca venha a existir. Por se tratar de suposição, daí se valer do relato histórico, o autor trata o estado de natureza como “um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá”. Carlota Boto (2002) caracteriza essa suposição em Rousseau como atemporal ou “ahistórico propositadamente”, pois se trata, segundo ela, de conjecturas e não de fatos históricos.

Devemos lembrar de que o genebrino se utilizou de uma história dos fatos e de uma história conceitual, logo, atemporal; aquela que traça o começo dos fatos de seu pensamento. Contudo, há sempre algo a tocar a história linear, como podemos observar na citação seguinte, quando Rousseau menciona que o relato de viajantes pode ser considerado um fato, como no caso em que se refere aos povos primitivos da América do Sul, com seus hábitos e seus costumes simples e precisos sobre a história do homem, que são traços da antropologia do *Segundo Discurso*. Esse é um ponto que para muitos se apresenta como contraditório, mas não o é para o filósofo.

Eis por que não devemos espantar-nos com o fato de os hotentotes do Cabo da Boa Esperança descobrirem navios em alto mar a olho nu tão longe quanto os holandeses os divisam com seus óculos, nem, por igual, que os selvagens da América sintam que os espanhóis no seu encaço como o poderiam fazer os melhores cães, nem também, que todas essas nações bárbaras suportam sem sacrifício sua nudez, agucem seu paladar com pimenta e bebam licores europeus como água. (ROUSSEAU, 1978, p. 242).

Rousseau passou sem nenhuma dificuldade de uma conjectura racional a um fato histórico, o que reforçou que há o tempo do raciocínio e o tempo histórico. Neste, alguns fatos podem ser contados, nos fazendo ir do ideal ao factual em um mesmo argumento. Cabe ao leitor ficar atento a essa passagem e conseguir acompanhar por qual caminho de pensamento/argumento o filósofo quer nos conduzir. Sobre essa ação do pensamento do genebrino, Boto (2002, p. 322) chama a atenção para o que segue:

Para Rousseau, uma história construída mediante verdades por conjecturas teria o mérito de, ainda que com o risco de romper alguma temporalidade preconcebida, projetar teleologicamente um futuro. Logicamente, pensamento por conjecturas, supõe consequências deduzidas: mais filosóficas, portanto, mais racionais.

Dito isso, devemos nos ater, ainda, à importância dos sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição) para a teoria antropológica e para a sua pedagogia desde o estado de natureza, pois eles são importantes não apenas ao homem primitivo, mas também, como iremos ver, à criança, no momento da sua educação na idade da natureza. A rudeza com que se encontra cada sentido no homem primitivo é de grande valor para Rousseau, pois não importa ao homem primitivo aperfeiçoar-se naquele momento. Seu corpo exercitado como um todo tem

alimentação suficiente e descanso adequado; o homem nesse estado em que se encontra é uno, está completo em si mesmo, além de adoecer pouco e não fazer uso de remédios; a natureza mesma cura-o de suas enfermidades. Em resumo, o homem primitivo tem um corpo são e robusto, assim como o tem são e robusto a criança no seu tratado de educação.

As faculdades, as habilidades e o senso de conservação e sobrevivência advêm todos conforme são exercitados os sentidos, incluindo, por exemplo, o ataque e a defesa. De acordo com as circunstâncias em que entra em ação a perfectibilidade, eles vão cada vez mais se aperfeiçoando, sendo, inclusive, os responsáveis pelas primeiras revoluções em seu modo de viver. É também o momento em que esse homem encontra o equilíbrio entre o corpo, o espírito, as paixões e as necessidades. É o mesmo equilíbrio que Rousseau transporta para a criança à medida que a educa.

Sua imaginação nada lhe descreve, o coração nada lhe pede. Suas módicas necessidades encontram-se com tanta facilidade ao alcance da mão e encontra-se ele tão longe do grau de conhecimento necessário para desejar alcançar outras maiores que não pode ter nem privilégios, nem previdência. O espetáculo da natureza, por muito familiar, torna-se-lhe indiferente; é sempre a mesma ordem, são sempre as mesmas revoluções; não possui espírito para espantar-se com as maiores maravilhas e não é nele que se deve procurar a filosofia de que o homem tem necessidade para saber observar por uma vez o que sempre viu. Sua alma, que nada agita, entrega-se unicamente ao sentimento da existência atual sem qualquer ideia do futuro, ainda que próximo e seus projetos, limitados como suas vistas, dificilmente se estendem até o fim do dia. (ROUSSEAU, 1978, p. 244-245).

Como age por instinto, quase como um animal, o homem selvagem tem como primeiras faculdades perceber e sentir, habilidades que os animais também possuem. Forças circunstanciais virão à tona, pois serão já operações da alma – o levarão a querer e a não querer, desejar e temer. Essas operações ocorrem por intermédio da perfectibilidade, que pode ser comparada à imaginação, pois, enquanto a perfectibilidade leva o homem primitivo às mais variadas revoluções, nem sempre positivas, a imaginação pode levar a criança e o jovem a angariar para si mesmo muitos males que os tornariam infelizes.

Do que se disse até aqui, três elementos cruciais interessam para que se fale do paradigma do *homem natural* no *Segundo Discurso*, à *criança imaginária* no *Emílio*. O primeiro diz respeito à projeção que Rousseau induz seu leitor a perceber. São dois paradigmas com as mesmas proporções e finalidades funcionais e podem, em nosso entender, ser a projeção uma da outra. Sabemos o quanto o conceito homem natural e criança imaginária são fundamentais para compreendermos tanto sua antropologia quanto sua pedagogia, respectivamente, nas obras. Assim, os dois conceitos, antropologia e pedagogia, voltam-se na pena do filósofo para a formação da criança no desenvolvimento de seu modelo educativo.

Como não imaginarmos que o estado de natureza em que se encontra o homem primitivo se assemelha ao espaço de tempo em que a criança está sob o efeito da natureza, em seu desenvolvimento até os doze anos? Ambos estão sob o mesmo equilíbrio, o mesmo efeito que os sentidos assumem em seus contextos. No entanto, enquanto o homem primitivo faz uso de seus sentidos conforme a natureza os doou (Goldschmidt), no *Emílio*, o preceptor quer mostrar isso através do agir da criança; mostrar que a natureza dá ao homem e mesmo à criança aquilo de que necessita para sobreviver, tanto no sentido de se conservar quanto no sentido de sobreviver, como um ser que ocupa um lugar na cadeia dos seres existentes, mas como faz parte de uma sociedade corrompida, o preceptor a conduz para reencontrar e reconhecer a natureza de sua condição e espécie nele mesmo.

Dessa maneira, não é sem intenção que o filósofo afirma que os preconceitos, as revoluções fortuitas, a perfectibilidade e a educação mudaram o homem primitivo e podem mudar qualquer pessoa civilizada. Isso se confirma quando conta a história da espécie humana e a forma como aquele homem de modos simples havia mudado, em especial quando comparado ao seu modo de ser atual.

Recordemos a estátua de Glauco que serve como um portal, de modo figurativo, que permite a passagem do presente ao passado do homem. Como veremos no *Emílio*, Rousseau se empenhou em demonstrar como a educação enquanto hábito é a mais prejudicial à desnaturação que a criança precisa passar até que se insira no meio social. Assim, por vias diferentes, o homem primitivo e a criança imaginária do tratado de educação passam por processos de desnaturação, ou seja, da transformação da primeira natureza, que constitui as coisas mesmas, para a segunda natureza, que é o processo de civilização⁷⁸. Para a criança, isso se dá pelas instituições, como a família, a escola e a sociedade; para o homem primitivo, se dá pela perfectibilidade, pelo amor, pela família, em particular quando entra no estado de natureza histórico com a construção das primeiras habitações.

Nas palavras de Paiva (2010, p. 149), “tal como o homem natural, criança possui uma forma original quando vem ao mundo e que conserva até certa idade, quando as influências externas impõem regras distintas da natureza e introduzem um mundo de artificialidade que ela não pode ainda compreender”.

⁷⁸ “Nisso, a educação se faz arte, pois pode ser entendida como um conjunto de procedimentos voltados para a restauração dessa figura. Como uma ação cultural, passiva de diversas influências e direcionamentos, o êxito pode não ser total, como Rousseau mesmo afirma no início do *Emílio* [...]. Tal é, portanto, a atividade que denominamos de reconfiguração, uma vez que a ação tende a desenvolver um novo homem, possibilitando a restauração dos traços originais e, ao mesmo tempo, preparando-o para uma realidade distinta.” (PAIVA, 2010, p. 127). Podemos complementar afirmando que aí Rousseau se utiliza de toda a criatividade e inteligência na arte de educar ou reeducar o homem, começando pela criança pequena, sua criança inventada.

Então, ao mesmo tempo em que observa o homem de uma sociedade civil concreta e parte para a condição pré-social deste, o filósofo tem em vista duas fontes comparativas, a que vislumbra uma distância e sua dinâmica transformadora do homem no estado de natureza, e outra que aposta na infância com a ausência de hábitos e costumes tradicionais, além da posterior aquisição de civilidade sob o nome de educação, cultura. Essa civilidade em muito pode desfigurar um ser que sai perfeito das mãos do “autor das coisas”, seja ela a criança histórica ou da ficção.

Se assim sucedeu, é lícito que Rousseau perfaça o caminho até chegar à explicação do porquê a perfectibilidade, a educação e o hábito desfiguraram esse homem dos primeiros tempos, assim como pôde e pode também desfigurar a criança que chega ao mundo e necessita ser educada, que seja mantido o traço da natureza na sua essência. É o cuidado na desnaturação, principalmente do coração – que se mostra como um “desajustamento”, segundo Vargas (1905) –, da criança perante as instituições, tão destacado por Rousseau, já que não se teria mais como retroceder e não educar a criança muito embora haja a corrupção dos costumes. Enquanto os educadores se preocupavam apenas com a educação/instrução mecanicista, Rousseau quer mostrar como manter o mais puro possível o traço da natureza na educação de sua criança.

O segundo, diz respeito aos conceitos reguladores que ora são históricos, ora são ahistóricos, como bem destacou Boto (2002), pois faz referências às conjecturas, aos raciocínios, sendo, por isso, notadamente filosóficos. Então,

ao deixar de lado a verdade factual, supondo que ela não interferirá na resolução da questão colocada, todo o alicerce do pensamento de Rousseau erige-se sobre uma via condicional e hipotética da qual – como em Descartes – seriam deduzidas verdades a partir de intuições primeiras. (BOTO, 2002, p. 323).

Rousseau estabeleceu uma ‘verdade e uma História’. Ademais, os conceitos “estado de natureza”, “homem primitivo”, “pacto social”, “educação do Emílio” podem ser denominados de princípios reguladores. São, portanto, em nosso entender, categorias lógico-filosóficas que direcionam o pensamento do filósofo para o debate que ele gera nos campos da antropologia filosófica, da teoria da sociabilidade, da pedagogia infantil, indo de encontro aos métodos formais de ensino no século XVIII. Podemos acrescentar que, muito embora não seja um método que se aplique às crianças reais, visa a uma realidade senão factual, pelo menos pressuposta, já que o Emílio faz muitas coisas que todas as outras crianças fazem, como correr, chorar, brincar, comer, dormir etc.

Boto (2002, p. 320) vai além ao dizer que:

Assim como o pacto é o princípio regulador de que Rousseau se vale para desvendar o estado de natureza, a educação do Emílio, ao formar o homem civil, tem a intenção

de revelar os atributos do homem de natureza. A educação do Emílio pode ser, portanto, tomada como efeito logicamente necessário para pensar o sujeito individual, em se considerando o percurso anteriormente entrevisto para a espécie. Rousseau inventa seu tempo social, de acordo com uma hipótese que lhe é anterior. Rousseau também inventa o Emílio; e não pretende confundi-lo com a criança histórica. O Emílio é antes, um relato, uma metáfora, uma suposição que remete às essências. Sendo assim, não teria jamais a pretensão de ser aplicado como método educativo de crianças reais.

Assim, podemos justapor – e esse é o terceiro elemento a ser elencado –, que o homem do estado de natureza e a criança imaginária são caminhos que, se regressados, levam ao mesmo ponto de partida, a hipótese, a ficção que o pensamento do filósofo concebeu. Assim como o estado de natureza é criado hipoteticamente, bem como o homem originário desse estado, o homem primitivo, o selvagem e suas outras designações, o Emílio criança também é conjectural, logo, ambos são ficções que pretendem uma verdade, mas filosóficas e atemporais. Como ambos constituem a máxima da bondade natural como conceito filosófico da antropologia e da pedagogia, podemos afirmar que contêm, por isso, a universalidade conceitual da criança, por conseguinte, da infância nas obras do pensador, dando origem a uma ciência.

Por outro lado, é imperativo abordar agora aquilo que mais aproxima o homem natural e a criança imaginária, além do porquê devemos pensar assim. Certamente, as ideias de Rousseau sobre a transformação do homem primitivo já estavam articuladas quando disse: “como mudaste!”, foram a “educação” e seus “hábitos” que o desfiguraram. Podemos afirmar que Rousseau estava tratando de coisas bem semelhantes, porque, tanto em relação a atestar o homem primitivo a partir de sua pureza e virtualidades, inerentes à sua constituição, quanto à criança, livre dos hábitos e preconceitos sociais, dispõem de bondade em suas essências, ou seja, o homem do estado de natureza e a criança.

Ademais, comparar o homem primitivo e o homem da civilidade é o mesmo que comparar a criança real, histórica, à criança fictícia, sobretudo se observarmos as diferenças das quais Rousseau está tratando. Destarte, Hilsdorf (2005, p. 78) ressalta ainda:

É por essa razão que se pode afirmar ser Rousseau quem de fato descobre a infância no século XVIII: ao apresentar os paralelismos entre o adulto e o estado social, ambos policiados, convencionais e a criança e o ‘estado de natureza’, ambos naturalmente (essencialmente) bons. A criança e o ‘bom selvagem’ são ambos legítimos porque ‘inteiriços’, livres, não contaminados pela ‘civilidade’ [...].

Em resumo, Rousseau se refere a tudo aquilo que o homem primitivo fora antes das revoluções fortuitas que culminaram em sua civilidade, sem a corrupção do gosto, com a rudeza dos sentidos, sem as máscaras do ser e do parecer, sem a racionalidade advinda de suas faculdades mentais em repouso. Estas, por sua vez, estão inseridas em sua condição original – em devir, quando isolado, dependendo apenas de si e era feliz. Rousseau também considera

feliz a criança que só conhece os sofrimentos e a dor de sua condição; a criança que brinca e é livre do jugo dos contratos e das obrigações, que pertence somente ao homem enquanto cidadão. Esse é o retrato da criança nos dois livros iniciais do *Emílio*.

Por isso, supôs uma criança imaginária para estabelecer seu modo e método educativo diferente do método educativo dos jesuítas e da tradição pedagógica desde o século VXII. Esses motivos levam a crer na projeção do homem primitivo na criança imaginária, já que ambos apontam para uma pureza ímpar, na qual não podem permanecer para sempre, ocorrendo ao homem primitivo, quando da perfectibilidade posta em ação, e à criança, quando estiver adolescente, o segundo nascimento.

Nesse sentido, o filósofo discorre sobre a criança naquilo que ela é, sem aquilo que a educação tradicional lhe pôde acrescentar. O outro elemento a considerar é o método nas duas obras. Enquanto no *Segundo Discurso* Rousseau utiliza o método hipotético dedutivo para falar de um estado que talvez jamais venha a existir, no *Emílio*, o filósofo utiliza o método indutivo, mais próximo do método das ciências da natureza, pautado na experimentação e na observação. O método indutivo, vale destacar, é o método da modernidade que, desde Francis Bacon, vinha ganhando espaço nas ciências de modo geral, e podemos pensá-lo também aplicado ao tratado de educação.

Tanto o homem primitivo quanto a criança imaginária oferecem estabilidade ou permanência atrelada a uma atemporalidade, características próprias do que é conceitual. A partir disso, Rousseau elabora uma conceituação que perpassa esse momento e a torna plástica. Essa plasticidade se encaminhará à civilidade humana, no caso do homem do estado de natureza, assim como levará a criança ao seu processo de desnaturação por meio das várias instituições, elevando-a de sua condição infantil a homem e cidadão. Em outras palavras, “trata-se de um artifício lógico-dedutivo para meditar sobre a educação e sobre as orientações do ensino. Rousseau constrói a temporalidade da vida do Emílio, como uma ficção; jamais se teria proposto aplicá-la.” (BOTO, 2002, p. 247).

Ademais,

O Emílio ao nascer é o homem do estado de natureza. Emílio não é história do passado; não é projeto de futuro. Emílio é alegoria para reflexão sobre o ato de educar crianças. Não tem história; mas, por ocupar-se da virtude, tem compromisso com alguma verdade: verdade da essência; verdade universal; verdade contida na acepção primeira da condição de Humanidade. (BOTO, 2002, p. 247).

Reiterando, o homem do estado de natureza constitui o marco que desencadeará toda uma teoria antropológica do *Segundo Discurso*, assim como a criança imaginária é o marco que institui a teoria antropológica e pedagógica ao abordar a educação da criança no *Emílio*. Com

o primeiro marco são abordados os vários acontecimentos inerentes à espécie em seus primórdios, cujo selvagem é o recorte, pois considera aquilo que lhe é mais orgânico e original; com o homem pré-social, destaca-se o que é mais significativa nas teorias da sociabilidade e do direito natural discutidas por outros filósofos. No entanto, encontramos em Rousseau uma exclusividade nunca vista, como a autossuficiência, a conservação de si e a piedade que o iguala ao animal; trata-se do homem em sua mais radical solitude. Aqui, Rousseau germina e colhe os frutos, isto é, os argumentos que sustentam sua tese da desigualdade entre os homens, da origem do homem e do seu processo de humanização naquilo que verdadeiramente antecede a questão do homem da civilização.

Com o segundo marco, cria uma criança fictícia no sentido de **conceber**, acompanhando-a de seu nascimento à fase adulta, desencadeando uma série de argumentos sobre uma educação infantil ao mesmo tempo em que desenvolve a antropologia pedagógica, tendo como recorte a vida de uma criança que servirá como exemplo para a humanidade. A pedagogia trata daquilo que o filósofo denomina educação da natureza ou educação negativa, compreendida no tempo dos doze anos, abarca uma série de medidas e contramedidas adotadas para que essa criança seja desnaturada, mas não desfigurada pelas já corrompidas instituições sociais, a exemplo da família, dos colégios, dos costumes, da religião, da moral e da linguagem. É uma educação por preceitos, ou seja, por recomendação, regras, procedimentos, lições, cujo preceptor os domina e os vai administrando ao aprendiz. É diferente, portanto, da educação por princípios, pedagogia cientificista, jesuítica, que tinha, entre outros objetivos, o de impor à criança o que aprender; é essa pedagogia tradicional que Rousseau descarta para seu aprendiz.

Portanto, o paradigma do homem natural serve para deduzirmos que Rousseau queria assemelhá-lo à criança imaginária, pois, da mesma forma como são propaladas teorias diferentes a partir dessa denominação paradigmática, assim também são aproximadas e até análogas por seus princípios. Tal paradigma deve ser compreendido como um dos primeiros aspectos que tornam possíveis passar da antropologia do *Segundo Discurso* para a construção da antropologia pedagógica no romance pedagógico pelos argumentos já apresentados. Já a antropologia será mais bem explorada no item seguinte, quando Rousseau foca no corpo da criança para desenvolver suas habilidades e necessidades de acordo com as fases.

3.2 A criança, as fases, as necessidades: o fortalecimento do corpo

Quem é a criança no *Emílio*? Trata-se de um menino que, ao nascer, será presidido por um preceptor⁷⁹ que se responsabiliza por toda a educação do pequeno. É uma criança sã e robusta, para se dizer saudável; será educada no campo que tem menos influências externas e próximo à natureza; não na cidade, em ambiente escolar, nem sob a influência dos pais – é órfão. O recorte do preceptor, mais precisamente de Rousseau, divide sua vida em cinco fases, sendo a primeira, de zero a doze anos, a mais extensiva. É a idade da natureza e compreende dois períodos: zero a dois anos, dois a doze. É essa a fase que nos interessa na tese, por ser a que mais minuciosamente identificamos a antropologia e a pedagogia sendo erigidas. Aqui, o desenvolvimento do corpo, dos órgãos, dos sentidos, suas necessidades e cuidados estão envoltos por uma pedagogia mitigada pela sabedoria do preceptor. A criança é acompanhada e conduzida nesse processo voltado para o autoconhecimento, as correlações exteriores com a natureza, o mundo e as pessoas (mãe, ama, preceptor e outras que aos poucos vão sendo inseridas na sua vivência).

Pode-se perguntar, como Rousseau articula em torno de uma criança aquilo que denominamos de construção de uma antropologia pedagógica? Primeiro, o filósofo não apenas inicia do zero toda a criação – no sentido conceitual, como também prevê e prepara todos os passos seguintes de sua vida. É à vida dessa criança transformando-se em homem que Rousseau se dedica. Nesse sentido, tudo o que é pensado sobre a vida do menino se inclui dentro do tema da antropologia filosófica, mas toma contornos próprios porque o genebrino lida com algo que está próximo da realidade factual sem de fato sê-lo. Por isso, dividiu de forma acertada a vida da criança para melhor desenvolver em cada uma das divisões as características próprias da vida do seu Emílio. Daí porque trata com riqueza de detalhes do bebê e suas especificidades, do menino crescido e suas especificidades, do adolescente e do jovem com suas especificações. Para o bebê, cuidado, alimentação, higiene e proteção, como modos de mantê-lo bem para que não pereça, mas sem excessos; isso vem da mãe e da ama. O bebê, segundo Rousseau não tem necessidade de nada supérfluo e nem luxuoso. É a sobrevivência dos primeiros meses que precisa ser garantida e isso advém prioritariamente da mãe.

⁷⁹ Paiva (2010) chama a atenção para os tons que Rousseau assume enquanto o altivo escritor das *Confissões* e o tímido preceptor do início do *Emílio*. Quanto a este, diz: “o que é bem perceptível é o fato de que a figura do preceptor assume uma condição extraordinária de virtude e conhecimento que não pode ser outro que seu próprio criador, o duplo do autor, (designação dada por Vargas).” (PAIVA, 2010, p. 139).

Por isto, na medida em que tomamos Rousseau como um “filósofo da vida” –, na acepção que Groethuysen (1953) dá a essa denominação, “o filósofo da vida cria uma imagem do homem”, percebe-se que o filósofo de Genebra cria, desenvolve e conduz, com a ajuda do preceptor, a vida toda do Emílio, cuja imagem é construída antes mesmo dele nascer. Por isso mesmo:

O seu esforço para representar o homem [Emílio] e sua vida aparenta-o ao poeta, assegura-lhe mesmo um lugar importante no desenvolvimento da literatura mundial. Mas a verdade é que o que é somente imagem não lhe poderia bastar. Nele, um laço muito particular une a representação à coisa vivida. Quer compreender a sua vida [e nos fazer compreender] a dos homens. A sua representação é sempre de certa maneira, uma resposta à questão: <Quem sou?> E: <Que é em geral, a vida?>. É isto que faz dele um filósofo. (GROETHUYSEN, 1953, p. 10). (grifos nossos).

Ademais, para ele:

A antropologia compreende todos estes ramos da actividade espiritual, tanto quanto a reflexão do homem encontra ocasião para nela se exprimir. Compreende igualmente toda a extensão das expressões mutáveis de que o homem se serve para interpretar a sua vida, a sua própria pessoa e o seu destino. (GROETHUYSEN, 1953, p. 13-14).

No contexto do século XVIII, podemos afirmar que Rousseau trouxe com maior propriedade, a discussão sobre a infância e tudo que envolve seu universo pessoal, escolar e formativo. Já que o Iluminismo pretendia lançar luzes sobre todos os temas, o filósofo evidenciou a figura da criança de forma ampla e completa. Rousseau enfatizou, então, a figura da criança. Embora muita coisa já tivesse sido dita e escrita sobre esse tema, não se tinha a profundidade da abordagem de Jean-Jacques Rousseau ao ponto de torná-la uma ciência, como pontua Claparède (1905) em seu artigo: “J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l’enfance” e outros teóricos da Pedagogia⁸⁰.

Assim, de Platão a Rollin, temos uma vasta discussão sobre a educação como um todo, a educação pública, a educação de crianças, de jovens e adultos, essencial ao aperfeiçoamento do indivíduo, da humanidade. A educação torna-se um elemento de inserção e de culturalização humana. Era preciso, na visão iluminista, que a natureza humana pudesse ser recuperada “se

⁸⁰ B. Suchodolski (1903-1992), com forte influência de Rousseau e Marx, aposta numa educação como forma de reverter quadros como os do pós-guerra e desenvolver culturalmente o homem em seus aspectos estéticos, científicos e técnicos. A partir da Renascença, aponta que apareceram as primeiras manifestações do que ele denomina pedagogia da existência, de cunho mais realista (a partir do que o homem é e não do que deve ser), em detrimento da pedagogia da essência, de caráter idealista (o que o homem deve ser), sendo Michel de Montaigne, para ele, o primeiro a oferecer contribuições à pedagogia da existência e Rousseau dar a ela continuidade, caracterizando Rousseau como quem radicaliza as críticas à pedagogia da essência. A partir da Renascença, pontua: “As radicais transformações ocorridas nessa época, sobretudo pela decadência do sistema feudal e enfraquecimento do poder católico, no início da modernidade, introduziram questionamentos profundos às tradições. O deslocamento para um olhar antropocêntrico da vida, bem como a instauração de um novo sentido de indivíduo, em certos contextos europeus, criaram possibilidades éticas de se pensar o ser humano pragmaticamente, isto é, em seu cotidiano concreto.” (WOJNAR, 2010, p. 48).

reeducada pelas luzes”. Como diziam os empiristas, era preciso que recebessem apenas as “impressões positivas”. Foi o momento em que, segundo Hilsdorf, os iluministas perguntavam: o que levou o homem à corrupção e à decadência? É nesse contexto que irão surgir as posições para educar a natureza humana, diz a teórica rousseauísta, já que acusavam a “dominação feudal” e “teológica” como responsáveis pela desnaturação e infelicidade do homem. Uma das pautas, destaca:

Enfim, os iluministas se opõem ao uso da língua latina nos colégios porque, aceitando com Locke que as palavras são meios arbitrários de expressão das ideias, basta o ensino em língua materna para apreender as estruturas racionais do pensamento. Nesse sentido, a atitude dos iluministas não era um ato isolado. Todo o século XVIII assume um posicionamento crítico em relação aos colégios que ministram educação em língua latina. (HILSDORD, 2005, p. 74).

Por outro lado, escreve Boto (1996, p. 16):

O século XVIII, na França, deslocaria o problema do ensino proporcionando-lhe inclusive, uma primazia teórica que até então inexistia. Do Iluminismo à Revolução, vislumbrava-se o surgimento de um espírito público no qual a pedagogia passa a ser pedra de toque. Com certeza, o debate educacional da Ilustração francesa no século XVIII é inevitavelmente tributário de Rousseau. O *Emílio* tornou mais do que emblema, quase um paradigma do novo olhar lançado para a educação.

Destarte, Rousseau precisou desvendar o que era o homem em si mesmo sem o aparato social, tal como o vemos hoje, para poder discorrer sobre a origem da desigualdade política, como ficou claro no *Segundo Discurso*. Foi preciso, da mesma forma, que a educação e seus métodos de ensino fossem problematizados em relação à submissão das crianças pequenas a longos períodos de tempo nos colégios, ou mesmo sob a orientação de preceptores. Para tratar do tema, Rousseau prevê a criança no que ela é em si, antes de sua desnaturação pela mão do homem, o qual representa mais diretamente um dos pilares na educação humana. Porquanto, o *Emílio* representa o marco teórico e a proposta no contexto do século sobre a criança. Como postula o filósofo no prefácio do livro:

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em idade de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações. Posso ter muito mal visto o que devo fazer; mas creio ter visto bem o paciente que devo operar. (ROUSSEAU, 1995, p. 6).

Inserido no Século das Luzes, *Emílio* acirrou⁸¹ um grande debate sobre a natureza da criança, a educação infantil, a educação do homem de modo geral e específico, quando se voltou

⁸¹ Mesmo acirrando o debate, este clássico de Rousseau fora duramente criticado por segmentos da ala social, política e religiosa. O Parlamento de Paris decretou a prisão do autor e a queima o livro no mesmo ano de seu

para uma criança fictícia. Rousseau se propõe ao estudo da educação a partir do aluno imaginário, mas, que parece nos pôr diante dessa criança, nos muitos exemplos imagéticos: o jardineiro Robert e o caso das favas, as corridas com seus colegas para ver quem chega primeiro etc. Partiu de algumas experiências suas, e como preceptor (ver nota 17); havia sido preceptor de duas crianças de seis e nove anos, experiência que lhe rendeu valiosas observações a respeito da educação infantil as quais pôde inserir na sua grande obra; além de ter aconselhado uma mãe como melhor poderia educar seus pequenos, sem contar que Júlia, personagem de seu romance epistolar, é exemplo de uma educação particular.

Destarte, Rousseau é um grande estudioso dos clássicos e compreende bem o contexto educacional de seu tempo, ao citar nomes como Crousaz⁸², Rollin, estes que eram educadores à época. Nessa linha, destacamos o que diz Boto (1996, p. 26):

Pensar a formação da criança é, em Rousseau, identificar as especificidades do ser infantil. Entretanto, pensar a criança é também em Rousseau projetar o homem do amanhã. Detectando a necessidade de se buscar no homem a sociedade e, para compreendê-la, retomar o estudo do homem, Rousseau deseja primordialmente acoplar política, educação e ética.

Outrossim, “não basta que saibamos o que importa que saibam os homens” a respeito da criança, é preciso considerá-la nela mesma, pois, além de se acharem em idade de aprender, é preciso compreender e nos apropriar de seu universo antes que se torne um membro civil, portanto, um cidadão.” (ROUSSEAU, 1995, p. 6). Daí o estudo do tema no *Emílio* e o da criança fictícia Emílio⁸³.

lançamento, 1762. O Arcebispo de Paris, Christophe de Beaumont, Comendador da Ordem do Espírito Santo, condenou-a como uma obra antirreligiosa, bem como ao seu autor. Em Genebra, a cidade natal de Rousseau, o livro é queimado. Em consequência destes acontecimentos, escreve ao Arcebispo a Carta a Christophe de Beaumont, na qual reafirma suas ideias filosóficas principais, tanto as de seus *Discursos* quanto as do *Emílio* e do *Contrato Social*, estas duas últimas lançadas conjuntamente do ano de 62. A *Carta* reitera argumentos sobre a origem da desigualdade, os efeitos das ciências e das artes; a bondade do coração humano, a religião natural; questões políticas etc.

⁸² Jean-Pierre de Crousaz, Professor de filosofia e de matemática em Lousanne. No *Emílio*, Rousseau o denomina pedante Crousaz, não apenas por ter escrito sobre o tema, mas também porque seu livro “*Traité de l’éducation des enfans*” fora feito em boa parte por citações de Platão, de Quintiliano, de Fleury e de Locke. E, embora Rousseau tivesse conhecimento de sua obra, no seu *Projet* [Projet pour l’éducation du senhor de Saint Marie] não se refere a ele diretamente. “Certains protestations de Crousaz contre les moeurs corrompues des <jeunes gens gâtés, par de mauvais habitudes> (sec I, t. 1, p 19) rappellent les sermons des pasteurs de son pays. Russeau adaptera solvante le même ton, parce qu’il pense de la même manière, remplaçant seulement la rhétorique des pasteurs par un style plus naturel. (SPINK, 1969, p. XXX).

⁸³ Segundo Pierre Burgelin (1969), Jimack indica duas hipóteses para o nome do livro e da criança. Pode ser por causa do belo retrato que La Bruyère tinha traçado do Grand Conde sob o nome de Aemile ou de Paul-Émilie de Plutarque. Burgelin acrescenta uma terceira hipótese, ainda que duvidosa, parece ser a mais aceitável, dada a admiração de Rousseau pelos romanos. Conforme relata: <Numa ayant eu quatre enfans, il en nomma l’un Marmecus, du non du fils de Pythagore, duquel on dit que la famille des Emiliens, que est entre les plus nobles patriciennes, est descendue, parce que le roi lui donna le surnom d’Emilius, à cause de son doux et gracieux parler>. (BURGELIN, 1969, p. 1314).

Observamos o quanto Rousseau destaca os sábios da antiguidade greco-romana que se dispuseram a pensar sobre como se ter uma vida sábia, virtuosa, temperante, mesmo que não conte com uma educação formal para isso. Então, Rousseau recorre a autores, como Platão, Sêneca, Plutarco, Catão, Cícero, entre outros, sempre no encalço do reforço de suas máximas para bem se educar o homem. Vale ressaltar que nem todos esses autores tiveram formação acadêmica, mas deixaram escritos sobre homens virtuosos, maneiras de ser e viver⁸⁴, ou seja, sobre os deveres do homem. Em outras palavras, homens que tiveram uma vida equilibrada e virtuosa.

Tal afirmação pode ser comprovada na acepção e diferença que Rousseau estabelece entre governante e preceptor. O governante⁸⁵ é mais abrangente, aquele que sabe sobre a ciência e sua aplicabilidade, ao passo que o preceptor, mais próximo da realidade, pode aprender com a ciência a qual o governante é o herdeiro e emissário sobre como proceder à educação de uma criança ou do homem em geral.

O preceptor é também mais fácil e acessível, podendo ser o pedagogo, o mestre-escola, o professor; ele faz uso de métodos de ensino e processos educativos muitas vezes tradicionais, podendo ter para isso, uma formação específica, acadêmica até, enquanto o governante (*gouverneur*)⁸⁶ é o criador do objeto da ciência e do método, poderemos afirmar, é um filósofo. É o que vemos acontecer, por exemplo, com Rousseau, que, ao mesmo tempo em que se passa pelo governante Jean-Jacques, é também o preceptor da criança em questão. E, enquanto vai construindo a ciência da infância também vai dizendo como se deveria aplicá-la na prática, caso se quisesse.

Logo, com o *Emílio*, temos a percepção do governante (*gouverneur*), o sábio Jean-Jacques, sobre o que é a educação como a arte de formar homens, arte esta, em extinção; e a

⁸⁴As evocações sobre a natureza remetem-se aos estoicos, diz Burgelin. A própria distinção entre as três educações seria uma sugestão de Plutarco, que fala <a natureza, a razão e o uso>; que Rousseau já tinha a ideia da educação da natureza nas notas do *Segundo Discurso*; Júlia também professora que diz <deixar formar o corpo até que a razão comece a alvorecer>. Que Plutarco aprova a “doutrina de que o ser vive desde seu nascimento unido a ele mesmo, e confiado a ele mesmo, se inclina a se conservar, amar a si próprio, constituição ainda que tudo isto pode lhe conservar; detesta tudo o que aniquila e tudo o que pode conduzir a isto.” (BURGELIN, 1969, p. 1295).

⁸⁵“De resto eu chamo governante, de preferência a preceptor, o mestre dessa ciência porque se trata menos para ele de instruir que conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontre”. (ROUSSEAU, 1995, p. 28).

⁸⁶*Gouverneur*, termo para o qual, segundo Pissarra, não existe nenhum equivalente em nossa língua; portanto, não sendo uma tarefa fácil saber quem é ele quando Rousseau se refere, porque o *gouverneur*, não se confunde com um preceptor ou com um mestre. Assim, ele deve ser alguém que faça emergir “a verdade da natureza”, posto que, destaca a rousseauísta, “a natureza é o lugar da manifestação da verdade, e ler suas entrelinhas é a tarefa do *gouverneur*, uma vez que a criança não pode ser educada concomitantemente por três mestres em contradição – a natureza, os homens, as coisas [...]. O *gouverneur* jamais porá Emílio em contradição consigo mesmo, com a natureza, com a sociedade. A educação será uma ao visar a verdade da natureza”. (PISSARRA, 2019, p. 448-449).

ação do preceptor executando o método com uma criança teoricamente criada. Assim, o preceptor só saberá fazer um homem, se ele fez de si mesmo também um.

Ainda sobre o preceptor, Burgelin (1969, p. 1313) acrescenta:

A interpretação do nosso governante supõe que ele é Athena, a Razão mesma, exterior, de início ao sujeito, a qual esta última termina por atribuir juramento de obediência no momento em que ele se torna livre, isto é, até que a razão tenha passado do exterior do sujeito sábio, quando ele vir a ser livre, em linguagem hegeliana, consciente de si⁸⁷.

Assim, embora pareça haver dicotomia entre os termos governante e preceptor, acreditamos que Rousseau quisesse estabelecer a diferença entre aquele que cria uma ciência ou arte e sabe todos os seus princípios e finalidades, e aquele que aprendeu essa ciência ou arte, sabendo aplicá-la. Por outro lado, compreendemos que no *Emílio*, o governante (*gouverneur*) assume o papel de preceptor.

Por esse motivo, embora o método de Rousseau não possa ser aplicado para todas as crianças e lugares, a educação pode ser amplamente pensada para todas as crianças e lugares por ser mais abrangente do que um método específico para uma criança específica, como é o caso da educação negativa executada por um preceptor sabiamente escolhido. Sobre ser exequível ou não seu método, adverte, ainda, no prefácio:

A facilidade maior ou menor da execução depende de mil circunstâncias impossíveis de se determinarem a não ser através de uma aplicação particular do método a tal ou qual país, a tal ou qual condição social. Ora, não sendo essenciais a meu assunto, todas essas aplicações particulares não se incluem no meu plano. Outros poderão ocupar-se delas, cada qual para o país ou estado que tiver em vista. Basta-me que, onde quer que nasçam homens, se possa fazer deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles como para os outros. (ROUSSEAU, 1995, p. 7).

Esse é o motivo pelo qual Rousseau alerta que a execução de seu método dependeria de mil circunstâncias, dentre as quais poderíamos destacar: o desenvolvimento econômico e social de cada estado ou país, a qualidade de vida das classes sociais, o acesso à educação de qualidade. Tudo isso inviabilizaria a execução de uma educação aos moldes da educação negativa. Contudo, por outro lado, são crianças, jovens e adultos de ambos os sexos que necessitam da aquisição de cuidados e instrução para desfrutar da verdadeira dignidade humana, que perpassa o rol da educação. Basta olharmos hoje as condições de pobreza das crianças e jovens que deixam de frequentar a escola no mundo todo para percebemos como a disparidade de condições afeta de modos variados o acesso a esse bem social, mostrando ser um problema não apenas de séculos passados, mas também de nosso século.

⁸⁷ L'interprétation de notre gouverneur suppose qu'il est Athena, la Raison elle-même, extérieure d'abord au sujet, à laquelle ce dernier finit par prêter serment d'obéissance au moment où il devient libre, c'est-à-dire lorsque la raison est passée de l'extérieur du sujet sage, lorsqu'elle est devenue, en langage hégélien, consciente de soi.

Ora, para uma criança que passa fome, o método da educação negativa não poderia ter o êxito almejado. Ainda assim, é preciso pensar nessa criança, nas suas necessidades, no mínimo de assistência para a sua sobrevivência. Entretanto, é certo o postulado de Rousseau de que, onde quer que nasçam homens, se possa fazer deles o melhor para si e para os outros, pois, mais do que nunca, faz sentido a prerrogativa rousseauniana do “nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo, tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Esse continua a ser um preceito universal incontestado.

Portanto, concordando com Boto (1996, p. 28), destaca-se que Rousseau “desafiara a pedagogia tradicional de modo severo ao apresentar um modelo alternativo cujas estratégias estariam no próprio pressuposto dirigente do método de ensino apregoado”. Assim, Rousseau não apenas inventou uma criança para o preceptor acompanhá-la de seu nascimento até a idade adulta, mas estabeleceu parâmetros que o possibilitasse estudá-la em toda a sua complexidade. Uma das primeiras coisas que faz é retirar a criança do curso normal da criação, na qual a mãe tinha pouco contato com o recém-nascido, pois, por vaidade, uma vaidade demonstrada na obra, o costume da época orientava que fosse cuidado e alimentado por uma ama. Isso é um mal costume, uma corrupção social que caberia reparar.

Rousseau propõe o resgate do cuidar e alimentar a criança pela própria mãe, que é como a natureza dita; é ela que deve tirá-la do seio da opinião pública para protegê-la nos primeiros meses de vida, pois Rousseau destaca a importância do aleitamento materno⁸⁸, dos primeiros contatos da criança com a mãe para o laço de afeto e respeito, bem como a higiene e as vestimentas para a saúde e bem-estar do pequeno. Somente após esses primeiros meses de cuidados é que a figura da ama entrava em cena. Como ela também é fundamental na primeira educação, precisa ser escolhida e ter bons hábitos alimentícios e bons modos. Tudo isso é estrategicamente pensado para o começo da vida da criança e sua continuidade. Esses preceitos

⁸⁸ As considerações de Rousseau sobre o leite materno (feito pela mãe e não pela ama) para a saúde da criança devem ser vistas como bem originais pelas propriedades que o leite contém, comprovado cientificamente e mantido até hoje, principalmente numa época em que o incentivo ao desmame era feito cada vez mais cedo, por uma preocupação puramente estética. As mesmas recomendações são até hoje favoráveis à saúde da criança e vemos médicos recomendarem só se fazer uso do leite materno, se possível, até os seis meses de vida, e, após isso, deve ser complemento da alimentação. Se a ama assume a função de amamentação, deve ser tão recém-parturiente quanto a criança recém-nascida, que passa pela mesma escolha cuidadosa como passou o preceptor. Sobre os benefícios e qualidade do leite, diz Rousseau: “O leite novo é muito seroso, deve quase ser aperitivo para purgar o resto do mecônio acumulado nos intestinos da criança que acaba de nascer. Pouco a pouco o leite toma consistência e fornece um alimento mais solido à criança já tornada mais forte para diferir. Não é certamente por nada que nas fêmeas de toda espécie a natureza muda a consistência do leite segundo a idade do filhote.” (ROUSSEAU, 1995, p. 35).

não são de todo inéditos em Rousseau. Plutarco, um de seus mestres, os ressalta e torna possível as coincidências entre ele e Rousseau, já que muitas são disseminadas no Primeiro Livro do *Emílio*.

Rousseau atualiza alguns dos temas abordados por Plutarco de seu livro *Da educação da criança*, como, por exemplo, a origem familiar da criança, só que Plutarco é mais claro; exclui mulheres de ocasião, circunstanciais e cortesãs na formação de uma família. O homem precisa ser nobre e virtuoso. Rousseau aponta que a criança será rica, o que no século XVIII pode evidenciar os pais de origem nobre. Com relação à amamentação, destaca Plutarco (2015, p. 44), “a natureza mostra que as próprias mães que os geraram devem alimentá-los”.

Vemos Rousseau tecer sérios apelos para que se retorne esse costume que a própria natureza instituiu às mães, bem como os benefícios que o aleitamento materno pode proporcionar a ambos, mãe e criança (relação transportada para a pátria posteriormente). E Plutarco segue as considerações sobre a ama, como em Rousseau, para que tenha boa constituição: “devem procurar, em primeiro lugar, diz Plutarco, “as sérias nos hábitos, e ainda devem ser falantes fluentes da língua grega.” (PLUTARCO, 2015, p. 47).

Para a educação das crianças, Plutarco recomenda um pedagogo para quando a criança estiver na idade apropriada, mas Rousseau já parte desse princípio quando estabelece como regra o preceptor desde o nascimento do bebê.

É necessário que esse pedagogo seja sério e sua natureza como a de Fênix, o pedagogo de Aquiles. E a maior de todas e a mais capital entre as coisas ditas, eu vou revelar devem procurar como professores para seus filhos os que são irrepreensíveis por seu modo de vida, inatacáveis por seus hábitos e os melhores pelas suas experiências. (PLUTARCO, 2015, p. 18).

A educação para os filhos deve ser “incorrupível e saudável”, afastada das diversões fúteis. Exercícios de memória são necessários tanto para os que são por natureza bons de memória quanto para os mais esquecidos. A memória era fundamental para remontar ao passado mítico; era preciso não esquecer a origem de tudo e, no aprendizado, a memória era das faculdades mais importantes entre os gregos. Em Rousseau, a memória é imagética e se forma mediante experiências da criança com o mundo. Não mentir, mas habituar a criança a dizer a verdade, faz parte das orientações plutarcanas; já sobre a juventude (juventude da adolescência), cita “a sua fase adulta é prodiga de prazeres e indisciplina, necessita de rédea, tal como os [pais] que não se inquietam vigorosamente com esse tempo da vida pela irreflexão, escapando que lhe permitem as injustiças.” (PLUTARCO, 2015, p. 82). Recomenda ainda afastar as crianças de homens maldosos; são algumas coincidências entre Rousseau e Plutarco sobre o educar crianças.

Vale lembrar que o preceptor já atua junto à mãe e à ama, dando-lhes as primeiras orientações e advertências para o bem-estar e saúde do bebê, pois o passo seguinte é que ele, o preceptor de nome Jean-Jacques, assuma o restante da educação do menino Emílio. Este será depois um órfão, separando-se dos pais para ser educado no campo, o lugar da retirada, mas não de isolamento, por isso seu apelo às mães:

É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que te soubeste afastar do caminho trilhado e proteger o arbusto nascente contra o choque das opiniões. Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Estabelece, desde cedo um cinto de muralhas ao redor da alma de tua criança. Outro pode assinalar o circuito, mas só tu podes erguer o muro. (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Esse “Outro” a que se refere não nos deixa dúvida de que seja o preceptor, enquanto à mãe coube assinalar os limites daquilo que não quer para a sua criança. Nesse sentido, percebemos que há um acolhimento da criança pelos primeiros cuidadores, atitude que pode salvá-la de muitos males, inclusive da morte, dado o alto índice de mortalidade infantil, conforme Ariès (1981) e os relatos no *Emílio*. É também ideia defendida por Rousseau de que quanto menos pessoas intervirem na vida da criança, tanto melhor para ela e para o seu plano educativo.

Na comparação da criança a uma planta, quando muitos a manipulam, ela não segue a direção que a natureza a concede, que é a de ser reta; com as várias mãos a tocarem-na, a planta pode ficar torta. Quanto à criança, as muitas opiniões e muitas mãos, ou seja, as muitas vozes podem confundi-la quanto a quem obedecer e atender. Se a mãe a protege disso tudo de início, já é um ganho. E, embora a seiva na planta não mude de direção, os maus hábitos podem modificar as inclinações boas ou más que a criança também carrega. Nisso consistiria também a preocupação de Rousseau, de que essas várias vozes sobre a criança influenciariam em sua inclinação, que, a depender de seu temperamento⁸⁹, poderiam modificá-la pelo hábito, sob o cognome educação. O hábito pode, inclusive, disfarçar o temperamento ruim de uma criança e estragar uma de temperamento bom, por isso a defesa para que a criança não adquira hábito algum. “É impossível que uma criança que passa sucessivamente por tantas mãos diferentes venha a ser bem-educada” (ROUSSEAU, 1995, p. 35). Portanto, quanto menos influências

⁸⁹ Rousseau (1995) considera o homem um dos mais nobres seres criados pela divindade, que, assim como em Comenius, representa a glória da terra que habita. Como Fénelon, Rousseau acredita que o natural da criança é bom, mas se corrompe ao criar um segundo pecado original. Com este, vem a desnaturação, ou seja, a alteração do que é natureza e natural no homem. Então, o ideal para Rousseau, e nós acreditamos nisso, é que ela seja a menos prejudicial possível e consiga manter a <forma original>. Também há a advertência de que “nossa espécie iria de mal a pior” se, abandonada a si mesma. Logo, “no estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos”.

externas sobre a criança, tanto melhor para que o método funcione, daí a importância da retirada da criança, e não do seu completo isolamento como possa parecer que Rousseau o confirme.

Após esse alicerce estrutural para a criança nascida, Rousseau parte para a especificidade dos três tipos de educações pelas quais cada um de nós somos educados. Somente se as três convergirem para o mesmo fim, pode uma pessoa ser considerada bem-educada, já que as três espécies de educação são opostas. Por outro lado, as três educações compõem o fio da meada do que a educação representa para Rousseau, ao mesmo tempo em que enquadra o destino educativo do recém-nascido entre estes três mestres: a natureza, as coisas e os homens é no que trabalha o preceptor. Esses três mestres investem, sobretudo, para que a criança seja “protegida” da educação dos homens, inicialmente, e enfoque na educação das coisas, já que a educação da natureza, que envolve o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos, é inevitável.

Ninguém pode interferir no tamanho do fígado e na estatura de uma pessoa, por exemplo, mas podemos influenciar na saúde do corpo, entre outras. Há, assim, uma espécie de hierarquia que também vai de encontro à tradição do ensino escolar, com enfoque na educação dos homens; a hierarquia começa por priorizar as coisas e só depois a educação dos homens, já que nenhuma destas influi sobre o desenvolvimento interno das faculdades, nem dos órgãos, a não ser no mal-uso de suas funções. Assim, para Hilsdorf (2005), o problema de Rousseau (que coloca como o de todos os educadores) passa a ser, então, poder estabelecer quais são as qualidades e possibilidades individuais. Enfrentam-no os que se lançaram ao conhecimento do “mundo da infância”.

Como são educações – natureza, coisas, homens, notadamente opostas –, cabe aqui o empenho do preceptor para que sejam convergidas na educação do Emílio e cheguem perto da meta: a meta da natureza.

Dessas contradições nascem as que as experimentamos sem cessar em nós mesmo. Arrastados pela natureza e pelos homens por caminhos contrários, obrigados a nos desdobrarmos entre tão diversos impulsos, seguimos um, de compromissos, que não nos leva nem a uma nem a outra meta. Assim, combatidos e hesitantes durante toda a nossa vida, nós a terminamos sem ter podido acordar-nos conosco, e sem termos sido bons para nós nem para os outros. (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

Rousseau se coloca novamente no papel do governante (*gouverneur*) ao mostrar que a educação como arte consiste em quem consegue praticar a convergência das três educações, pois só assim se tem uma pessoa bem-educada; “é para aquele sobre a qual nada podemos que cumpre orientar as duas outras.” (ROUSSEAU, 1995, p. 11). Assim, é o preceptor que a está pondo em prática porque bem aprendeu os preceitos e princípios dessa arte.

O “acordar-nos conosco” e o “não sermos bons para nós nem para os outros” nos leva a crer na ideia de Rousseau sobre querer reintegrar o indivíduo a si mesmo, pois, como veremos, Emílio não terá grandes problemas quanto à sua condição. Sua educação consiste em levá-lo a compreender-se e se aceitar para não ser para si mesmo um desconhecido, aprenderá a lidar com isso para que não caia em contradição consigo mesmo; aprenderá o que em si é natureza e o que não o é.

Rousseau deixou claro que antes das alterações inevitáveis pelas quais passamos, sobretudo antes de sermos afetados pelos objetos e deles fazer uso, gostar ou repelir algo pelo hábito e pela influência da opinião, o que subsiste em nós é a natureza.

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 agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à ideias de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constringidos por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessas alterações, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza. (ROUSSEAU, 1995, p. 12).

O equívoco persiste e Rousseau pretende resolvê-lo: a criança deve ser antes de qualquer coisa, de qualquer função social ou de trabalho, criança, tendo em vista a mais ampla aceção da palavra dentro da teoria antropológica rousseauiana. Somente o sendo, poderá se tornar homem ou cidadão. Esse arcabouço inicialmente montado contribuiria para se confirmar a pretensão primordial do filósofo: estar a formar um homem, tendo por consequência disso o cidadão, mas antes é da criança que deve falar. Sua crítica é direcionada aos colégios que visavam, antes de tudo, formar o cidadão, e ensinar o lugar que estaria destinado a ocupar na ordem social.

Rousseau inverte essa lógica sem se importar de início com qual ocupação terá Emílio ao crescer. Logo, desde que seja homem, não desempenhará mal nenhum outro papel, desde que exerça a vocação que a natureza o impôs: a vida humana. Nas palavras de Boto (1996, p. 28), “chamando a atenção para a infância como forma particular de ser humano”, Rousseau delimita o território do objeto que se propõe analisar. Assim proclama o filósofo:

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar, pois que, saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o 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).

Dessa maneira, afloram os primeiros passos da antropologia pedagógica, pois é a formação da criança no universo humano que Rousseau está a assentar nos dois primeiros livros do *Emílio*, tirando tudo aquilo que pode atrapalhar na construção dessa antropologia primordial que a criança nascente é emissária. É notável a ausência de quem seja Emílio, a criança imaginária nas primeiras páginas do Livro Um, pois Rousseau não o nomeia; aparece mais o que ele não será e nem fará. É já quase no final do livro que ele o nomeia: “- meu Emílio”. Tudo está sendo pensado meticulosamente para o menino, que terá “um regime próprio”.

Saindo do mundo da prática e assemelhando-se aos grandes escritores que ousaram criar realidades teóricas significativas, inspirando-se sobretudo em Platão, Rousseau ousa criar, pela pena, uma criança e tecer para ela um tipo de educação que ele nomeia doméstica, da natureza, negativa. Pela linguagem, aliada às poucas práticas como preceptor e colhendo inúmeras informações, leituras, exemplos do que Rousseau mesmo passou em determinadas situações, é possível traçar a educação desejada a uma criança ficticiamente engendrada. Em outros termos, a linguagem possibilita a liberdade da criação filosófico-literária e o desejo de realização ao empregar em sua criação todos os dotes e os recursos literários⁹⁰ dos quais dispõe. Assim anuncia seu (menino) Emílio:

Tomei o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, 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. (ROUSSEAU, 1995, p. 27).

Com isso, o filósofo está dando a si a liberdade de criar uma teoria antropológica centrada inicialmente na vida da criança, portanto, educativa, porque pedagógica, que pode tocar a realidade de certa maneira. Fica a cargo, como já mencionamos, dos professores ou pedagogos adaptarem as suas orientações à realidade do ensino ou da criança. Rousseau dá-nos uma criança, dá-nos também a possibilidade de pensar a infância sem o peso escolástico ou social que estas carregavam. Conforme Cerizara (1990, p. 26):

Cumprer entender ainda que a pedagogia interessa a Rousseau enquanto parte de um problema mais abrangente, que, no fundo, é filosófico; daí ele ter declarado que antes de ser um tratado pedagógico, *Emílio* é um estudo filosófico sobre a bondade natural

⁹⁰ “No *Emílio*, o grão das ‘observações’ ou das ‘reflexões’ não foi moído e misturado numa mesma farinha, mas conservou um sabor natural. Conselhos, máximas, confidências pessoais, detalhes tirados ainda frescos de uma experiência recente (a vida cotidiana de Rousseau não hesita em se mostrar no livro e, bem no meio de um raciocínio, ele escreve: ‘em frente à minha janela há um morro no qual se reúnem para brincar as crianças do lugar [...] com frequência recolho boas observações para este escrito’), sonhos ou devaneios, diálogos, catecismos, grandes discursos, esboços de confissões (vide o início da Profissão de Fé do Vigário saboiano), notas de leituras, esboços de romances [...], anedotas, retratos, quadros campestres e mais outras coisas, tudo concorria para dar à narrativa da infância de Emílio o mesmo caráter do menino que ele evoca [...]”. (LAUNAY, 2004, XII).

do homem [...]. Nesse quadro, o *Emílio* não é tão-só uma obra pedagógica de Rousseau.

Da infância, Rousseau retira o peso da vida nesse curto espaço do tempo para restituí-lhe a liberdade, a liberdade de poder ser quem é – mesmo que o preceptor esteja na posse das três educações, direcionando-as para a vida do pequeno –, porque mostra-a em si mesma, protegida das influências institucionais para que a sua originalidade possa ser identificada, assim como fez com o homem em estado de natureza em comparação ao homem civil. É na “liberdade bem regrada”, ou seja, na dosagem certa do preceptor para cada uma das duas educações que há o domínio, que a criança será educada. Rousseau concede à infância, de modo geral, o protagonismo que antes não se tinha, diferindo-se mais uma vez dos iluministas e pedagogos. Assim descreve a situação da criança em idade escolar:

Uma criança passa assim seis ou sete anos dessa maneira nas mãos das mulheres, vítima dos caprichos delas e do seu próprio. E depois, de lhe ensinar isto ou aquilo, isto é, depois de ter sobrecarregado sua memória com palavras que não pode entender ou com coisas que em nada lhe auxiliam, depois de ter abafado o natural com paixões que se incitam, entrega-se esse ser factício nas mãos do preceptor, o qual acaba de desenvolver os germes artificiais que já encontra formados e lhe ensina tudo menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos a saber viver bem e se tornar feliz. (ROUSSEAU, 1995, p. 24).

Nesse sentido, cabia aliviar a criança dos desconfortos que a infância apresenta. Choros e gritos, na maioria dos casos, devem-se aos descontentamentos provocados pela pouca liberdade de seus membros nas vestes, já que o costume da época era enfaixar os pequenos para que ficassem quietos o maior tempo possível, o que prejudicava em muito o desenvolvimento natural de seus membros. O corpo da criança, propala Rousseau, precisa de movimento, de liberdade, estar ao ar livre. Liberdade e movimento são complementares para favorecer o corpo e as necessidades da criança, o que também compõe o rol de sua educação.

A inação, o constrangimento em que mantém os membros da criança não podem senão perturbar a circulação do sangue, dos humores, impedir a criança de se fortalecer, de crescer e alterar sua constituição [...];
Tão cruel constrangimento poderia não influir em seu humor, em seu temperamento? Seu primeiro sentimento é um sentimento de dor e de esforço: só encontram obstáculos a todos os movimentos de que necessitam [...]. Nada tendo de livre senão a voz, como não se serviriam dela para se queixarem? Choram por causa do mal que vós lhes fazeis. (ROUSSEAU, 1995, p. 17-18).

O correto é proceder assim com os bebês:

Nada de toucas, de faixas, de cintas; fraldas não apertadas, amplas, que deixem todos os membros em liberdade, que não sejam pesados demais, o que a impediria de sentir o ar [...]. Quando começar a fortalecer-se, deixai-a engatinhar pelo quarto; deixai-a distender e desenvolver seus pequenos membros. (ROUSSEAU, 1995, p. 39).

Essa condução do bebê também é uma maneira que Rousseau encontra de ir estruturando sua teoria da liberdade, que começa com o não enfaixamento da criança pelas vestimentas, conferindo-lhe liberdade para o corpo, para o crescimento livre dos membros do corpo e indo até, por exemplo, à decisão de habitar no campo quando de sua maturidade. Além de fazer emergir depois as habilidades da criança, configura como a máxima da subjetividade por se voltar especificamente a uma criança que pode ser expandida para outras subjetividades. Temos aí a questão da subjetividade moderna contida no *Emílio* e na qual Rousseau alicerça seu pensamento em torno de uma subjetividade nata em desenvolvimento.

Contudo, por outro lado, conforme Boto (2017, p. 250):

O Rousseau-preceptor não é contrário à formação de rotinas e de hábitos de civilidade. Formar a polidez, no entanto, não será tarefa precípua da instrução. Parece mais importante a Rousseau firmar o espírito e cultivar a retidão de caráter. Por isso, a ordem que o filósofo conferirá a suas finalidades pedagógicas será a seguinte: desenvolver sucessivamente coração, juízo e espírito. Será imprescindível oferecer às crianças meios de compreenderem seus deveres de humanidade.

Notadamente, Rousseau estabelece aí o cerco contra a pedagogia escolástica, o preceptorado entre as famílias ricas que poderiam conduzir a criança para lugares de mando, “seu lugar na sociedade”. Ao cercear isso, caracteriza a originalidade, pois liberta a criança das amarras da opressão e centra-se primeiro no ser criança. “Ao, refletir sobre a criança, era o substrato da infância que Rousseau procurava” (BOTO, 2017, p. 187).

Portanto, esses primeiros movimentos de liberdade para o corpo da criança farão com que ela usufrua dele. O preceptor faz com que desenvolva a habilidade que cada membro é capaz. Como no Primeiro Livro, o preceptor acompanha o desenvolvimento da criança até os dois anos, chegando em um momento em que ela já tem certa independência, vontades e querer. Do primeiro elo social que foram os choros, avança para o segundo progresso, que é o da linguagem⁹¹. Sobre esses progressos, o preceptor trabalha para que não se excedam e degenerem a criança antes da hora, pois são as fontes dos primeiros vícios.

Só o governante pode prever esse reinado e o emprego da liberdade para a criança de acordo com as necessidades e as forças do seu corpo, em cada uma de suas fases da vida. Além de tudo, a criança deve ser entendida como um organismo e nisso também Rousseau é atencioso, porque sua atenção se volta para o corpo enquanto um organismo com estrutura e

⁹¹ A primeira língua da criança inclui o choro, os gritos, os gestos, língua comum à sua condição, que a natureza mesma delega ao ser humano. Como diz Rousseau, a expressão das sensações está no rosto, enquanto a dos sentimentos está nos olhos da criança. Toda a linguagem que os sucede é fruto de arte, de aprendizagem, que podem ser corruptíveis. Rousseau aconselha que, ao estudar a gramática própria da criança, “a linguagem da voz junta-se a do gesto, não menos enérgica. Esse gesto não está nas fracas mãos da criança, está em seus rostos. É de espantar ver a que ponto essas fisionomias mal formadas já têm expressão. [...] assim, tem de ser o tipo de seus sinais numa idade que só existem necessidades corporais”. (ROUSSEAU, 1995, p. 46).

funções específicas. Por isso mesmo, a primeira educação é a que envolve os cuidados com o corpo, no que se inclui a higiene, as vestes e a alimentação, para também preveni-lo de maiores sofrimentos físicos e doenças.

Em resumo, nessa fase de zero aos dois anos, tem-se os primeiros progressos da criança; não é mais aquela dos choros, dos gritos, mas sim uma criança que anda e quase fala claramente, que tem medos, que gosta e não gosta, que tem gestos já bem expressivos. O corpo vai se desenvolvendo e apresentando aquilo que lhe é próprio, movimentos, expressões, necessidades.

Em crescendo, adquirimos forças, tornamo-nos menos inquietos, menos trôpegos, fechamo-nos mais em nós mesmo. A alma e o corpo põem-se por assim dizer em equilíbrio e a natureza não nos pede mais do que o movimento necessário à nossa conservação. Mas o desejo de mandar não se extingue com a necessidade que o fez surgir; o domínio desperta e satisfaz o amor próprio e o hábito o fortalece. Assim a fantasia sucede à necessidade, assim começam a arraigar-se os preconceitos da opinião. (ROUSSEAU, 1995, p. 33).

Aqui fala o governante: é preciso, pois, atenção às medidas a serem adotadas para se evitar o “princípio” da degeneração e tomar a direção para manter a criança no “caminho da natureza”. Para as primeiras manifestações de desejo, imaginação, poder, vontade da criança já crescida, o governante aponta as máximas que o guiarão nessa fase da criança. É uma maneira de resumir, a despeito da dissertação sobre a infância e a educação no Primeiro Livro, as bases sobre as quais o preceptor Jean-Jacques está atrelado. As máximas são a chave para a condução do comportamento do menino pelo preceptor ou, em todo caso, são cartas na manga que Rousseau lança para um melhor resultado no direcionamento da criança.

Até os dois anos, o que a criança de fato precisa é de alimento, cuidado e proteção contra os perigos externos que poderiam levá-la a óbito. Nisso, mãe, ama e preceptor suprem essas necessidades, que são relativas ao conforto e bem-estar físico da criança; se a alimentam, se não a oprimem com roupas desconfortáveis, ela chora pouco. Após os dois anos, Rousseau estende a fase da criança até os doze, mas divide entre a que há ausência de fala (*enfants*) e na que a criança se expressa verbalmente. Além do cuidado, alimentação e proteção, começa a interação mais direta da criança já mais crescida com o mundo ao seu redor. Nesse momento, as necessidades podem aumentar porque a criança já sabe o que quer e pode fazer birra para conseguir, então, o preceptor intervém para que suas necessidades não extrapolem aquilo de que seu corpo precisa para o seu bem-estar, pois podem incorrer já nos primeiros vícios, o de conseguir tudo o que queira. Após os dois anos, muita coisa a criança já deseja, quer, podendo alterar o que nela é natureza, como destacou Rousseau. Assim, se o preceptor sela as entradas dos vícios e dos erros, como, por exemplo, a criança deve brincar, mas sem exagerar na

quantidade e nem na qualidade dos brinquedos, então, ela vai se acostumando com o simples e o suficiente. Essas atitudes podem demonstrar que de um ato simples, o qual poderia degenerar em vício, previne o luxo e o supérfluo.

Porquanto, o preceptor encaminha experiências para que o menino aprenda as limitações impostas pela própria natureza aos corpos físicos em geral bem como as impõe também ao indivíduo. Dessa maneira, antes dos exercícios práticos com vistas ao fortalecimento do corpo e, conseqüentemente, o florescimento de suas habilidades físicas e espirituais, Rousseau lança mão das máximas, que parecem ser utilizadas pelo preceptor entre os dois e os oito anos, ocasião em que se deve pensar que a criança está ainda aprendendo a lidar com a sua identidade, relacionando-a às outras coisas que o cercam. É hora de apontar o que realmente a criança precisa. Ainda assim, ficam de fora a linguagem rebuscada, os livros e a moral.

A *Primeira Máxima* diz o seguinte: “longe de ter forças supérfluas, as crianças não têm sequer as suficientes para tudo o que delas solicita a natureza; cumpre, portanto, deixar-lhes o emprego de todas as que ela lhes dá e de que não podem abusar” (ROUSSEAU, 1995, p. 49). A própria criança aprenderá que seu corpo lhe impõe um limite e força para só atingir determinadas coisas; perceberá que a natureza nos impõe limites. Portanto, deve-se atentar para o contato da criança com as coisas, já que, em muitos casos, não poderá exigir mais do que aquilo que as coisas oferecem e ela pode receber. O limite que as coisas impõem por si mesmas educa a criança a compreender a natureza delas. Impõe uma espécie de lei e só fornece ou oferece o essencial, desde que não estimuladas para mais.

A *Segunda Máxima* vem confirmar isso. “É preciso ajudá-las e suprir de que carecem seja em inteligência, seja em força, em tudo o que a diz respeito às necessidades físicas”. Assim, o preceptor “estuda” a criança e auxilia somente no estritamente necessário quanto às suas forças e inteligência. Agindo assim, ele tolhe o que seria supérfluo e poderia se transformar na dominação do adulto pela criança ao lhe atender em tudo o que não pode conseguir, transformando a criança em tirana, acostumada a tudo conseguir sem que nunca seja contrariada. Essa máxima também contribui para que a criança aprenda os limites do seu corpo, desejando e querendo apenas o que está ao alcance da mão e não da imaginação. Em suma: “deixar com que façam mais por si mesmos do que os outros”.

Por isso, a *Terceira Máxima* ensina sobre os limites da fantasia: “É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringirmo-nos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não as atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, dado que não é da natureza”. Essas máximas concedem, acima de tudo, autonomia e liberdade para o agir da criança, que poderia estar dentro daquilo que denominamos condicional. Se a criança

for submetia a isso, evitar-se-á aquilo, bem como fará com que vá tomando o domínio de seu corpo, de seus limites, de suas necessidades. Percebemos que nenhuma promove o dilaceramento, o aumento do choro, do sofrimento ou da raiva. É a liberdade preconizada por Rousseau não somente aos membros do corpo, mas ao agir da criança enquanto organismo vivo.

A *Quarta Máxima* diz respeito aos sinais da linguagem: “é preciso estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais, a fim de que, numa idade em que não sabem dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião”. Podemos afirmar, portanto, que as máximas precedentes constituem o grande trunfo do preceptor para atender, estudar e dosar as necessidades da criança de acordo com a fase na qual se encontra. Logo, o preceptor está lidando aqui, mais diretamente, com uma criança entre a idade de oito a doze anos. De início, procura mostrar que ela não tem tantas necessidades nessa fase, que seu corpo possui tanto limites físicos quanto intelectuais e é preferível que assim permaneça.

A própria natureza oferece essa limitação que as máximas só reforçam a ação do preceptor sobre essa realidade factual da criança. Tudo o que venha a exceder essa ordem é a degeneração da criança, a má desnaturação, a entrada dos primeiros vícios em seu espírito.

3.3 Educar a criança como homem forte: força maior que as necessidades (f>n): linguagem, moralidade, conhecimento

Dando prosseguimento à segunda fase da infância, ela é continuidade da primeira, consistindo em manter a criança, agora já mais crescida, na dependência das coisas, de atentar para outras necessidades vindouras. Assim, o preceptor fará com que seja submetido a experiências, ao exercício de seu corpo, de seus membros, adquirindo habilidades que lhe sejam próprias. Tudo isso cabe ao preceptor fazer para que o método educativo tenha o efeito esperado, pois as fases seguintes devem todo o seu desempenho às duas em uma precedente. É preciso se empenhar aqui para a educação sobre as coisas nos exercícios físicos.

É notória a maneira que se deve notar como Rousseau lida com o corpo da criança, com cada sentido, como o preceptor faz para que nutrir as necessidades, como promover experiências/exercícios para cotejar a aprendizagem da criança sobre a funcionalidade de seu corpo como pessoa. É o momento de fazer emergir as primeiras faculdades e as habilidades físicas, já que antes a criança está viva, mas não vive ainda, ou seja, não desfruta de seu existir. Novos progressos surgem nessa transição. Se antes chorava, como apelo da natureza, agora fala; já teve as primeiras noções conscientes de sofrimento, de dor, de coragem e assim deve

continuar. Ao mesmo tempo em que ensina a criança a viver e viver para si; a viver diante de todas as intempéries de que se perfaz a vida humana. Aqui lidamos com o que há de mais caro relativo à antropologia dos primeiros livros.

À criança deve ser ensinado isto:

O destino do homem é sofrer em qualquer época. O próprio cuidado de sua conservação está ligado à dor. Felizes os que só conhecem na infância os males físicos, males bem menos cruéis, bem menos dolorosos do que outros e que bem mais raramente do que eles nos fazem renunciar à vida! (ROUSSEAU, 1995, p. 29).

Lembremos que Emílio é uma criança sã e robusta. Os primeiros cuidados recebidos da mãe e da ama contribuíram para isso, o que o levará a desenvolver a habilidade e as faculdades que seu corpo é capaz para enfrentar a existência. Só assim será capaz de tornar-se forte. Portanto, diz Rousseau (1995, p. 16):

Deve-se-lhe ensinar a conservar-se em sendo homem, a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta. Pois, é somente ao fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta com maior número de anos e sim o que mais sente a vida.

Ademais, o intuito de Rousseau é que Emílio tenha o corpo sadio, pois, o filósofo ainda transporta para cá o ideal grego de Paideia, principalmente o esboçado por Platão em a *República*, quando prezou pelo vigor do corpo para o domínio da alma, ideal que a educação transformou de acordo com a época e as exigências de cada sociedade. Vemos esse desejo expresso numa passagem do Emílio:

É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma: um bom servidor deve ser robusto. Sei que a intemperança excita as paixões; extenua também o corpo com o tempo; as macerações, os jejuns, produzem amiúde os mesmos efeitos por uma causa oposta. Quanto mais fraco, mais ele comanda; quanto mais forte, mais obedece. (ROUSSEAU, 1995, p. 31).

A ação do preceptor volta-se para exercitar o corpo como refreio das paixões, dos vícios e dos erros do espírito. A ação do preceptor é para ordenar as paixões, mas também a memória, a fantasia, a imaginação. Isso só se torna possível porque o sábio conhece bem os estragos que as paixões desordenadas, os vícios e os erros do espírito podem causar para um homem, tanto mais para uma criança; poria a perder exatamente o que Rousseau está erigindo. Fazer a criança lidar com coisas concretas e aprender a ter domínio sobre elas promove o desenvolvimento de uma espécie de força/poder, assim como de um equilíbrio ou controle sobre si. Para fazer com que a alma, o corpo e as paixões estejam em equilíbrio com as faculdades, o poder e a vontade em favor de se tornar o homem senhor de si, o preceptor não deve descuidar

um só instante de seu aluno aprendiz. As experiências ocorrem no sentido de favorecer esse equilíbrio.

Exercitai-as, portanto, nas afrontas que um dia terão de suportar. Enriguesseis-lhes o corpo às intempéries das estações, dos climas, dos elementos, à fome, à sede, ao cansaço; mergulhai-as nas águas do Estige. Antes que se adquira o hábito do corpo dá-se-lhe o que se quer sem perigo. Mas uma vez em sua consistência, qualquer alteração se torna perigosa. (ROUSSEAU, 1995, p. 23).

Alcançados alguns progressos, outros aspectos de sua formação são a linguagem, a moralidade e o conhecimento, que são componentes de uma das três educações, a educação dos homens. Tudo é aprendizagem para o Emílio, pois a questão não corresponde apenas aos exercícios isolados, mas a uma forma de também afastar a criança de um conhecimento deturpado do mundo dos homens. Os exercícios preparam o corpo fazendo com que dos sentidos seja possível extrair uma habilidade específica, de modo que um só, dois ou mais, e depois todos juntos, sejam capazes de torná-lo judicioso, isto é, capaz de julgamentos e reflexão sobre todas as coisas, mas primeiro, precisa aprender do que seu corpo é capaz. São o pleno exercitar dos sentidos que desenvolvem suas sensações a partir do contato com o mundo externo, sem mediações. Aqui, Rousseau também está de acordo com a perspectiva da época (a ideia de indivíduo), mas de forma mais aprofundada, indo mais além e desvendando a capacidade que o indivíduo (no caso o Emílio) pode vir a desenvolver em sua individualidade, em particular diante de uma boa educação. “Ao perceber como a criança é, poder-se-á entender como ela aprende” (BOTO, 2017, p. 282).

Se, no plano que comecei a traçar, seguides regras diretamente contrárias às que se acham estabelecidas; se, em vez de levardes para longe o espírito de vosso aluno; se, em lugar de o perderdes em outras terras, em outros climas, em outros séculos, nas extremidades do globo terrestre e até nos céus, vos aplicardes a mantê-lo dentro de si e atento a tudo o que lhe diz respeito de imediato, vós o achareis capaz de percepção, de memória e até de raciocínio; é a ordem da natureza. Na medida em que o ser sensível se faz ativo, adquire um discernimento proporcional a suas forças; e é somente com a força superior à de que tem necessidade para se conservar, que se desenvolve nele a faculdade especulativa suscetível de empregar o excesso de força em outras atividades. Quereis cultivar a inteligência de vosso aluno, então cultivai as forças que ela deve governar; tornai-o robusto e são para torná-lo bem comportado e razoável; que trabalhe, que aja, que corra e grite, que esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor e em breve ele o será pela razão. (ROUSSEAU, 1995, p. 111).

Portanto, os exercícios para o corpo resultarão na aquisição do sentido de sua existência no mundo, de sentimentos, sensações, que desenvolva equilíbrio sobre si para lidar consigo e com sua realidade imediata; ideias simples e habilidades perante a realidade que o cerca. Rousseau não quer que se racione com a criança, antes da idade da razão, como orientava Locke; adia isso para mais tarde, quer que aprendam através do contato com as coisas, sem

intermediários, sejam verbais, sejam morais; quer que o sentir, proporcionado pelo contato direto gere sensações, não ideias verdadeiras, pois estas são frutos do uso da razão intelectual, de relações e comparações que seu raciocínio ainda não está pronto. Antes da idade da razão, são os sentidos que precisam ser apurados em suas especificidades.

Pode-se a partir disso dá enfoque a dois pontos. O primeiro é a expressão e reafirmação do empirismo lockiano, pois tem na experiência sensível a fonte do saber, muito presente no pensamento de Rousseau, na destituição do cartesianismo quanto às ideias inatas e, por consequência, na ação do método indutivo, que se imiscui na demonstração processual do desenvolvimento da criança. Não é como possa parecer uma tese baseada no cientificismo operativo de Francis Bacon⁹², pois é a própria natureza que guia; como também é a natureza o palco das principais ações da criança. “Assim é que a natureza, que tudo faz da melhor maneira, o institui inicialmente. Ela só lhe dá de imediato os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para os satisfazer” (ROUSSEAU, 1995, p. 62). A razão é a última das faculdades a se formar e surge propriamente como resultado das outras.

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke; é a que está mais em voga hoje; seu êxito não me parece muito do molde a justificar-lhe o critério. Quanto a mim, nada vejo mais tolo do que essas crianças com as quais tanto se raciocinou. A razão é um apuramento das outras faculdades, só se desenvolve mais tarde e mais dificilmente. Os Colégios, os preceptores, ou seja, a tradição escolar, incentivam o inverso: ensinar a raciocinar com as crianças. (ROUSSEAU, 1995, p. 74).

O que Rousseau propõe é o contrário disso, ao invés de fazer com que as crianças raciocinem precocemente, apura primeiramente as outras faculdades, que só se desenvolvem pelo exercitar dos sentidos. Em outras palavras, a razão que o preceptor/Rousseau dá curso é a razão sensitiva, pois tem a ver com as sensações e os sentidos, e não com o intelecto no processo de apreensão de si, do mundo e das coisas.

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).

Esse período de doze anos é o momento em que Rousseau desempenha habilmente a educação negativa, que deve ser altamente considerada na articulação e composição de sua

⁹² Segundo Hilsdorf, o pensamento de Bacon (1561-1626) influenciou a religião, a política e a pedagogia. Isso já era também uma forma de denunciar a escolástica e seu método de ensino. Bacon “indicava o caminho do saber *operativo* da ciência ativa contra a ciência especulativa dos escolásticos e a ciência mágica dos ocultistas e naturalistas [...]. Os escolásticos construíram com sua ciência metafísica uma linda, mas frágil, teia de aranha, facilmente arrastada pelo vento (do mundo real). A ciência dos sábios renascentistas é a das formigas, que trabalham sem cessar acumulando dados [...]. Bacon propõe, então, um método semelhante ao das abelhas, que laboriosamente executam seus movimentos tendo em vista um determinado fim”. (HILSDORF, 2005, p. 50).

visão antropológica. Estamos diante do tempo da criança, de deixá-la ser o que é, de deixá-la livre também da norma e das regras sociais, da moral, dos laços civis. O tempo, nesse sentido, é “perdido” para o senso comum, mas positivo para a finalidade da educação negativa, cuja razão de ser impede, dentre outras coisas, que os agentes da convenção maculem seu propósito. Assim, Rousseau reafirma o que é a educação negativa e qual a sua finalidade:

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, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando em condição de amá-lo.” (ROUSSEAU, 2005, p. 57).

A educação negativa, definida por Rousseau na Carta a Christophe de Beaumont, estabelece o substrato de seu modelo educativo. Ela vai de encontro a toda erudição que a escola, a sociedade e demais instituições oferecem. A educação negativa é o extremo oposto do comum e do tradicional referente à criança e à sua educação. Com ela, Rousseau preserva a criança do turbilhão social ao eliminar a educação dos homens de modo geral e tudo o que pode introduzir de maléfico no desenvolvimento cognitivo do Emílio; dá ênfase à educação pelas coisas, conforme as experiências. Preserva-a da cobrança por ser alguém socialmente importante, isto é, que siga a profissão do pai, de ter um destino certo tão logo saia do colégio.

A educação negativa permite que a criança seja o que ela é de fato; Rousseau estabeleceu-a a partir dessa categoria muito bem articulada em sua antropologia e pedagogia. A criança é um ser em liberdade, embora sob a vigília do preceptor. Deve ser um indivíduo que não necessite maturar a racionalidade sem que antes lhe sejam aprimorados os seus sentidos, que consiste no desenvolvimento e na valoração da razão sensitiva pelo filósofo-preceptor para o seu aprendiz. “Enquanto não escravizarmos a criança a nossos preconceitos, estar à vontade e livre é sempre seu desejo.” (ROUSSEAU, 1995, p. 123).

Desse modo, é pertinente reiterar que, em outros termos, Rousseau estaria adiando que, na criança, a razão é cultivada e intelectual para o maior tempo de vida possível, como o ocorre até por volta dos treze anos. Emílio deve dar conta de si mesmo e experimentar o mundo que o rodeia de forma direta, a educação das coisas. Se souber lidar, nomear e referendar as coisas como elas se apresentam aos sentidos, tanto melhor para desenvolver certezas, verdades, quando a razão tiver de ser consultada.

Em suma, a educação negativa torna-se aquela arte difícil de que fala Rousseau: “governar sem preceitos e tudo fazer não fazendo nada.” Portanto, Rousseau persiste:

Quanto mais insisto no meu método inativo, mais sinto as objeções se reforçarem. Se vosso aluno não aprender nada de vós, aprenderá dos outros. Se não prevenirdes o erro com a verdade, ele aprenderá mentiras; os preconceitos que temeis dar-lhe, ele os receberá de tudo o que o cerca, ele os terá através de todos os seus sentidos; ou corromperão sua razão, antes mesmo que esteja formada, ou seu espírito, entorpecido por longa inatividade, se observará na matéria a falta de hábito de pensar na infância tira a faculdade de fazê-lo durante o resto da vida. (ROUSSEAU, 1995, p. 111).

Se germinam os erros e os vícios, é preciso podá-los e direcionar a criança para longe deles; direcionar os desejos e as necessidades para que mature sua racionalidade e possa destruí-los quando lhe convier. Rousseau discorre em várias páginas do Segundo Livro sobre as aptidões que os sentidos tato, olfato, paladar, visão e audição originam quando bem aguçados. Ao serem exercitados, são capazes, juntos ou separados, de resultar numa inteligência apurada, firme, certa, muito semelhante à que ocorre ao homem natural. Isso que dará à criança o sustentáculo para o desvio dos vícios e dos falsos julgamentos. É a razoabilidade em questão; por isso, o Emílio aos dez, onze anos, ainda não é capaz de se entender moralmente, embora já o seja, pois está ainda em processo de aprender; nem de receber lições verbais, pois seu raciocínio é imagético, não realiza operações que envolvem a razão intelectual, mas sim a razão sensitiva.

Por isso, os conhecimentos da realidade dos homens, como a linguagem, a moral e os saberes instituídos, não fazem parte do quadro de aprendizagem do menino, porque é a educação natural que o prepara para todas as situações diante da condição humana. Ademais, ressalta Boto (2017, p. 256-257), Rousseau trabalha à luz de alguns postulados, tais como: por se desconhecer a criança, olhava para ela sem reconhecer suas características constitutivas; agir com as crianças sem que isso fosse um tormento; deve estudar com atenção os sinais de sua linguagem, diferenciando quais são manifestações da natureza e quais são frutos da opinião; a diferença cabal entre a natureza pura e a sociedade desfigurada; é preciso livrar das prisões, das limitações sociais, pois “a repressão dos corpos limita a alma”; a educação que propõe se baseia mais em exercícios do que em preceitos e, estudando-se a criança, é uma forma já de “perscrutar a natureza humana”; as coisas humanas são caracterizadas pela mobilidade e instabilidade, por isso a criança deve ser educada para poder viver em qualquer lugar do mundo e enfrentar situações adversas.

Quando se disse que Rousseau vai na contramão dos costumes de seu tempo é, sobretudo, contra a linguagem articulada, porque a considera uma fonte de erros para a boa compreensão das coisas e das coisas relativas ao espírito. Nesse contexto, era comum a instrução das crianças para a moralidade por meio das fábulas, que podem conter uma linguagem subversiva e uma mensagem incompreensível para as crianças que estão em idade

de aprender certos valores. Havia a exigência para que aprendessem uma língua estrangeira, especificamente o latim, sem que compreendesse bem a sua própria língua materna. O grego e o latim eram línguas mortas, quase sem nenhuma utilidade para as crianças, ensinadas só porque eram símbolos de erudição; então, se a criança não compreende com clareza o que é dito nas fábulas ou escrito nos livros, seus julgamentos e relações entre as coisas e as ideias que se faz delas tornam-se confusas ou errôneas para seu espírito.

Rousseau defendia, outrossim, que a língua materna fosse sua principal fonte de aprendizado (Emílio falaria um francês claro e compreensível), que, ao lhe ensinarem, deveria priorizar uma linguagem simples, clara, de modo a aprender a falar corretamente, mesmo que não possuísse um amplo vocabulário, mas que soubesse os significados do que diziam. A escrita, como consequência da fala, deve ser compreendida como uma necessidade útil para a criança. Como vimos, o destaque para o falar claro uma língua e linguagem, sem floreios, eram prerrogativas também de Montaigne, as quais são reforçadas por Rousseau.

Sobre a aprendizagem e aqui observamos a tendência lockiana, Rousseau (1995, p. 121) orienta:

Para aprender a pensar é preciso portanto exercitarmos nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência; e para tirar todo o proveito possível desses instrumentos, é preciso que o corpo que as fornece seja robusto e são. Assim, longe de a verdadeira razão do homem se formar independente do corpo, a boa constituição do corpo é que torna as operações do espírito fáceis e seguras.

Então, não é a razão que orienta as ideias, como no cartesianismo, mas a experiência, a apreensão dos dados da realidade pelo corpo, dados o exercício de seus membros e sentidos, o que ajuda a ascender às operações do espírito e à concepção das ideias simples e complexas. É o empirismo que Locke expande especialmente para a política e pedagogia. Em Rousseau, vê-se aplicada a teoria do conhecimento e a pedagogia, já que, para Locke, diz Hilsdorf (2005, p. 61), o “saber humano é limitado aos dados dos sentidos interno e externo”, sendo a virtude a “compreensão mútua entre as representações”. Saber é aprender as relações das coisas entre si, aprender a “ordem das ideias.”

Vemos como Rousseau parece seguir a linha de raciocínio de Locke na apreensão e laboração do conhecimento, ou seja, de ideias abstratas, as quais requerem o domínio da linguagem convencional para representar coisas. Ainda com relação a Locke, que expande o empirismo para outros campos de referência humana, destaca Hilsdorf:

No campo da educação (Locke) afirma que, sendo a razão humana limitada à experiência (externa e interna), a base da atividade pedagógica deve ser o livre desenvolvimento do indivíduo natural, isto é, do ser racional [...]. Ademais, a paideia antimágica e anticultista da ‘igualdade das inteligências’ reconhecida – já vimos –

por filósofos e cientistas do século XVII, de Bacon a Comenius, acaba por se afirmar em Locke como crença na capacidade dos homens de se ‘construírem sozinhos’ e, ‘politicamente, se governarem sozinhos.’ (HILSDORF, 2005, p. 62-63).

Ao mesmo tempo em que o preceptor se incube para que o Emílio desenvolva essa comunicação simples, mas clara e precisa, mostra o revés do que é o erro: a pressa para que as crianças aprendam a falar cedo (muitas vezes em quantidade maior e baixa qualidade); a escrever – fazendo cópias excessivas e exaustivas tanto junto aos preceptores quanto nos colégios. O problema aqui é o da incompreensão de ideias que não lhes são acessíveis ainda pelo entendimento. A rotina escolar com suas exigências para uma criança era considerada para Rousseau um martírio à infância em geral, porque funcionava como uma espécie de prisão, de infelicidade. A ênfase no aprendizado escolar não dá espaço para a criança ser ela mesma em sua plenitude. Aqui ele fala de um problema real e não fictício.

Essa falta de atenção com o verdadeiro sentido que as palavras têm para as crianças, parece-me ser a causa de seus primeiros erros: e tais erros, mesmo depois de se corrigirem influem em seu espírito durante toda a vida. Eis, portanto, o erro a ser evitado, pois, as palavras e sua compreensão ou incompreensão afetam diretamente na clareza que a criança precisa ter sobre as coisas. (ROUSSEAU, 1995, p. 57)).

É preciso que se estude a criança e seu universo, se aproprie de seu significado, de sua gramática, de seu temperamento. Em outros termos, que se ensine a encontrar a felicidade, já que a vida humana se perfaz também de dor e de sofrimento; “o destino do homem é sofrer em cada época”, diz, o filósofo. A fase da vida mais importante é também a que passa mais rápido; cabe deixá-la ser feliz, brincar, correr etc., antes que sejam assumidos os deveres de homem, são ações que favorecem o corpo para o equilíbrio e a força. Tal ponto de vista, segundo Boto (1996), modificou veementemente as “interpretações e representações da figura infantil.”

Amai a infância: favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto [...]. Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem, tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão rápido, que não voltarão nem para nós nem para eles?; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem; fazei com que, a qualquer hora Deus as chame, não morram sem ter gozado a vida. (ROUSSEAU, 1995, p. 61).

Quanto à moral, Rousseau bane-a completamente do universo infantil nesses doze anos, pois, se não tem deveres, não tem moralidade a prestar contas. A criança é proscrita do meio social, ou seja, dos vínculos, dos compromissos que um ser com vínculos sociais, enquanto membro do corpo político, que é o Estado, está incumbido de cumprir. O mesmo argumento da amoralidade se aplica ao homem do estado de natureza, pois, ele também não possui noções de moralidade, vínculos afetivos nem sociais; não é bom nem mau, porque desconhece o que seja um e outro conceito; a criança, como o homem primitivo, é original.

Dizer que a educação negativa é uma prisão por não ensinar a virtude, significa também não incluir no aprendizado da criança a moralidade. Logo, não há moralidade no universo infantil, assim como não há contratos – a não ser do educando com o preceptor (pacto pedagógico), nem compromisso civil, só há compromisso para consigo. E assim como houve um tempo de plena felicidade para o homem primitivo, é nesse momento da criança na idade da natureza que ele vive esse tempo feliz, a idade do ouro, a época da inocência. Isso configura um dos maiores ganhos da antropologia rousseuniana para a vida da criança, pois aborda aspectos preponderantes da vida do menino Emílio.

O exemplo das fábulas de La Fontaine – o Corvo e a Raposa – serve para elucidar o pensamento de Rousseau sobre dois temas: a linguagem e a moral. As fábulas têm como função passar uma lição de moralidade, um ensinamento subentendido que toda fábula traz. As fábulas do citado autor eram as principais referências no ensino da moral à época. Então, Rousseau (1995, p. 105) adverte:

Digo que uma criança não entende as fábulas que a obrigam a aprender porque, qualquer que seja o esforço que façamos para torná-las simples, a instrução que delas queremos tirar obriga a fazer entrar nelas ideias que a criança não pode aprender e que a própria forma poética, tornando-as mais fáceis de reter, as torna mais difíceis de conceber, de maneira que compramos o prazer a expensas de clareza.

À questão das fábulas também pesava a compreensão distorcida que a criança pode absorver de sua moral ao não reter a atenção em quem de fato se deu mal na história, servindo de zombaria, já que a sociedade tende a valorizar aqueles que se dão bem, como no caso da raposa (O corvo e a raposa) e da formiga (A cigarra e a formiga)⁹³, acarretando falsos valores que a criança pode assimilar⁹⁴. Quando, ao invés de julgar o corvo e a formiga que foram enganados, escolhem ficar do lado da raposa e da cigarra porque se deram bem mesmo desonestamente na história. Como diz,

Na fábula precedente, as crianças zombam do corvo, mas se afeiçoam todas à raposa; na fábula seguinte, pensais dar-lhe a cigarra como exemplo; nada, é a formiga que escolherão. Ninguém gosta de se humilhar; escolherão sempre o melhor papel; é a escolha do amor-próprio, uma escolha natural. E, que horrível lição para a infância! (ROUSSEAU, 1995, p. 108).

⁹³ A raposa engana o corvo para que ele deixe cair o queijo em seu bico, enquanto ela lhe tece elogios mal-intencionados, noções de engano, mentiras estão subjacentes à ação da raposa. Enquanto a formiga se esforça para juntar alimentos para o rigoroso inverno, a cigarra se põe a cantar sem se preocupar com isto, confiante que a formiga a pode socorrer quando precisar se alimentar. Bondade e solidariedade por parte da uma e desleixo por parte da outra.

⁹⁴ Para Façanha (2010), as fábulas, embora ingênuas, escondem uma mentira para a qual as crianças não possuem filtro; a moralidade das fábulas lhes é inacessível. Mas Rousseau deixa bem claro que as fábulas são prejudiciais às crianças, que devem ter acesso à **verdade límpida**, mas elas servirão de instrução aos homens, ou seja, para um outro tempo”. Então, se a verdade está encoberta por véus nas fábulas, “dificilmente as crianças se ocuparão em retirá-lo”. (FAÇANHA, 2010, p. 255).

Já dissera antes no que consistia os deveres do homem, mesmo os das crianças, que é o que lhes cabe aprender. Por isso, reitera: “A razão do dever não sendo de sua idade, não há homem no mundo capaz de lhes torná-la sensível”, diz o autor. Os deveres da criança são para consigo, pelos quais conseqüentemente são os de aprender a ser homem.

Nossos primeiros deveres são para conosco; nossos sentimentos primitivos concentram-se em nós mesmos; todos os nossos movimentos naturais dizem respeito 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 contrassensos das educações comuns que, falando de início às crianças de seus deveres, começam dizendo-lhes o contrário do que se impõe, o que não podem entender nem as pode interessar. (ROUSSEAU, 1995, p. 85).

Rousseau critica, assim, a tradição, que presava pelo conteudismo, a erudição, pautados principalmente no latim e no grego, e na moral através das fábulas para crianças de menos de oito anos. Pensando formar eruditos, não se fazia mais do que encher suas cabeças sem que pudessem refletir sobre o que aprendiam. Rousseau dialoga com Montaigne, ao estarem contra o pedantismo, e contra Locke, sobre não se dever raciocinar com as crianças na idade da natureza. Nesse sentido, a contraproposta do autor do *Emílio* é que as crianças não devem ser ensinadas por obrigação ou dever, mas sim dar a elas o direito de serem crianças antes de tudo, de serem livres, mas não pródigas e de gozarem de sua infância. Claro que o filósofo recebeu muitas críticas por isso, visto seus contemporâneos acreditarem no progresso⁹⁵ da razão, no processo civilizador, principalmente pelo papel social que a educação deveria assumir. Essa erudição transmitida muito cedo às crianças não favorecia seu intelecto e discernimento, nem as fazia pensar por si mesmas, o que é um problema, pois só estudar sem tempo adequado para brincar, ser criança, tornava-as vulneráveis e fracas. As crianças desconheciam as verdadeiras prioridades e necessidades de sua condição.

Contra Locke, mais diretamente, e os jesuítas, nesse aspecto, Rousseau não quer que se racione com as crianças, mas que estas sejam inseridas em experiências nas quais possam fazer uso dos sentidos como aprimoramento da razão sensitiva, antecessora da razão raciocinada. Tais experiências contribuem muito mais para a sua inteligência e para apreender sua condição humana do que estarem presas em uma sala escolar, quando só pensam em se

⁹⁵ “Quanto aos progressos da razão, Rousseau pensa diferente de seus contemporâneos. Julga que a civilização, tal como ela caminhara, não aprimorou, mas corrompeu os costumes, isso porque – dirá Rousseau – o estado civil que retirou o homem do mundo da natureza pautara-se exclusivamente na defesa do direito irrestrito da propriedade.” (BOTO, 2017, p. 185). O primeiro ponto é o que Rousseau procurou identificar e denunciar no *Primeiro Discurso*; já o direito irrestrito da propriedade está desenvolvido na segunda parte do *Segundo Discurso*. O *Emílio* representaria a formação de um novo cidadão ético e justo que estabeleceria um novo contato ao unir política e pedagogia.

livrarem do preceptor, diz Rousseau. É sobre sua condição, mesmo sendo criança, que deve consistir o aprendizado na idade da natureza. Como pontua Rousseau (1995, p. 75),

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprios; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura do que juízo aos dez anos.

É o preceito da natureza que Rousseau confirma haver no desenvolvimento da criança e o qual está guiando o preceptor no processo educativo de seu aluno. As verdades que cabem ao preceptor perceber nas estruturas de seu funcionamento, manifestadas na criança, partem da ordem natural. A natureza, podemos afirmar, é a “mão invisível”, cujo filósofo e preceptor Jean-Jacques se apoia e a conduz em todo o processo formativo do pequeno aprendiz.

Assim, Paiva (2010) aponta para uma distinção que devemos observar em Rousseau. Para ele, há uma intersecção entre natureza com grafia minúscula (n) e Natureza, com grafia maiúscula (N). Esta reportar-se-ia à “força primeira e ativa do cosmo que criou e mantém a grande natureza (n), composta do universo com todos os seus elementos químicos, físicos e biológicos, incluindo o homem e os animais”. Ademais, ressalta, o estado de natureza seria oriundo da (n) por conter a “organização e a ordem primeira dos elementos naturais numa disposição de harmonia, coerência e beleza.” (PAIVA, 2010, p. 38-39), na qual se deve incluir também a criança.

Mais adiante retomaremos o legado sobre a natureza no século XVIII, quando veremos Rousseau portar-se, neste caso, quase como um físico, a exemplo de Newton, ao agir pela observação e pela experiência com seu aluno. Essa é a forma mais profunda – a defesa da infância – contra o martírio escolar e as cobranças sociais que eram impostas tão logo fosse atingido os sete anos. Como destacou Ariès (1981), por muito tempo, não houve uma preocupação com o ser infantil e as crianças eram inseridas no contexto social ainda pequenas. Rousseau transformou essa versão.

Rousseau desacelera a pressão e as cobranças sobre o ser criança, separando-a da vida adulta e voltando-se, em primeiro lugar, para a condição da criança e da sua crucial e decisiva estrutura para que cresça um adulto consciente humana e politicamente, favorecendo uma convivência harmoniosa entre o homem e o cidadão no mesmo indivíduo. Por outro lado, seus contemporâneos agiam com relação ao ser infantil como se diante de adultos estivessem e, desse modo, a reformulação social não poderia existir se não se começasse por reeducar as crianças de outra maneira. O lugar natural na existência humana é localizado na infância, a qual

Rousseau denominou idade da natureza, que ele aponta o ser criança em sua pureza, sem as misturas que a sociedade corrompida introduz na educação infantil.

Em resumo, a infância é o estado natural do Homem, cabe estudá-la deste lugar, seguir a ordem dos conhecimentos e não os antecipar.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem seu o seu na ordem da vida humana, é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Assinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo o que podemos fazer para seu bem-estar. (ROUSSEAU, 1995, p. 62).

O governante (*gouverneur*) e sábio preceptor Jean-Jacques destaca essa sabedoria, e a executa. O filósofo não perturba essa ordem e fixa a criança no seu lugar. Essa separação e reconhecimento é também a forma de Rousseau estudar primeiro a infância, de perscrutar seus princípios para que possam se tornar universais. Assim, é que pode ordenar as paixões, enquanto a criança é criança, enquanto vai atingindo os níveis de maturação e desenvolvimento intelectual, principalmente quando atribui importância crucial aos sentidos, pois são eles que darão o sentido de sua existência e seu equilíbrio perante a natureza. A criança apreende o mundo; que nele é um dentre os seres existentes. Dessa forma, não basta que a criança saiba que é criança, é preciso que o preceptor a deixe ser. A consciência e o sentimento⁹⁶ de si, já é o em si, Ser criança; é o seu “eu” relativo; por isso, o preceptor não lhe diz o que é, o que são as coisas, mas, facilita para que ela as apreenda por seu corpo, seus sentidos. Isso é fazer com que se torne forte, que aprenda o domínio sobre as paixões e as necessidades. O recorte seguinte poderia ser transformado em uma máxima fundamental: “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, portanto não a sentiremos nunca.” (Rousseau, 1995, p. 63).

Cabe ao preceptor ensinar ao Emílio maturar o juízo, ou seja, treinar a capacidade de julgar com acerto, a partir de seu jeito de lidar com as coisas de forma direta. Com seu modo de “ver”, “sentir” e “pensar”, as experiências o levam a exercitar o corpo, por conseguinte, os

⁹⁶ Nesse sentido, está em construção para a criança, o sentimento e a consciência de si, que, para Kawauche (2020), a ajudam na concepção da moralidade. Assim define o termo consciência (*conscience*) na ciência do homem em Rousseau: “faculdade humana que, sem recorrer a nenhum tipo de causa externa ao corpo do indivíduo, intui casuisticamente quais ações podem ser consideradas virtuosas funcionando como um regulador do entendimento capaz de, por um lado, orientar a razão, que justifica a intuição da consciência, e por outro, moderar as paixões, as quais se harmonizam na medida em que atraem ou repelem a ideia de ação”. (KAWAUCHE, 2020, p. 202). Percebemos que, mais do que natureza, equilíbrio e ordem acompanham todo o educar da criança, porque também há ademais, um processo de autoconhecimento, de autonomia. Então, se o preceptor não agisse para fazer florescer a consciência de si, donde a máxima do raio e do centro da esfera como sendo o indivíduo, a educação negativa, teoria educativa de Rousseau, não teria sua razão de ser.

sentidos, comprovando a efetividade da razão sensitiva. Destarte, diz Rousseau (1995), “seu cérebro liso e polido reflete como um espelho os objetos que lhe apresentam; mas que nada fica, nada penetra” (p. 98). Essas inferências estão de acordo com o inatismo de Locke e com a teoria das sensações de Condillac, bem como com a maturação dos sentidos para surgir a primeira razão, a razão sensitiva.

Como Locke, Rousseau separa sensação e reflexão. O que a criança constrói primeiro são ideias sensitivas advindas do contato direto com as coisas, as quais resultam em imagens em seu espírito. Isso é o que ocorre quando a criança passa a ter noção das coisas. Reflexão é um processo mais elevado do entendimento humano, o qual, para Rousseau, as crianças não conseguem apreender pelas limitações de seu intelecto, que também passa pelo processo de maturação. Como as sensações só fornecem ideias simples e imagéticas, a reflexão só vai ocorrer quando puder empregar todos os sentidos para relacionar uma coisa a outra, uma ideia a outra; é já o emprego do juízo, o julgamento, somente possível quando a razão humana passa a operacionalizar.

É assim que se deve compreender o modo de aprender das crianças, porque nesse quesito, Rousseau está de acordo com a teoria de Locke de que as impressões e os conhecimentos que chegam ao intelecto passam primeiro pelos sentidos. Para o filósofo de Genebra, enquanto as crianças têm contato com as coisas mesmas, elas têm delas imagens, formando-se nelas a razão sensitiva, pois pensam com os olhos, ao tocar, ao sentir. Esse é o motivo pelo qual aquilo que decoram esquecem tão logo se ausentam do objeto. É somente quando a memória, faculdade essencial ao conhecimento, estiver devidamente ativada, que as impressões das coisas transformar-se-ão de ideias simples em ideias complexas e, daí, em relações, reflexões que são operações do intelecto⁹⁷ e, por conseguinte, da razão humana. Então, conclui o genebrino que, “todos esses estudos forçados desses pobres infelizes tendem para objetos inteiramente estranhos a seus espíritos.” (ROUSSEAU, 1995, p. 99). Formar o coração, o juízo e o espírito correspondem à marcha que Rousseau empreende prioritariamente para o Emílio nesses seus doze anos de vida.

O conhecimento, ou seja, os conceitos e as abstrações, é realizado através de ideias complexas que surgem a partir de ideias simples captadas pelos sentidos. A criança é portadora

⁹⁷ Rousseau distingue a capacidade da criança raciocinar e julgar. Para ele, “as crianças raciocinam muito bem; mas para julgar é preciso um treinamento de seus sentidos que lhe auxilia na capacidade de julgar que exige por sua vez, a razão, faculdade a ser aprimorada. Ora, eu digo que as crianças são incapazes de raciocínio, ora faço com que raciocinem com bastante finura, não creio com isso contradizer-me em minhas ideias, mas não posso deixar de convir em que me contradigo muitas vezes nas minhas expressões. Pelo contrário, vejo que raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e que se relacionam com seu interesse presente e sensível.” (ROUSSEAU, 1995, p. 99).

somente da razão sensitiva da qual as sensações são resultado. “Antes da idade”, diz Rousseau, “a razão da criança não recebe ideias e sim imagens”. Esses são pontos altos da teoria do conhecimento na obra, a qual faz toda uma rica divisão dos conhecimentos e da forma como as crianças podem apreender a matéria-prima que antecede os conceitos, como se vê nos livros seguintes.

Para Rousseau, as crianças vivem no “país das sensações”; somente quando comparam e analisam é que são capazes de conceber e compreender ideias abstratas semelhantes às ideias complexas em Locke. “Retêm sons, formas, sensações⁹⁸, raramente ideias, mais raramente ainda suas ligações” (ROUSSEAU, 1995, p. 98). É mais um dos avanços no pensamento de Rousseau, que, embora se aproximem do de Locke e Condillac, ratificam a criança como incapaz de razão intelectual. Assim se refere ao tema:

Todo o seu saber está na sensação, nada chegou ao seu 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; Qualquer que seja o estudo, sem a ideia das coisas representadas, os sinais representantes nada são. (ROUSSEAU, 1995, p. 98-100).

Dito de outro modo, o que aprendem de cor não retêm, o que dizem não compreendem, pois é uma aprendizagem que passa dos dados da realidade para a linguagem abstrata. Se não têm claras a percepção e a compreensão das coisas abstratamente, não podem compreender o que falam ou o que lhes dizem, seja vindo dos homens, seja vindo dos professores/preceptores, seja dos livros. “Emílio não aprenderá nada de cor”.

Portanto, para ter razão intelectual ou humana, como determina Rousseau; para ir das ideias simples às complexas, Emílio não é apresentado aos saberes constituídos, os livros, mas inserido em experiências úteis, por exemplo, para aprender a se localizar, para saber o movimento do sol, do desenho que imita as coisas da natureza, traçar círculos no chão para aprender os princípios da geometria; aprender a ler, porque alguém lhe convidou para um jantar, mas o perdeu porque não sabia ler o que estava escrito; aprender a nadar para não se afogar no rio; correr para conhecer as distâncias e o tempo gasto; caçar para ter noções básicas de estratégia. Também se incluem as primeiras relações sociais, a noção de propriedade privada, do valor da palavra para os compromissos.

Emílio é criado no campo com o intuito de desenvolver e aperfeiçoar sua sensibilidade e habilidades. Nessa idade, Rousseau o situa entre o camponês e o selvagem, tão forte como o

⁹⁸ Étienne de Condillac (1714-1780), contemporâneo de Rousseau, é também defensor das sensações para a apreensão dos conhecimentos, bem como pelas sensações, somos afetados pelo prazer e pela dor, que são as causas do nosso bem-estar ou não. Também para Rousseau, “as primeiras sensações das crianças são puramente afetivas; não percebem senão o prazer e a dor”.

primeiro e perspicaz como o segundo. Tudo ocorreu para que o aprendiz de Jean-Jacques se apropriasse dos elementos básicos dos quais derivam as ciências, por exemplo, a geografia, que aborda a noção de espaço, lugar etc., ou seja, ele é enfático ao dizer: “Vós dais a ciência; muito bem. Eu me ocupo do instrumento próprio à sua aquisição.” (Rousseau, 1995, p. 121), criticando mais diretamente o conteudismo escolar.

É esse processo que transforma as sensações em conhecimento formado, em consequência das experiências precedentes, de modo que Emílio se torne um ser razoável, capaz de julgar e ajuizar os dados da realidade sensível.

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

Para isso, o incentiva ao uso das mãos, dos pés, de todo seu corpo para a captação das sensações que o mundo e os objetos podem proporcionar como prévia do conhecimento estatuído. Podemos afirmar que nessa relação da criança com as coisas está em situação germinal o “eu”, relativo ao que Bachofen (2013) se refere, e a consciência de que fala Kawauche (2020). A partir da consciência de si é possível conceber a situação relacional, já que consciência em Rousseau é um termo crucial em sua teoria e ganha mais força no Quarto Livro. O homem também se apercebe de que certas leis são irrevogáveis, são as leis da natureza, inclusive sobre a condição humana. A consciência de si é também a consciência do que pode e não pode sobre as coisas.

Por meio das experiências, a partir das qualidades sensíveis do tato, do olfato, da visão e da audição, os primeiros conhecimentos são adquiridos através do que Rousseau chama de física experimental. O preceptor, então, afasta e adia os estudos especulativos e introduz o pequeno aprendiz na captação das qualidades sensíveis das coisas ou dos ensinamentos que proporcionam a ela. Ao mesmo tempo, aprende a relatividade de seu corpo com aquilo que o cerca, porque vai acontecendo a internalização da imagem e sensações para futuras relações que exigem comparações e reflexões abstratas.

Pode-se afirmar que, com esse universo de coisas relativas ao corpo, aos sentidos, às faculdades e às habilidades da criança em sua primeira infância até os doze anos, a antropologia pedagógica, como entendida no *Emílio*, antropologia que toma a vida do personagem e suas especificações como criança, nos modos de ser, aprender e estar no mundo, mitigada nos dois livros, atinge aqui um de seus pontos altos, porque diz respeito à relação da criança com as coisas e ao manejo de suas propriedades, à forma como é direcionado pelo preceptor o uso dos

sentidos, estabelecendo o que Rousseau chama de “física experimental”, podendo ser caracterizada de antropologia relacional. O Emílio é posto –, como na ilustração da circunferência –, no centro dela. Essa ilustração dá a ele a noção de separação, de autonomia e autocontrole com o diferente, sem que se subjugue às coisas ao seu redor. Com isto, o preceptor/governante/Rousseau desenvolve em seu aprendiz as sementes da autonomia, e, por conseguinte, da liberdade.

Os cheiros, o toque, o saber ouvir, o saber ver fornecem ao aprendiz o meio de sobrevivência, de conservação e de sabedoria sobre o que o seu corpo pode no mundo. Tal sabedoria lhe acompanhará para o resto de sua vida. O excerto seguinte resume bem as ideias de Rousseau a respeito do que se apresentou anteriormente:

Os primeiros movimentos naturais do homem sendo os de se medir com tudo o 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 lhe são próprios; é tempo de ensinar e aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco. Como tudo 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 acreditar muito e a nunca sabermos coisa alguma. (ROUSSEAU, 1995, p. 120-121).

Rousseau concentra a criança na própria realidade ao mesmo tempo em que trabalha o seu lado humano, mais importante do que ser um mero intelectual. Fecha mesmo o círculo contra a razão do século, contra todo um movimento que priorizava a razão intelectual no ensino-aprendizagem⁹⁹. Eleva a categoria do humano centrada na criança, em sua existência, na sua sensibilidade e mostra aos seus contemporâneos que é necessário o retorno à pedagogia humanista, a que ensina a ser, primeiramente, homem, ou seja, fora dos padrões naturalista e cientificistas que prezavam por resultados imediatos; à existência simples, como a sua, e não à pedagogia do pedantismo, do eruditismo, isto é, da aparência do saber sem, de fato, compreender. Com o Emílio, o humano se sobrepõe a tudo o que seja intelectual, moral, racional.

⁹⁹ Dessa forma, como aponta Hilsdorf, “se o racionalismo do século XVII, ao conceber a educação como desenvolvimento do *a priori* inato, dizia que nada se podia fazer senão corrigir ou evidenciar o que já existia, negando a capacidade criativa da ação educativa; se no empirismo de Locke a ‘natureza’ passa a ser pensada como vazia de conteúdos, não havendo patrimônio inato de ideias, valores e comportamentos, apenas hábitos e a experiência, que são neutros e podem levar ao vício ou à virtude; por outro lado, para os iluministas, o homem pode ser *criado* como ser moral e intelectual pela educação e pela política [...]” (HILSDORF, 2005, p. 69).

Embora o Emílio estivesse sendo educado para ser um sábio e viver em sociedade, o filósofo também enfatiza sobre o método empreendido por ele para o corpo e para os sentidos da criança, o qual é, no fim das contas, uma forma de lhe ensinar a arte para a aquisição dos princípios de todas as ciências dos princípios da condição humana, esse método é o da experiência sensível. Por isso mesmo, enfatizamos a antropologia pedagógica, pois estão em ação, a partir da criança, duas linhas fundamentais: uma que parte de si para si e leva em consideração seu “eu” relativo às coisas; a outra parte de si para o outro, que é o mundo de modo geral e que lhe confere consciência e sabedoria. O preceptor ensina à criança o equilíbrio; o “eu” individual e o outro, o fora, o mundo das coisas.

Rousseau atualiza e concorda com o preceito dos antigos (gregos e romanos) e daqueles que estudaram a boa maneira de viver e os benefícios dos exercícios para o corpo, como também na modernidade, Montaigne e Locke. Seus contemporâneos Rollin, Fleury e Crouzas concordam todos a respeito dos benefícios dos exercícios para o vigor do corpo e da alma.

Além de especificar o que convém e a habilidade que pode ser desenvolvida com cada um dos sentidos – visão, audição, tato, paladar e olfato –, Rousseau associa-os à obtenção de um melhor resultado para o julgamento das coisas. Ao explorar/exercitar suas funções específicas, demonstra que aprender a pensar se dá através do exercício do corpo e do bom uso dos sentidos separados e conjuntamente. Nisso, antigos, modernos e contemporâneos concordam, embora diferentes em muitos de seus preceitos. O exercício torna a criança judiciosa, pois aprende a bem julgar; forte, meticulosa; pouco excessiva; atenciosa; íntegra. Essas qualidades são frutos de uma coesa construção antropológica edificada pelo preceptor e filósofo Jean-Jacques.

Como exercícios naturais estão o nadar, o correr, o pular, o brincar, jogar pião, jogar pedras. Todos são exercícios simples para os braços e as pernas e favorecem a força. Enquanto treinam a vista e o ouvir, põem sob seu jugo todos os outros sentidos. Rousseau estabelece uma espécie de hierarquia dos sentidos que têm o tato como o mais completo, pois pode ser sozinho um guia seguro quanto à orientação da criança. Aliado à vista e ao ouvido, permite ao homem a possibilidade de concentrar ao seu redor operações que lhe dão senso de segurança e estabilidade. Também os três sentidos dão firmeza ao corpo, clareza e discernimento. Experiências noturnas¹⁰⁰ capacitam Emílio para treinar a visão, o ouvido e o tato, a diferenciar

¹⁰⁰ Nas *Confissões*, Rousseau conta em detalhes uma experiência noturna a que foi submetido quando de sua estadia na casa do sr. Lamercier, que, como castigo designa a Rousseau que vá à igreja, que está totalmente no escuro, para que pegue uma bíblia. A princípio, titubeia, mas, para se mostrar destemido e ultrapassar os obstáculos

as deformidades, o falso e o verdadeiro quando não há luz; a desfazer ilusões. A princípio, tudo isso pode parecer absurdo, mas dá resultado.

A visão, por ser o órgão mais abrangente, enxerga várias coisas ao mesmo tempo, mas precisa de exercícios que a torne um órgão de precisão naquilo que lhe afeta. Ver tudo não é ver bem. Como é a vista que auxilia o espírito a bem julgar, é preciso muito tempo até que aprenda a ver e não apenas olhar. Outro exercício prático à visão é o desenho, pois ajuda a desenvolver com precisão o traço do objeto, entre outros benefícios, incluindo a imitação dos objetos mesmo pelo desenho.

O olfato está para o paladar assim como a vista está para o tato. Contudo, enquanto o paladar é um dos sentidos que mais nos afetam, o olfato é o sentido da imaginação principalmente em uma idade mais avançada, tendo o seu maior traço no amor. Os sentidos, com relação à criança e ao homem adulto são quase todos iguais, o que os diferencia são a força viril e o raciocínio, já que o gosto, a visão, o entendimento (no sentido de entender o que é um objeto) e o olfato são iguais para o homem e a criança, segundo Rousseau.

Quando Claparède (1905) diz que Rousseau inventou, no sentido de **criar**, a ciência da infância, é também sobre essas especificidades que o confirmam e que aqueles que se debruçaram sobre o tema não avançaram demasiado como se vê no *Emílio*. Esses pequenos detalhes demonstram o cuidado com que Rousseau aborda a questão do corpo da criança em relação ao mundo das coisas. É essa transformação de tratar a criança como criança que atesta uma ciência que assegurará aos pedagogos a riqueza do pensamento de Rousseau reunido na obra. Segundo Claparède (1905, p. 392),

Ele é certamente o primeiro que se preocupou da questão do porquê da infância, e ele mesmo dá uma resposta tão satisfatória das que dificilmente hoje se desenvolve, precisa, graças às luzes novas da ciência contemporânea, o esboço que, na extraordinária intuição do gênio, ele tinha traçado de mãos seguras¹⁰¹.

Dentro da perspectiva da ciência, para ele, Rousseau diferencia dois aspectos inseparáveis do organismo da criança: a estrutura e a função. Como trata a criança do ponto de vista de um organismo vivo, principalmente no Livro Um, para Claparède (1905), por outro lado, a estrutura remete ao todo do corpo, ou seja, à composição por seus órgãos, sobre os quais é preciso ensinar à criança usufruir deles. Isso Rousseau ensina por seu método, ao pequeno

fantasmagóricos do escuro, a atravessa com rapidez e cumpre o mandado, ato que para ele significou uma lição e muita coragem.

¹⁰¹ Il est certainement le premier qu' ait préoccupé la question du pourquoi de l'enfance, et il en a même donné une réponse si satisfaisante que celles que l'on propose aujourd'hui ne font guère que développer, préciser, grâce aux lumières nouvelles de la science contemporaine, l'esquisse que, dans une extraordinaire intuition de génie, il avait tracée d' une main si sûre.

aprendiz. A função diz respeito aos aspectos da formação das estruturas corporais, ou seja, ao mesmo tempo em que temos a estrutura da visão, temos a função da vista, que é ver. Isso nos remete a Comenius quando afirmou em um de seus princípios, o nono, para ser mais preciso, que “a natureza só produz aquilo cujo uso logo se manifesta”.

A criança, como tal, enquanto criança torna-se interessante. Não é mais, como acreditamos, o ser imperfeito, incompleto, que ele age para completar antes o modelo fornecido pelo homem adulto. O ponto de vista muda completamente: a criança tem também uma vida dela; sua vida. Essa vida, ela tem direito de vivê-la e vivê-la feliz. Como vemos aí longe da concepção comum. (CLAPARÉDE, 1905, p. 394)¹⁰².

Então, ir contra a natureza é também em Rousseau não observar as funções e funcionalidade de cada órgão de seu corpo e seu desenvolvimento psicomotor. Fica claro que se a criança dispõe de seu corpo, o preceptor deve ensinar-lhe a fazer bom uso dele, desde que não sejam seus desejos multiplicados, já que desejos exacerbados são sinônimos de fraqueza. Lembremos que no homem natural há esse equilíbrio entre as forças e os desejos.

Com sua força desenvolve-se o conhecimento que as põe em estado de dirigi-la. É nesse segundo período que começa propriamente a vida do indivíduo; é então que a criança toma consciência de si mesma. A memória projeta o sentimento de sua identidade em todos os momentos de sua existência; ela torna-se verdadeiramente uma, e mesma, e por conseguinte já capaz de felicidade ou de miséria. (ROUSSEAU, 1995, p. 60).

O Primeiro e o Segundo Livros são os que congregam melhor a educação do Emílio até seus doze anos, onde se tem o desenrolar de uma antropologia relacional e a pedagogia do cuidado. É a educação da natureza que Rousseau também denomina de negativa e é a que mais está próxima da ideia do homem natural do *Segundo Discurso*. Abrange os cuidados com o corpo, a educação nutriz e a educação dos órgãos dos sentidos, além de suas habilidades específicas, que lhe dão a conservação e a consciência de si. É o tempo da liberdade de ser criança, da liberdade de não possuir os vínculos e os compromissos sociais; a responsabilidade volta-se apenas para si mesmo:

Em crescendo, adquirimos força, tornamo-nos menos inquietos, menos trôpegos, fechamo-nos mais em nós mesmos. A alma e o corpo põem-se, por assim dizer, em equilíbrio e a natureza não nos pede mais do que o movimento necessário à nossa conservação. Mas o desejo de mandar não se extingue com a necessidade que o fez surgir; o domínio desperta e satisfaz o amor próprio e o hábito o fortalece. Assim a fantasia sucede à necessidade, assim começam a arraigar-se se os preconceitos da opinião. (ROUSSEAU, 1995, p. 49).

¹⁰² L' enfant, comme tel, en tant qu' enfant, devient intéressant. Il n' est plus, comme on croyait, l' être imparfait, incomplet, qu' il s'agissait de perfectionner et de compléter d' après le modele fourni par l'homme adulte. Le point de vue change complètement: l' enfant a aussi une vie à lui, il a sa vie. Cette vie, il a droit à la vivre, à la vivre heureux. Comme nous voilà loin de la conception commune.

Então, se esse limite não for abalado, ele aprenderá a reconhecer que as coisas impõem seus próprios limites, pois, como acertadamente diz o filósofo, as necessidades são, muitas vezes, invenções nossas, sendo, por isso mesmo, muitas vezes incentivada, imaginadas, levando ao sofrimento desnecessário do indivíduo, que o preceptor quer reduzir. Somente os sofrimentos inevitáveis são aceitáveis para uma maior felicidade humana, dor, sofrimento, enfermidades, adversidade. Daí a prerrogativa de que a educação possibilite à criança que suas necessidades nunca sejam maiores do que suas forças. A perda de tempo, o freio às paixões e à imaginação competem para que isso seja evitado.

Aquele cuja força ultrapassa as necessidades, inseto ou verme, é um ser forte; aquele cujas necessidades ultrapassam a força, elefante ou leão, conquistador ou herói – ou um deus – é um ser fraco [...]. O homem é muito forte quando se contenta com ser o que é; é muito fraco quando quer erguer-se acima da humanidade. (ROUSSEAU, 1995, p. 63).

Dito de outro modo, Emílio será forte não porque tem muita força em seus membros, mas porque suas necessidades são as suficientes para a sua condição nessa etapa, assim como a própria natureza nos orienta; porque consegue lidar com as adversidades da condição humana. Como destaca, a natureza faz tudo da melhor maneira possível e não seria diferente em relação ao homem. A natureza, diz Rousseau, *só lhe dá de imediato os desejos necessários à sua conservação, e as faculdades suficientes para os satisfazer*. Em cada fase, a natureza institui as forças conforme as necessidades e os desejos, cabendo ao preceptor contrabalançá-los para que o aprendiz compreenda que há sob sua condição alguns limites. É sobretudo esse equilíbrio o barco que o preceptor deve comandar até que o Emílio seja homem feito. Percebemos a seguir que Rousseau a compara como se estivesse com doze anos, em um estado primitivo, por tudo que lhe ocorre até então.

É somente em um estado primitivo que o equilíbrio do poder e do desejo se encontra e que o homem não é infeliz, pois, logo que suas faculdades virtuais se põem em ação, a imaginação, a mais ativa de todas, desperta e se coloca à frente delas; Ao contrário, 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. Ele não é nunca menos miserável do que quando parece desprovido de tudo; pois a miséria não consiste na privação das coisas e sim na necessidade que delas se faz sentir. (ROUSSEAU, 1995, p. 62-63).

Rousseau se empenha em fazer com que o leitor enxergue isto: que o preceptor está no comando para que essa ordem seja mantida em seu aluno, ao mesmo tempo em que se contrapõe ao amadurecimento precoce ao qual as crianças eram geralmente submetidas, sem serem ensinadas sobre os limites e as possibilidades da condição humana. Ao apontar um caminho inverso que leve o Emílio ou qualquer criança que se queira a olhar para si, se conhecer e aceitar seus limites, os limites que as coisas existentes nos impõem não significa ser por isso limitado

ou infeliz. Pelo contrário, quanto mais mantiver sua originalidade natural, mais será feliz consigo mesmo, numa espécie de harmonia, como naquele sentido em que Platão previa a harmonia do universo e a harmonia do indivíduo consigo mesmo.

A imagem da citação seguinte é bem elucidativa quanto à imagem do equilíbrio e da harmonia para o aprendiz,

Todos os animais têm exatamente as qualidades necessárias para se conservarem. Só o homem as tem supérfluas. Não é estranho que esse supérfluo seja o instrumento de sua desgraça? Em qualquer lugar, os braços valem mais do que sua subsistência. Se ele fosse bastante inteligente para aceitar por nada esse supérfluo, sempre teria o necessário porque nunca teria nada de mais. É à força de trabalhar para aumentar nossa felicidade que a transformamos em miséria. Todo homem que só quisesse viver, viveria feliz; consequentemente seria bom, pois que vantagem seria em ser mau? (ROUSSEAU, 1995, p. 63-64).

Quando Rousseau diz que quer que o Emílio seja humano e o seja em todas as situações sociais, em todas as idades, em tudo que não seja estranho ao homem, pois não há nenhuma sabedoria fora da humanidade, é um ensinamento a todos os homens. “Vive de acordo com a sua natureza, sê paciente e expulsa os médicos”, aconselha Rousseau em tom estoicista.

O homem verdadeiramente livre – o bem maior de que dispõe – é aquele que domina a si mesmo; livre quando quer, quando pode e faz o que lhe apraz. Logo, a liberdade sendo o maior de todos os bens dados aos homens, deve, dessa maneira, ser aplicada à infância em sua plenitude e da qual todas as regras da educação devem decorrer.

A liberdade na infância é uma das maiores bandeiras do pensamento antropológico em Rousseau, deplorando toda uma tradição que aprisionava a criança desde o seu nascimento às vestes, depois ao poder de outrem, a uma escola e, por último, às amarras sociais. Rousseau deflagra isso, pois quer que a criança seja livre; aprende sobre a liberdade exercendo-a em seu agir.

Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante toda espécie de experiências; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor [...]. Quase toda a primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passando pelas provações, a criança adquire forças; e desde logo que pode usar a vida, mais seguro se torna o princípio dela. (ROUSSEAU, 1995, p. 20).

Nessa perspectiva, a educação negativa é um modo de liberdade também, pois consiste em nada ensinar de conteúdos especulativos, de moral e de verbal, ou seja, ligado ao convencional, porque a criança não tem capacidade de processar e proceder de acordo com os costumes instituídos; põe-na livre da convencionalidade instituída e a cerca para que possamos apreendê-la no que ela é. A educação negativa empreendida no referido intervalo de tempo é aquela que, em primeiro lugar, empenha cuidados oriundos da mãe, perpassando pela

alimentação, proteção, higiene e vestimentas. Esses cuidados favorecem os primeiros movimentos de liberdade para o corpo e os membros do bebê e da criança pequena. Depois seguem os cuidados mais externos geridos pelo preceptor para que a criança se acostume consigo mesma, aprenda a se conhecer, a ter autonomia e liberdade sobre sua realidade. Tudo isso é o que asseguram as quatro máximas referidas do Primeiro Livro.

Ó homem! Encerra tua existência dentro de ti mesmo e não será mais miserável. Fica no lugar que a natureza te designa na cadeia dos seres, nada poderá arrancar-te dele; não te revoltas contra a dura lei da necessidade e não esgotes, querendo resistir-lhe, forças que o céu não te deu para prolongar tua existência e sim tão somente, para conservá-la como lhe agrada e enquanto lhe agrada. Tua liberdade, teu poder só vão tão longe quanto tuas forças naturais. E não além; tudo mais não passa de escravidão; ilusão, prestígio. (ROUSSEAU, 1995, p. 66).

Assim, na perspectiva da antropologia pedagógica, devemos considerar a educação negativa como um de seus pilares, pois envolve os cuidados com o corpo e com a mente na medida em que o corpo pode amadurecer e se fortalecer pelo uso de seus membros, de sua força. Esse amadurecimento ocorre através de experiências práticas que o permita agir, movimentar-se, adaptar-se. Enquanto assim for direcionado, as faculdades – todas já presentes em sua alma de forma virtual – mantêm-no no raio de sua existência imediata. É importante que essas faculdades (memória, razão e imaginação) não sejam agitadas antes da hora, porque a ordem da natureza se manifestará. Podemos ver que há um paralelo entre a perfectibilidade, faculdade virtual que no homem primitivo o retira de sua animalidade, pondo-o no processo de civilidade tanto para o bem quanto para o mal, e a imaginação, faculdade virtual na criança que pode retirá-la de si e ser causa de seus maiores males.

Memória e imaginação fazem parte do desenvolvimento da criança, mas, se forçadas antecipam uma maturidade precoce para lidar com fatos, ideias, conceitos abstratos com os quais a criança não está apta, porque só dispõe da razão sensitiva, que é sensorial e imagética. A razão que surge depois não está pronta ainda, embora forçar a imaginação e a memória fazia parte do ensino tradicional. A pedagogia corrente era adepta das ideias de Locke, por isso insistiam na ideia de que a criança tinha memória verdadeira, por conseguinte, capaz de raciocínio e de aprender com facilidade. Rousseau quebra esse paradigma ao mostrar que a memória, aliada à imaginação excitadas, é a causa dos males que podem advir precocemente nessa idade, afirmando que as crianças pensam por imagens e formam pensamentos imagéticos, uma vez que seu cérebro ainda está liso (teoria inatista de Locke) e funciona à maneira de um espelho, o qual reflete o que está à sua frente, mas não fixa.

Somente mais tarde, após aprender a fazer bom uso de todos os sentidos, é que a razão intelectual se transforma para lidar com as imagens outrora refletidas. Essas imagens se

transformarão em ideias complexas por meio de relações, comparações e reflexões, sendo que somente a razão pode proporcionar esse tipo de raciocínio. Por enquanto, é a razão sensitiva, ou seja, a que ver, toca e sente, que impera em todos os aspectos da vida da criança. Para tanto:

Tratai vosso aluno segundo a idade. Colocai-o antes de tudo em seu lugar e que neste o conserveis de modo a que não possa sair dele. Então, antes de saber o que seja sabedoria, já porá em prática a mais importante lição dela. Não lhe ordeneis nunca nada, absolutamente nada. Não lhe deixeis sequer imaginar que pretendeis ter autoridade sobre ele. Que ele saiba apenas que é fraco e que sois forte; que, em virtude de sua posição e da vossa, ele se acha necessariamente à vossa mercê; que ele o saiba, que o aprenda, que o sinta; que sinta desde cedo sobre sua cabeça altiva o jugo que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, ao qual deve dobrar-se todo ser feito; que veja essa necessidade nas coisas, nunca no capricho dos homens; que o freio que o segure seja a força e não a autoridade. (ROUSSEAU, 1995, p. 76-77).

Ainda na esteira da educação negativa, há a questão do hábito, visto por Rousseau como algo prejudicial tanto na educação tradicional quanto na educação da natureza, por isso adverte que Emílio não adquirirá hábito algum. Contudo, sabemos, é um ato retórico¹⁰³ Rousseau afirmar isso. Significa que a educação negativa funciona como uma proteção à criança contra a racionalidade precoce; a sociedade corrompida, fazendo com que floresça no pequeno aprendiz, homem da natureza, outros hábitos ditos saudáveis, evitando a mente do erro e o corpo dos vícios. A educação negativa faz florescer os sentimentos naturais de piedade e amor de si – fruto de nossas paixões – para que não sejam adquiridos outros caminhos que não os que a natureza determina, bem como a educação da sensibilidade, além da comprovação de que a bondade no coração humano é fato, que tudo aquilo que macule essa bondade é corrupção.

Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não existe perversidade no coração humano; não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou. A única paixão natural do homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomando 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 o guia do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, importa 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).

Essa máxima incontestável que Rousseau destaca é como um oásis na seara de toda a infância do menino, pois atesta a bondade original do homem, a bondade que a criança fictícia

¹⁰³ No livro “A Retórica de Rousseau e outros ensaios”, (2008), Franklin de Mattos, ressalta aquilo que Bento Prado Júnior havia destacado sobre o tom retórico nos escritos de Jean-Jacques Rousseau. E reitera: “a retórica é aquilo que unifica a obra de Rousseau como um todo. Enquanto no discurso da Filosofia o progresso do conhecimento e o brilho do universal supostamente apagam as personalidades daquele que fala e daquele que executa, para Rousseau cada obra se ordena tendo em vista um auditório específico, preservando as identidades do ouvinte e do retor.” Porquanto, “os limites da história são, assim, indissociáveis dos limites da língua: entre um polo e outro desfilam as múltiplas maneiras de articular linguagem e poder, cada qual gerando um grau particular de poder de linguagem, que define por sua vez um auditório específico.” (MATTOS, 2008, p. 17).

manifesta. Também podemos supor que se estivera presente em algum momento da existência humana, esse momento só pode ter sido na infância. Podemos compreender que aqui está a antropologia filosófico-pedagógica atinge seu ápice, naquilo que há de mais genético, original, a criança.

Assim, se a criança é ensinada a dar conta de si, de sua existência, reconhecendo em si a humanidade, a necessidade, a liberdade, reconhecerá mais tarde, em cada homem, a humanidade que também carrega, conforme é corroborado nos livros seguintes. A educação negativa educa as faculdades, os sentidos, as paixões e os sentimentos porque transforma o bebê frágil dos primeiros meses de vida em uma criança autônoma, livre, segura, razoável; atesta, outrossim, que a antropologia pedagógica atinge seu fim.

3.4 Pensar o homem, pensar a educação: o que Rousseau propõe?

Na esteira do que denomina homens de letras e homens do mundo, Boto (2017) destaca que estava em xeque a sociabilidade, cuja educação era chave para tal. Além do projeto iluminista para esclarecimento do povo, todos estão de acordo com o fato de que a reforma deve iniciar pela educação, principalmente das crianças. No entanto, diferente dos *philosophes*, os homens de letras propõem uma reforma mais radical, porque começa com a educação infantil e se estende às instituições. Só assim haveria uma transformação social e pessoal do indivíduo; o indivíduo esclarecido é, em outras palavras, um indivíduo letrado, educado. Por isso, essa reforma social em Rousseau implicou ir às origens da humanidade, prefigurado no homem primitivo (mesmo que hipoteticamente), e atualizar suas prerrogativas numa criança imaginária, o que pressupõe uma revolução lunática – para alguns, mas muito coerente e factível, dadas as condições sócio-históricas. São propostas de reformulação da estrutura social presentes e complementares nas duas obras de que estamos tratando aqui, o *Segundo Discurso* e *Emílio*. Assim,

Revisitar as ideias pedagógicas de Rousseau do *Emílio* requererá, sob qualquer hipótese, refletir sobre a concepção de Rousseau acerca do estado de natureza, já que a constituição da criança é análoga ao mesmo conceito. Os atributos da criança são, para o autor, aqueles supostamente constitutivos do homem do estado de natureza. (BOTO, 2017. p. 184).

Mas era preciso separar e compreender o que é o homem antes da civilização e depois dela, entretanto, falavam do homem natural e descreviam um homem civil, denuncia o filósofo de Genebra; falam da criança, mas não enxergam sua especificidade. Assim, Rousseau parece até mesmo reordenar as ideias no Século das Luzes. Essa razão é possível de ser observada na

posição de Rousseau mediante o seu século, assim como em suas obras. Nisso, não há contradição.

Assim, ao atacar a sociedade corrompida do século XVIII, como já deixou claro em seu *Primeiro Discurso*, Rousseau vai ao cerne do que a tornou assim e encontra em todas as épocas sempre o mesmo princípio: o homem; ele degenera as instituições e instala um mal quase irreversível ao se deixar corromper pelo luxo, pela ciência¹⁰⁴ (saber, conhecimento), pela vaidade, pelas artes. Rousseau é categórico, o homem é o responsável pela corrupção das instituições, pela corrupção dos costumes, pela sua própria degeneração moral, diagnóstico muito bem traçado pelo genebrino nessa sua primeira obra de renome.

Desde o *Primeiro Discurso*, que o consagrou ao mundo das Letras, o filósofo diz que não é mais possível uma reversão dos males à altura do desenvolvimento que as sociedades humanas alcançaram. Apesar do otimismo do século com o progresso, Rousseau crê num antiprogresso, mas propõe que somente pela educação seria possível um melhoramento dos costumes que se refletiria na sociedade¹⁰⁵ de modo geral, já que os colégios camuflam¹⁰⁶ a virtude em detrimento dos talentos, não mais possibilitando ser o que se é, mas aparentando, se possível, todos os talentos e virtudes que não se possui verdadeiramente.

Então, se a cultura abafa a natureza humana e a educação reforça as aparências da virtude, tese do *Primeiro Discurso*, só repensando a educação em outros parâmetros poderia reverter parte desse mal. A referência à educação de forma crítica já é marcante desde a sua primeira obra circunstancial:

¹⁰⁴ Recordemos aqui um dos pontos a que Rousseau fora duramente refutado após seu *Primeiro Discurso*, a ciência. Numa das respostas dadas por Rousseau às objeções dirigidas ao seu *Discurso* (num total de cinco respostas em forma de Cartas, mais o prefácio de Narciso). Na Carta ao Rei da Polônia, Duque de Lorena, torna a afirmar que não é à ciência em si sua crítica, mas, ao mal uso que se faz dela. Assim diz: “A ciência é muito boa em si mesma, eis o que é evidente, e seria preciso ter renunciado ao bom senso para dizer o contrário. O autor de todas as coisas [Deus] é a fonte da verdade; tudo conhecer é um de seus atributos divinos; adquirir conhecimentos e espalhar luzes equivale, pois, a participar, de certo modo, da inteligência suprema.” Logo, “posto que as ciências fazem mais mal do que bem à sociedade, seria desejável que os homens se dedicassem a ela com menos ardor.” (ROUSSEAU, 1978, P. 376).

¹⁰⁵ “A sociedade civilizada desenvolvendo sempre mais sua oposição à natureza, obscurece a realidade imediata das consciências: a perda da transparência original vai de par com a alienação nas coisas materiais”. (STAROBINSKI, 1991, p. 36).

¹⁰⁶ Na Carta ao Padre Raynal, mais uma das respostas objeccionais ao seu *Discurso sobre as ciências e artes*, reitera acerca das aparências que os colégios reforçam à juventude. Raynal se mostra escandalizado pela forma com que o genebrino falara de maneira negativa da educação escolar. “Ele me parece sobretudo escandalizado com a maneira porque falei da educação dos colégios. Comunica-me que aí se ensina aos moços não sei quantas coisas belas, que poderão ser de muito auxílio para a sua distração quando crescerem, mas confesso não perceber quais as suas relações com os deveres dos cidadãos, aos quais se deve começar por instruir. ‘Perguntamo-nos geralmente: Saberá grego ou latim? Escreve em verso ou em prosa? Mas o que importa é saber se tornou melhor ou mais prudente, eis o que fica em dúvida. Aludindo a alguém que passa, gritai a nosso povo: Oh! Que homem sábio! e a respeito de outro: Oh! Que bom homem! – não deixará de dirigir os olhos e o respeito para o primeiro. Deveria aparecer um terceiro gritando: Oh! Cabeças-duras!’” (ROUSSEAU, 1978, p. 368).

Já desde os primeiros anos, uma educação isenta orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares e 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 usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos perniciosos; mas não saberá que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem. (ROUSSEAU, 1978, p. 347).

Rousseau considera esse o feito o mais grave da educação de sua época, pois não ensinavam aos jovens seus deveres de homem, mas apenas a formação cidadã, a formação para ocupar seu lugar no estrato social. No *Emílio*, reitera a dificuldade em se mudar a visão sobre a educação quando todos já têm seus destinos traçados na sociedade, incutindo nos jovens um futuro incerto ao sacrifício de sua felicidade e liberdade presente, como destaca:

Na ordem social, em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado para o seu. Se um indivíduo formado para o seu, dele sai, para nada mais serve. A educação só é útil na medida em que sua carreira acorde com a vocação dos pais; em qualquer outro caso ela é nociva ao aluno nem que seja apenas em virtude dos preconceitos que lhe dá. (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

A crítica de Rousseau é veemente sobre o papel que a educação tinha, em formar os jovens para o trabalho, levando em consideração os papéis e funções sociais, mas sem a preocupação da vocação de cada um, muito menos sobre a sua felicidade ou não; formavam homens para o trabalho, mas não o formavam para si, para a sua felicidade, tolhiam-lhe a liberdade de serem inclusive homens. Havia sempre a cobrança para ser e exercer uma função na sociedade do trabalho, subjugando o homem de si mesmo. Foi o que Rousseau chamou as amarras, correntes, porque o homem estava sempre preso a algo, menos a si mesmo. A máxima do *Contrato Social* (1762), reitera isso, que nascemos livre e por todos os lados estamos atados a ferros. E questiona:

Que pensar então dessa educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto que cumula a criança de cadeias de toda espécie e começa por torná-las miserável a fim de preparar-lhe, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará nunca? Ainda que supusesse essa educação razoável em seu objetivo, como ver sem indignação pobres desgraçados condenados a trabalhos contínuos, como forçados, sem ter certeza de que tantos cuidados lhes serão úteis algum dia! (ROUSSEAU, 1995, p. 60).

A educação, segundo Rousseau, não deveria priorizar que a criança estivesse sendo educada para ter uma mera profissão, um lugar não na ordem social, mas sim na ordem do mundo, que a criança fosse reconhecida como tal e respeitada em sua particularidade e limitações cognitivas e psicomotoras. Nesse sentido, a contraproposta rousseauniana era a educação humana, a educação negativa, desenvolvida mediante um método da liberdade bem regrada e administrada pelo preceptor para a sua criança ainda que ficcional. Embora a vida o chame para

o dever, a natureza o convocava à sua primitiva vocação: o estado de ser homem. Diferente da educação para a posição social, Rousseau propunha a educação para Emílio tornar-se homem, antecedendo tudo o que venha a se suceder a isso, ou seja, antes de ser considerado um membro do corpo político, o cidadão. Convém ser criança e gozar de sê-lo antes de vir a exercer um trabalho, uma função social; convém lidar e compreender a condição humana.

Ao tratar do homem ficcional no estado de natureza, homem primitivo e criança imaginária, portanto, duas ficções, estava em favor de uma pedagogia que preconizava principalmente a educação humanista, que a criança, como o homem primitivo, possui uma pureza de ser e uma liberdade de existir. Ambos isentos dos vínculos sociais, dispunham de faculdades virtuais que um dia o colocariam em movimento. Ambas as ficções estavam em favor de conceitos explicativos tanto da antropologia rousseuista quanto de uma pedagogia que preconizava principalmente a educação humanista da criança até os doze anos. Foi essa a principal propositura do Emílio enquanto tratado de educação. Ao invés de somente criticar a educação existente, ofereceu a sua como possível saída para a reforma educacional social e política.

A escola deveria se livrar dos jesuítas e escolásticos, pois seus métodos já se mostravam ultrapassados, era preciso libertar as crianças do jugo religioso do ensino, da imposição do saber conteudista às crianças e jovens, sem ter plena noção do que seria na prática aprender línguas que não a sua, mesmo quando mal sabiam falar e compreender o significado das coisas. Imaginemos uma criança de seis, sete anos aprendendo o grego e o latim ao mesmo tempo em que está se alfabetizando e aprendendo a sua língua materna? Resta, enfim, diz Rousseau, a educação doméstica ou a educação da natureza.

Pelo método empreendido por Jean-Jacques, outra efetividade sua foi considerar o temperamento, a particularidade que cada criança apresenta para obter êxito em seu processo educativo, causa precípua do individualismo do período. “Cada espírito tem sua forma própria segundo a qual precisa ser governado e o êxito depende de ser governado por essa forma e não por outra” (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

Dessa forma, não é tanto uma criança fictícia que está em evidência, mas sua fórmula educativa por ser mais abrangente, pois trata da educação em geral e em particular. O Emílio é apenas uma peça para a aplicação dos exemplos da educação negativa ao homem da natureza; não é a criança histórica, real, como observa Carlota Boto (2002), mas a criança protótipo. O que há de comum é a criança conceito, que, fictícia ou real, precisa ser educada, instruída, orientada, pois ambas carregam consigo o preceito da Humanidade. Não há, por essa razão, em Rousseau, um rigor histórico ao tratar de certas categorias que aborda, embora as categorias

toquem, por vezes, a realidade. Para Boto (2002, p. 347), por outro lado, “Emílio é alegoria para reflexão sobre o ato de educar as crianças. Não tem história; mas, por ocupar-se da virtude, tem compromisso com alguma verdade: verdade da essência; verdade universal; verdade contida na acepção primeira da condição de Humanidade”.

Outro conceito da educação propositiva de Rousseau é a liberdade, cujo leque é bem mais abrangente do que apenas o bom regramento empreendido pelo preceptor.

Assim, a educação do Emílio – ao contrário do que postulou uma educação de cariz exclusivamente pedagógico – não pretende inscrever-se nas essências de um modelo infalível. Não desejava produzir um modelo de como bem educar. Não pretendia, portanto, edificar método prescritivo sobre como proceder a uma educação eficaz. Não suponha ser, tampouco, uma educação em liberdade. Seria mais provavelmente, um educar da liberdade; ou para a liberdade. (BOTO, 2002, p. 345).

Por fim, é a aproximação do homem do estado de natureza com a criança ficcional que dão a possibilidade de se repensar a forma como a educação é aplicada às crianças para que seja possível pensar na própria criança como a porta-estandarte de algo novo na pedagogia iluminista, na antropologia filosófica de tendência pedagógica, em uma sociedade não completamente corrompida pelas instituições. É uma espécie de redenção, almejada desde o *Primeiro Discurso*. Com o Emílio recebe mais uma peça-chave com a proposta da educação de uma criança retirada dos meios institucionais para ser educada no campo e por um preceptor, o desfecho será completado com o *Contrato Social*, do qual não nos ateremos aqui.

A forma de educar e submeter seu aprendiz às experiências da vida e às intempéries que a condição humana subjuga pela necessidade foi a maneira de mostrar que a humanidade, em suas origens, é boa no sentido de ser pura e ignorante da existência de valores de moralidade, nem imagina o que seria vínculos sociais (fatos comprovados pela descrição do homem original em estado de natureza e da criança fictícia), nem marcas do mal, nem corrupção, pois não conhece vícios. Todas são aquisições dos processos que o homem selvagem teve de passar. As evoluções e transformações tanto psíquicas quanto naturais e culturais resultam na dominação e no surgimento de males como a propriedade privada, a distinção entre ricos e pobres, na desigualdade de condições, base da desigualdade política.

A criança também passa por essas evoluções ao se afastar dos costumes – como fica demonstrado com as fases de vida do Emílio até seus vinte e cinco anos. Logo, a proposta de Rousseau para reformular os costumes incluía a reformulação da educação, pois esta, ao se direcionar propriamente para as crianças, implicaria no grande desejo de Rousseau. Esse desejo só pode ser atingido porque seu *Emílio ou Da Educação* traz essa centelha de esperança.

3.5 O *Emílio* como construção antropológica e pedagógica: o experimento rousseauiano

É necessário retomar este último tópico com o que Claparède (1905) expressou no final de seu artigo ao citar uma frase dita por Tolstói sobre Rousseau: “Rousseau ne vieillit pas”. Em tradução livre: Rousseau não envelhece nunca. De fato, é uma afirmação bastante atual, mais ainda quando vemos novas descobertas sobre o legado filosófico-literário de Jean-Jacques Rousseau. Claparède (1905) complementa essa frase acrescentando que Rousseau “rejuvenesce” o pensar sobre o legado da infância. Já se passaram quase quatro séculos desde que o jovem genebrino se lançou ao *mundo das letras* para deixar seu rico legado na história das ideias filosóficas impossíveis de serem ignoradas até hoje.

Claparède (1905) diz em outro momento que cada nova geração que descobre o pensamento desse filósofo o atualiza. Também Starobinski (1991) advertiu para a mesma atitude, a de que devemos encontrar as lacunas no pensamento do filósofo e preenchê-las ao nosso modo. Para Pierre Burgelin (1969), do *Primeiro Discurso* à última *Caminhada* (referindo-se aos *Devaneios*), o tema que Rousseau perseguiu sempre foi o mesmo: “comment l’homme se fait et se défait-il?” (Como o homem se fez e se desfez?). E mais, que, entre todas as obras, *Emílio ou Da Educação* é a mais completa pelo seu conteúdo e pela sua influência, mostrando-se ainda hoje como uma das obra-chave do nosso século. (BURGELIN, 1969).

Do Primeiro ao Quinto Livro da obra, acompanhamos do nascimento da criança à sua fase adulta, quando completa vinte e cinco anos, ocasião em que pode ser considerada um membro da sociedade civil via contrato ou compromisso civil pelo casamento. Essa parte não será discutida nesta tese. Na primeira fase da infância, que corresponde basicamente ao Primeiro Livro, segundo Vargas (1995), estamos diante da educação da natureza sobre a qual nada se pode, nem homem, nem educador, a qual prossegue, no Segundo Livro, relativa às coisas com as quais se desenvolve a questão do saber lidar com as coisas para bem julgá-las.

Como o interesse desta tese está focado na antropologia e na pedagogia que envolve a idade da natureza, cabe as considerações em torno desses aspectos, cujo desenlace se estabelece a título de princípios delas. Esses princípios, reiteramos, começaram no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* até a Primeira Parte. Acreditamos que foi transposta para o *Emílio*, principalmente para os Livros I e II. Assim, Rousseau, ao tratar da educação negativa para uma criança imaginária, estabelece o que denominamos antropologia pedagógica, porque envolve o estudo da criança e da sua condição essencial. Como a aprendizagem é humanizada e disciplinada, orientada pelo preceptor, se perfaz a pedagogia.

É visível nesse intervalo da vida do pequeno Emílio o desenvolvimento de uma antropologia centrada no desenvolvimento físico e psíquico da criança, também denominada de antropologia relacional. Por outro lado, ou paralelo à pedagogia, não existe aprendizado pelos meios formais tradicionais envolvendo a escola como espaço de ensino-aprendizagem, mas o acompanhamento do preceptor que submete seu aluno imaginário a uma educação privada. É uma educação doméstica, cuja prerrogativa parte do fato de que a criança, mesmo retirada do aparato social normativo, pode se educar e bem-educada.

Por essa radicalidade, não se trata de uma educação comum. Também não seria aceita, porque muitos de seus contemporâneos discordam de uma educação idealista e restritiva como a proposta de Rousseau. No entanto, é uma educação propositiva que, ao nosso ver, resgata duas coisas. A primeira delas, já mencionada, é a arte de formar homens muito arraigada aos antigos, os quais Platão e Plutarco são as principais referências para o autor do *Emílio*. Essa arte está em extinção pela leitura que fazemos do autor. O filósofo, como um sábio de alma romana e republicana que é, dá vida ao governante, homem que representa ser o detentor dessa sabedoria no século das Luzes, enquanto todos estão voltados para o progresso da razão, a consistência dos saberes especulativos, das artes, dos ofícios.

Como forma de saber (arte), temos o preceptor Jean-Jacques que a executa com o aprendiz idealmente construído pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau. O preceptor executa-a utilizando os preceitos da educação negativa através das experiências a que o pequeno é submetido, ao mesmo tempo em que o conduz para aquilo que importa aprender e apreender desde pequeno: sua humanidade, o peso da necessidade em todos os momentos de sua vida, sobre ela e as coisas. É um reaprender a ser humanizado sem a submissão aos poderes instituídos.

Por outro lado, entende-se que seria o governante (*gouverneur*), e não o preceptor, o detentor dos primeiros princípios da arte de formar homens. É o resgate dessa arte de formar homens sem se valer necessariamente das instituições. Para que isso ocorra dá-se através do preceptor Jean-Jacques, alguém que dispõe dessa sabedoria e a atualiza na modernidade. Portanto, o filósofo mostra que a criança é parte fundamental dessa ciência e, por isso, precisa-se reaprendê-la, ou, ensiná-la, começando pela criança e por aquilo que corresponde a ela, que nos dá a dimensão antropológica. Ao preceptor, sobre o qual pesa o dever de ser um homem de ciência (senso e sabedoria), vemos as inúmeras passagens em que Rousseau destaca as qualidades de que deve dispor. Ele detém esse saber herdado e o demonstra ao afirmar sobre a importância de tratar a criança como criança, de tratá-la como tal antes de ser um homem feito; quando se antecede aos passos do aprendiz e este é induzido a agir de uma maneira e não de

outra para o seu aprendizado e bem-estar; quando demonstra que sabe o que a criança e o jovem podem ou não adquirir na sua aprendizagem em cada uma de suas fases de vida. Ele compreende o processo inteiro de uma vida e, assim, conduz a da criança.

Dito de outro modo, o preceptor é posto como o herdeiro dessa grande ciência de formar homens e que é atualizada ao expor, mesmo que de forma hipotética, um aluno imaginário ao emprego de uma educação por longo tempo, o que iria revolucionar a forma de se ver a criança e educá-la. Isso influencia a pedagogia e as correntes pedagógicas de modo geral ao se voltarem para a criança pequena e suas habilidades, dando à criança até mais liberdade no processo de ensino-aprendizagem ou descentralizado a emblemática figura do professor como opressor. Como exemplo dessa influência pedagógica, citamos a corrente pedagógico-filosófica escola nova, centrada na concepção de que o homem tem uma essência a ser alcançada, apesar da instrução para o trabalho, além da quebra da hegemonia do professor em relação ao aluno.

Um segundo resgate que Rousseau faz com sua educação propositiva é a de olhar para o homem como ser individual que possui uma essência recoberta, como a estátua de Glauco, pelo excesso de progresso, do cientificismo, o dito melhoramento que as ciências e as artes lhe trouxeram. Isso não é verdade e ele comprova isso com a tese da bondade do coração humano, de como o progresso, as ciências e as artes macularam e transformaram a natureza do homem, assim como faz com a criança. É preciso desmitificar isso. A forma encontrada para fazer isso foi voltar os nossos olhos para uma criança portadora dessa essência primeira, que é, no fundo, a da humanidade inteira. É a criança original sem nada do que culturalmente corrompido pudesse orientar a sua criação e educação.

Assim, Rousseau nos convida, em meio ao Século das Luzes e nos seguintes, a educar nosso olhar, nosso sentir e pensar sobre o real e a realidade da criança, cuja Natureza deve ser o nosso guia mais seguro. O filósofo redireciona esse olhar para a criança que traz em si algo de puro, algo que o meio social corrompido macula, mas de forma errônea, podendo levá-la ao artificialismo e à aparência das virtudes, causando sua infelicidade. Por outro lado, se a entrada dos vícios e dos erros do espírito for fechada – o que só será possível mediante a retirada da criança do meio dos hábitos corruptíveis –, há a esperança de nesse menino perdurar a essência que a natureza doa a cada ser humano que vem ao mundo, mostrar que há sim uma bondade original que pode ou não ser preservada, dependendo da maneira como as instituições atuam para a sua desnaturação, ou seja, para inseri-lo na sociedade; o que faz com que alguém possa desviar esta ou qualquer outra criança de danos piores.

Percebemos que Rousseau é um otimista no sentido de que, mesmo a sociedade tendo alcançado altos níveis de corrupção dos costumes, de progresso cultural e científico, ele não afirma que o mundo está perdido e que não tem mais jeito sua total recuperação, porém uma educação do quilate da que Emílio recebe o torna preparado tanto para as coisas boas que acontecerão em sua vida quanto para os conflitos e as adversidades as quais a condição humana está sujeita. Ele apostava em uma saída diante de toda a adversidade que, em especial, o seu século XVIII vivenciava. Essa saída só pode ser o *Emílio* enquanto obra de educação ou o Emílio enquanto a criança que resguarda em si os princípios de humanidade. Ela é o indivíduo que como parte da Natureza possui uma natureza que deve ser observada e apreendida por nós. A reflexão que traz no *Emílio* já é, em si, um reeducar-nos, um chamado para a mudança, para o pensar em outras possibilidades educacionais e postura diante da vida.

Entre os homens já formados, a criança como pura Natureza entra em choque com a desordem humana. É preciso, então, que haja o alinhamento entre as duas ordens, por isso Rousseau fala das três espécies de educação a que cada um de nós somos sujeitados. Burgelin (1969, p. LXXXIX), afirma que “a natureza representa um princípio de ordem, a desnaturação, uma desordem” (La nature représente un principe d’ordre, la dénaturation un désordre) e o preceptor é quem melhor proverá esse equilíbrio entre a ordem e a desordem relativa à criança e à sua inserção na sociedade, ou seja, quem melhor pode lidar com a questão da desnaturação. Só ele sabe como fazer, porque, enfim, é um sábio.

Essa passagem inevitável para a desnaturação é administrada pelo preceptor com os menores danos possíveis, porque a sociedade não regredirá mais. Então, o que resta é saber lidar com ela da melhor forma, pois Rousseau comprovou a bondade original do coração humano, sendo a criança uma prova concreta.

A bondade natural da criança indica que os primeiros movimentos da natureza são corretos: a criança é segundo a ordem quando o psíquico se atém ao físico; O nascimento do sentimento de si, da linguagem, da imaginação são os momentos de crise: o eu pode tornar-se vontade de poder; a linguagem tagarela e sofisticada; a imaginação, estranhamento do real. (BURGELIN, 1969, p. LXXXIX-XC)¹⁰⁷.

Ou ainda: “o homem da natureza permanece bom se a liberdade se tornar sensata, se sua consciência ama o bem, se suas paixões são domesticadas pela subordinação do corpo à alma e à disciplina da imaginação.” (BURGELIN, 1969, p. XCI). (L’homme de la nature reste

¹⁰⁷ La bonté naturelle de l’enfant indique que les premiers mouvements de la nature sont droits: l’enfant est selon l’ordre lorsque le psychique colle au physique; La naissance du sentiment de soi, du langage, de l’imagination sont les moments de crise: le moi peut devenir volonté de puissance; le langage bavardage et sophistique; l’imagination, éloignement du réel.

bonne si a liberté devient raisonnable, si sa conscience aime le bien, si ses passions sont domestiquées par la subordination du corps à l'âme et la discipline de l'imagination).

Dessa maneira, Rousseau estabelece não só a ciência da infância, de acordo com Claparède, que é a pedagogia, mas também a ciência do homem, a antropologia. Ambas são desenvolvidas no sentido de manter a bondade natural e a originalidade, a perfeição com que saímos das mãos do Autor das coisas. Rousseau procura bem proteger o seu aluno, principalmente até os doze anos, fazendo com que o nascimento dos primeiros sentimentos, ao invés de debandar para a crise, como observou Burgelin (1969), voltem-se para o fortalecimento dos membros do corpo e o aperfeiçoamento dos sentidos, sobretudo quando expostos à liberdade e às experiências preparadas pelo preceptor. Essas experiências envolvem a natureza em si e a relação do corpo da criança consigo e com o mundo externo. A manutenção desses elementos depende da boa condução deste personagem, o preceptor, o qual detém os princípios da educação enquanto arte.

Rousseau acredita na bondade natural, pois já o demonstrou no *Segundo Discurso*, nos sentimentos (piedade e amor de si) como movimentos certos da natureza e no sentimento de si a que somos sujeitos. Contudo, esses sentimentos, quando mal direcionados ou deturpados, são as causas de danos irreparáveis à vida da criança, que está em idade de aprender para reverberar na vida quando adulto.

O amor-próprio, sentimento egoísta, nascido da vivência em sociedade, sentimento do homem esclarecido, aparece na presença do outro e engendra todos os males. Em outras palavras, enquanto não se manifestam os sentimentos do amor de si e da piedade, o preceptor precisa se adiantar e orientar para que, no momento da manifestação do amor-próprio, o traço da natureza não se desfaça completamente. Na regulação dessas passagens ou de uma fase à outra, o preceptor repara, cuida, vigia. Assim, para Burgelin (1969, p. CXI):

O papel do filósofo pedagogo é de discernir esta ordem, de repor as indicações da natureza, de explorar ou de conter de maneira sensata [...]. O pedagogo deve governar no centro de uma conspiração pedagógica que permite a introdução lenta e mensurada da criança até o seio da desordem social¹⁰⁸.

Voltemos aqui à epígrafe do *Emílio*, na versão traduzida pela Bertrand Brasil que assim diz: “sofremos de uma doença curável, e, nascidos para o bem, somos ajudados pela natureza

¹⁰⁸ Le rôle du philosophe pédagogue est de discernner cet ordre, d' épier les indications de la nature, de les exploiter ou de les contenir d' une manière raissonnable [...]. Le pédagogue doit gouverner, au centre d' une conspiration pédagogique qui permette l' introduction lente et mesurée de l' enfant jusqu' au sein du désordre social.

em nos querendo corrigir.”¹⁰⁹ (ROUSSEAU, 1995, p. 5). O mal curável é a chamada para cada um que queira se regenerar, já que a natureza deixou em nós a semente do bem. É essa semente que o preceptor quer ver germinar na criança antes que se torne adulto, mas sem perdê-la de vista em seus movimentos entre si e o mundo das coisas, entre o si o meio social. Segundo Burgelin (1969, p. CXI):

A essência do homem, que de início germina, é ainda, um desenvolvimento total e equilibrado. Ele concorda, pois, em compreender de uma vez a educação: esta criança psico-física, é seu fim: o homem vindo a ser tudo aquilo que a natureza lhe permitir ser [...];

A criança, que é infinitamente mais simples que o adulto, não é menos elementar: ela já é estruturada, ela é desejo e apego, tem mobilidade e sobretudo tende para uma estrutura mais rica. A análise é então inseparável da observação.¹¹⁰

Rousseau é autocrítico quanto às opiniões deferidas à sua maneira de educar, por se tratar de uma criança irreal, por ser quase impossível que uma criança assim se mantenha longe dos ciclos sociais, vivendo no campo na mais autêntica rudeza de costumes de que seu método educativo é capaz. Para ultrapassar esses obstáculos, ele criou muitas cenas possíveis de serem exequíveis (no mundo da prática) em que o Emílio é inserido, corroborando a força da experiência para o fortalecimento do corpo e dos seus efeitos positivos, como construtos de sua visão antropológica.

Rousseau também acrescenta em muitas passagens as narrações de experiências próprias, as quais foram vivenciadas em sua infância e juventude e que endossam ainda mais seus argumentos sobre a educação. Ademais, Rousseau pôs em “princípios” a “verdade as quais todos deveriam sentir sobre a educação”. Então, “quanto às regras que poderiam ter necessidade de provas”, aplicou-as todas em seu aluno ou em outros exemplos (históricos ou pessoais), mostrando em pormenores assaz precisos como o que estabeleceu podia ser praticado (ROUSSEAU, 1995, p. 27).

Destarte, seu aluno, que não é apenas guiado por um regime e não sendo, portanto, uma criança ordinária, deve corresponder às provas e regras do método. Todavia, enquanto as crianças e os jovens do período não possuíam um protagonismo, embora exigissem deles resultados, Emílio é posto no palco e seu preceptor não o perde de vista um instante, até que

¹⁰⁹ A epígrafe faz referência ao livro de Sêneca. No original francês a epígrafe está em latim: *Sanabilis agratamos malis; ipsaque nos in rectum genitos natura, si emendari velimus, juvat*. Sen: de irâ. L. II. C. 13. (Estamos doentes de males curáveis; mas a natureza nos ajuda se quisermos nos curar).

¹¹⁰ L'essence de l'homme, d'abord germe, est aussi un accomplissement, un développement total et équilibré. Il convient donc de comprendre à la fois la matière de l'éducation: cet enfant psycho-physique, et sa fin: l'homme devenu tout ce que sa nature lui permet d'être [...]. L'enfant, s'il est infiniment plus simple que l'adulte, n'est pas élémentaire: il est déjà structuré, il est désir et attachement, il est mobilité et surtout il tend vers une structure plus riche. L'analyse est alors inseparable de l'observation.

possa assumir o controle de sua vida sozinho. Foi um grande avanço se comparado ao que ARIÈS (1981) destacou sobre o não protagonismo infantil desde a Renascença.

Deixai-o sozinho em liberdade, e vede-o atuar sem nada lhe dizer; olhai o que fará e como o fará. Não tendo necessidade de se provar a si mesmo que é livre, nada faz avoadamente, nem para fazer um ato de poder sobre si mesmo: não sabe que é sempre senhor de si? Ele é vivo, leve, bem-disposto; seus movimentos têm toda a vivacidade de sua idade, mas não vereis nenhum que não tenha um objetivo. O que quer que queira fazer, nada empreenderá acima de suas forças, pois as testou e as conhece. (ROUSSEAU, 1995, p. 168-69).

A criança não é avisada que está aprendendo, mas aprende, não sabe que exerce sua liberdade, mas é livre. São condições que a fazem ser o que é e o que será. Em outros termos, é o protagonismo dado à criança. O fato de colocar a criança no palco para não a perder de vista permite àquele que olha de longe acompanhá-la, estando à sua espreita, pois sabe por quais caminhos direcionar qualquer que seja as manifestações do Emílio. Jean-Jacques é como a mão humana que interfere na ação da criança, mas não deixa rastros, que põe ordem às paixões, aos sentimentos, que sabe como coibir os males que possam afetar sua obra. É o grande sábio que sabe balancear a ordem natural e a ordem humana na criança para bem desnaturá-la. É o jardineiro, o artista, o filósofo voltado para bem educar um exemplar humano, sem destruir nele a natureza.

Rousseau –, ao contrário da educação tradicional que tolhia a liberdade de aprender e de pensar, principalmente as crianças até sete anos, exigindo delas uma maturidade espiritual, pensando estarem ganhando tempo para torná-las esclarecidas, um doutor, um intelectual –, se coloca totalmente contrário a isso. Desse modo, não estavam a formar doutos, mas apenas crianças tagarelas, pedantes, artificiais. Em termos atuais, mão de obra especializada, tecnicista, subjungando a dimensão humanista da educação letrada. Aumentando esse tempo da infância em mais cinco anos, ao invés de perder tempo, a criança estava ganhando-o.

O tempo da criança não é o tempo dos homens. O tempo linear e cronológico, nesse sentido, é um antiprogresso. Enquanto não age externamente a ela, determinando o que deve ou não fazer, a natureza age conforme os seus desígnios. É o tempo do amadurecimento de seus órgãos, do autoconhecimento, de se fortalecer à medida que também suas habilidades psicomotoras se desenvolvem. Aos doze anos, tem-se a maturidade da infância. Está pronta como criança e não como adulto, pois ainda tem muita coisa a aprender a partir dessa fase, considerando que possui apenas os conhecimentos necessários. Por isso, o apelo de Rousseau:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal [...]. Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariardes suas operações. Direis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que é perdê-lo muito mais empregando-o mal do que nada fazendo, e que uma criança mal instruída se encontra mais longe da sabedoria do que

aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais com ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Em toda a sua existência não andarás mais ocupada. (ROUSSEAU, 1995, p. 97).

Ressaltamos que a instrução (mais breve para o trabalho) constituía parte da educação dos homens dada às crianças. Instrução é diferente de formação. São as lições morais, a linguagem, os conhecimentos, ou seja, tudo o que um ser social está predestinado a adquirir, é a erudição. Mas haverá um caminho para isso? Como seguir outra via e obter tão melhores resultados? Nem por isso, a criança de Jean-Jacques será menos sábia do que as demais; pelo contrário, será até bem mais sábia. Trata-se de uma sabedoria adquirida de forma própria e processual dentro do que propõe seu método e tutor.

Ainda sobre o tema do tempo para benefício da criança, o intervalo de tempo que não é apenas o tempo linear e cronológico, mas o tempo da natureza, é isso o que demanda mais empenho ao preceptor, que deve prevenir os vícios do corpo, os erros da mente, entre outros. Nesse intervalo de tempo:

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 [...]. Fora necessário que nada fizessem de sua alma até que ela tivesse todas as suas faculdades; pois é impossível que ela perceba a tocha que lhe apresentais enquanto é cega, e que siga, na imensa planície das ideias, um caminho que a razão ainda traça tão leve para os melhores olhos. (ROUSSEAU, 1995, p. 79).

O único meio de destruir os “erros” e os “vícios” é pela razão, faculdade que leva mais tempo para se desenvolver porque não é independente, ao contrário, ela precisa da junção de todos os sentidos para emergir. Há inversão, portanto, daquilo que era defendido por letrados e pedagogos do período: a razão não é a primeira faculdade a se formar e a guiar-nos, mas a última.

Querer desenvolver a razão precocemente na criança era um dos maiores erros da educação. Por esse motivo é que a educação empreendida durante essa fase da vida é inteiramente negativa, de modo que tanto as faculdades quanto os membros e os sentidos de seu corpo pudessem concorrer para formar/aperfeiçoar a faculdade da razão. É esse ponto que a educação deve atingir. Como perfeição atinge, porque temos, também, a antropologia pedagógica bem desenvolvida. Rousseau deplora veementemente a racionalidade e destaca a razão sensitiva, a que se forma pelos sentidos. A educação negativa consiste, reitera Rousseau:

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. Sem preconceitos, sem hábitos nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e

começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

Rousseau quer mostrar como educar uma criança sensata, razoável e judiciosa, porque isso implicará em toda a sua vida futura. Tal feito só ocorre pela preciosa inserção do Emílio em experiências imediatas e mediatas com as coisas. Assim, a razão sensitiva leva ao senso comum¹¹¹ ou ao sexto sentido; o sexto sentido à razão intelectual ou humana. Logo, o sexto sentido é resultado do uso bem ordenado de todos os sentidos, localizando-se no cérebro e nas sensações. Assim se forma a inteligência do aprendiz. Ora, o que é isso senão a razão sensitiva alcançada com a maturidade da infância? É como se a criança reunisse em si o meio termo que o relaciona às coisas mesmas; ela é a medida de se medir com tudo o que o cerca; ela é o centro da circunferência do mundo ao seu redor, como enfatiza Rousseau.

É pelo número dessas ideias 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 chamo de razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples mediante o concurso de várias sensações; e aquilo a que eu chamo razão intelectual ou humana consiste em formar ideias complexas mediante o concurso de várias ideias simples¹¹². (ROUSSEAU, 1995, p. 164).

Não há em seu aluno a razão intelectual ou humana antes que a razão sensitiva esteja plenamente desenvolvida pela forma com que seus sentidos e corpo foram exercitados, o que também lhe ofereceu o sentido de si mesmo para lidar de forma sensata com a realidade ao seu redor. Mesmo que algumas crianças mostrem traços de genialidade, de explicar com facilidade determinados assuntos, não importa, antes de tudo, são apenas crianças, diz Rousseau. Devemos nos inteirar de que assim como existe uma ordem da natureza enquanto *physis*, há também uma ordem da natureza humana. Esta, ao ser observada, deverá favorecer o próprio indivíduo, como vemos na lógica interna da educação negativa.

Assim, os argumentos levantados pelo genebrino, como os de dar-se a si mesmo uma criança fictícia, de acompanhá-la em toda a sua educação, desde o seu nascimento até a sua fase adulta, quando não tiver como guia a não ser a si mesmo; de, nesta educação, empregar os princípios longamente elaborados, compreende, além da construção de uma antropologia pedagógica, como estamos definindo aqui, um grande experimento, uma vez que o século XVIII foi permeado pela física newtoniana, baseada na experiência e na observação. Tal conhecimento

¹¹¹ Senso comum não é por ser comum a todos os homens, diferente do que disse Descartes, mas, por resultar “do uso bem regrado dos outros sentidos e por nos instruir acerca da natureza das coisas pelo concurso de todas as suas aparências, diz, Rousseau.

¹¹² Quanto à forma de conhecer, Rousseau é bem mais minucioso do que Locke.

emprestou seu modelo às ciências humanas em geral, posto que a filosofia da natureza havia transmutado do paradigma cartesiano para o newtonismo em vários ramos do saber.

Segundo Cassirer (1992), muitos dos filósofos iluministas¹¹³ tiveram obras envolvendo os elementos da física newtoniana, da qual nem mesmo Rousseau ficou de fora. Sobre isso, podemos mencionar os vários experimentos químicos que Rousseau apresentou no *Emílio*, como o da fermentação do leite ou sobre as boas qualidades do vinho. Vemos, ainda, o menino ser submetido a experiências envolvendo a filosofia da natureza com as lições sobre física, química, matemática, astronomia, geografia, fazendo parte de seu currículo. Nas *Confissões*, há o relato de que teve seus olhos atingidos por um experimento que o deixou quase cego; nos *Devaneios*, o filósofo é o botânico que colhe informações a respeito das plantas.

Cabe destacar que o mais vital na filosofia da natureza foi a substituição da “física mecanicista”, ou seja, de como funciona o universo – a qual Descartes é o expoente –, para a “física materialista”, que se baseia nos fenômenos da natureza e quer descobrir a regularidade deles, isto é, o princípio do que aparece, o fenômeno. Cassirer (1992, p. 24-25) aponta que:

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 uma 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 universais, a fim de percorrer passo a passo, por meio de raciocínios o caminho que leva ao conhecimento do particular, dos simples ‘fatos’. É na direção inversa que se move seu pensamento. Os fenômenos são o dado; os princípios, o que é preciso descobrir.

Embora Cassirer (1992) destaque que Rousseau estivesse acima dos iluministas, seus contemporâneos, ultrapassou-os pelo seu modo de pensar. Assinala que ele domina a cena iluminista, pois, embora iluminista, muito inserido no movimento, do qual também se vale, e membro do grupo dos enciclopedistas, os ultrapassa pelo direcionamento próprio que seu pensamento tomou, mais racionalista do que o próprio Diderot, por exemplo, segundo o rousseuista. Todavia, não apenas existia todo um terreno previamente fertilizado que proporcionou a revolução em todas as áreas do saber, favorecido pela Razão, a principal protagonista do período, mas, mesmo com isso, Rousseau inovou em seu método ao pensar as questões de seu século, como a educação e a política.

¹¹³ Segundo Cassirer (1992, p. 73-74), “nem um só pensador notável do século XVIII escapou a essa tendência profunda. Se Voltaire, no começo, fez época na França, não foi por seus poemas nem pelos seus esboços filosóficos, mas por sua introdução a Newton, por seus *Éléments de la philosophie de Newton*; entre as obras de Diderot encontra-se uma intitulada *Éléments de physiologie* e entre os escritos de Rousseau, uma exposição dos *Fondements de la chimie*. Os primeiros trabalhos de Montesquieu relacionam-se com problemas de física e de fisiologia, e ele parece ter sido impedido de lhes dar prosseguimento por força de uma circunstância exterior, uma doença dos olhos que desde cedo lhe tornou difícil a observação minuciosa”.

Não é que os contemporâneos de Rousseau deixem a desejar quanto à sua vontade resoluta de reforma e quanto à importância desses projetos reformadores. Muito antes dele, as graves e incuráveis mazelas do Ancien Régime já tinham sido reconhecidas. (CASSIRER, 1992, p. 351).

Porquanto, embora o genebrino tivesse sido elogiado como um “verdadeiro filósofo”, seus contemporâneos criaram inimizades contra ele, levando-o a romper com muito deles posteriormente. Rousseau considerava muitas das ideias dos enciclopedistas incompatíveis com as ideias do movimento, como o abismo entre a realidade social e a teoria difundida; questões envolvendo a sociabilidade e sua real origem. Assim relata na carta a Malesherbes:

Amargurado pelas injustiças que experimentara ou testemunhara, afligido muitas vezes pela desordem para a qual o exemplo e a força das coisas me arrastavam, desprezei meu século e meus contemporâneos e, sentindo que não encontraria no meio deles uma situação que pudesse contentar meu coração, separei-o pouco a pouco da sociedade dos homens e criei uma outra em minha imaginação, que me encontro tanto mais quanto pude cultivá-la sem dificuldade, sem risco, encontrá-la sempre com segurança e tal como me convinha. (ROUSSEAU, 2005, p. 23-24).

Embora envolvido no grande empreendimento do século que foi a Enciclopédia, para a qual escreveu os verbetes sobre música, Rousseau lançou-se quase de modo independente ao *Mundo das Letras*, quando da resposta para o concurso moral da Academia de Dijon, tendo seu primeiro opúsculo premiado. A partir daí, encaminhou-se por um lugar seguro que, segundo ele, foi o da verdade e o da virtude, dos quais jamais se separaria, constituintes de todas as suas obras, como confirma depois a *Carta a Christophe de Beaumont*, de que havia escrito sobre diversos assuntos, mas sempre sob os mesmos princípios: “sempre a mesma moral, a mesma crença, as mesmas máximas, e, se se quiser as mesmas opiniões.” (p. 40).

Sua originalidade reside principalmente por explicar as coisas através “da definição genética”, ou seja, transportar-se para a gênese (a origem das coisas) para poder mostrar o comparativo do aparente progresso e do melhoramento moral e intelectual do homem civilizado. Diderot, por exemplo, diz Cassirer (1992), jamais atingiu o patamar de Rousseau, nem se esforçou nunca por atingir nos seus artigos da Enciclopédia questões fundamentais de ordem política e social, o rigor dedutivo que caracteriza o *Contrato Social*, por exemplo. Ademais, acrescenta:

É que Diderot e os enciclopedistas estão impregnados da convicção de que se pode confiar no progresso da cultura intelectual, porque esse progresso, em virtude do impulso interior que o anima e da lei imanente que o governa, dará à ordem social sua nova e melhor forma. (CASSIRER, 1992, p. 355).

Dentro do espírito do século da razão, em que a física newtoniana por seu método de experiência e observação influenciou uma gama de filósofos e literatos em seus escritos, podemos ainda situar nosso argumento do *Emílio* como o grande experimento a que Rousseau

submeteu aos parâmetros da física newtoniana. Contudo, sua lupa apontou para o indivíduo mitigado na criança imaginária; como seria se um indivíduo fosse submetido a princípios de observação e experimentação relativos à sua condição humana? Vemos isso o tempo todo se assim o quisermos, pois Jean-Jacques, o preceptor, observou o tempo todo a criança e implementou a educação negativa como uma grande invenção, sendo ela que lhe forneceu os fenômenos que precisaria para sustentar sua arte/ciência, cujo objeto foi a criança. Sua experiência teve de centrar-se impreterivelmente na infância para ver as manifestações fenomênicas do início da vida humana e, segundo Rousseau, fundamentalmente em doze anos. O resultado disso foi educar um ser humano; demonstrando como seria acompanhá-lo desde seu “começo”, ou seja, desde a infância. O próprio ato de “retirar”, “isolar” a criança do meio social e preferir educá-la no campo é uma experiência-experimento, posto que as interferências externas – “as várias vozes” – podiam interferir no resultado pretendido.

O agir da criança é o fato, o fenômeno que, como natureza¹¹⁴ manifesta, deve ser apreendida pelo preceptor. Daí é que Jean-Jacques utiliza, também, o imperativo da Natureza (N) na natureza (n) humana e como ela se desenvolve em cada etapa de vida da criança bebê, do menino, do adolescente e do homem. Essas são as idades da vida até os vinte e cinco anos de seu aluno fictício, por isso é que não se forma um cidadão do dia para a noite, como queriam as instituições escolares, muito menos um homem. É um empreendimento que leva tempo; é preciso ultrapassar obstáculos, evitar certos erros, entre outras coisas. Por isso, a educação é contínua, mas precisa ser bem assistida. Conforme Boto (2010, p. 212), “É preciso estudar com atenção os sinais e as linguagens com que a criança se expressa. Será importante, neste sentido, diferenciar quais manifestações infantis são derivadas da natureza e quais já são fruto da opinião – e da sociedade”.

Tudo concorre para que a primeira educação, a da natureza, dê os resultados esperados quando a criança é submetida às experiências sabiamente antecipadas pelo preceptor. A criança mesma é instituída pela natureza, por isso, ela tem seu modo de ser, de pensar, de sentir e de agir. São esses detalhes da condição humana que compõem a antropologia naquilo que denominamos antropologia, uma construção muito bem compartimentada pela divisão das fases. Logo, o que caracteriza uma construção compõe a condição humana, cabendo a nós o reaprender isso com ela.

¹¹⁴ “Todo o século XVIII está impregnado dessa convicção: acredita que na história da humanidade chegou finalmente o momento de arrancar à natureza o segredo tão ciosamente guardado que findou o tempo de deixá-la na obscuridade ou de se maravilhar com ela como se fosse um mistério insondável, que é preciso agora trazê-la para a luz fulgurante do entendimento e penetrá-la com todos os poderes do espírito.” (CASSIRER, 1992, p. 78).

Se até aos doze anos seu método der os resultados esperados – o alicerce da educação –, a educação negativa está garantida. Então, o preceptor/Rousseau pode continuar pelo mesmo caminho. Seu menino de doze anos não é intelectual, mas sensato, não é cidadão, mas um homem naquilo que lhe é próprio, não dispõe de preceitos morais, mas tem noções de justiça, não tem linguagem rebuscada, mas sim clara e precisa, embora saiba o que é certo, justo, não tem vícios de linguagem, nem erros na compreensão das coisas; tem seus órgãos dos sentidos equilibrados, pois são seus meios de intervenção no mundo para o conhecimento das coisas; tem a sensibilidade e a razão sensitiva em consonância; conhece o peso da necessidade, a dor e o sofrimento a que está sujeita a espécie humana da qual é parte. Enfim, Rousseau apresenta e representa uma criança feita, no sentido de estar completa, mas não ainda o homem feito. Chegou à maturidade da infância, mas em quase tudo se diferencia das crianças de sua idade e da educação por elas recebidas, ambas agem de modo diferente. Eis como Rousseau apresenta o resultado:

Sua figura, seu porte, sua maneira de ser denunciam a segurança e a satisfação; a saúde brilha em seu rosto; seus passos firmes dão-lhe um ar de vigor; sua tez ainda delicada sem ser insossa nada tem de uma moleza efeminada; o ar e o sol nela já puseram a marca honrosa de seu sexo; seus músculos ainda moles começam a acentuar alguns traços de uma fisionomia nascente, seus olhos que o fogo do sentimento não ama ainda, têm pelo menos toda a sua serenidade nativa; longas tristezas não os obscureceram, lágrimas sem fim não sulcaram ainda suas faces. Vede em seus movimentos prontos, mas seguros, a vivacidade de sua idade, a firmeza de sua independência, a experiência dos exercícios multiplicados. Ele parece aberto e livre, mas não insolente e vão. Seu rosto que não colou sobre livros não lhe cai sobre o estomago; não se tem necessidade de dizer-lhe: erguei a cabeça. Nem a vergonha nem o temor a fizeram jamais baixar. (ROUSSEAU, 1995, p. 166).

Após essa preparação, Rousseau apresenta o menino a uma assembleia, numa espécie de tribunal – para que sejam confirmadas as teses para a nossa antropologia pedagógica, das quais destacamos a seguir, algumas (p. 166- 167):

- 1) Não tendes medo de que se assenhoreie de vós, que pretenda com que vós vos ocupeis dele tão somente e que não possais mais satisfazer-vos;
- 2) Esperai dele unicamente verdade ingênua e simples, sem ornato, sem arranjo e sem vaidade [...]; usará da palavra em toda a simplicidade de sua primeira instituição;
- 3) Suas ideias são limitadas, mas nítidas; ele nada sabe de cor, mas sabe muito por experiência; se lê menos bem que outra criança em vossos livros, lê melhor no da natureza; seu espírito não está em sua língua, está em sua cabeça; tem menos memória que julgamento;
- 4) Não sabe o que seja rotina, uso, hábito; não adota nunca uma fórmula, age como lhe convém. Por isso, não espereis dele discursos ditados nem modos estudados, e

sim, sempre a expressão fiel de suas ideias e a conduta que nasce de suas inclinações.

Ora, isso nada mais é do que a prova e contraprova do que todo experimento “científico” deve demonstrar. Deu certo no caso do Emílio? Deu, pelo menos teoricamente, porque o erro, assim se acredita, só ocorreria caso a criança se parecesse com as crianças comuns, crianças reais, históricas, educadas pela tradição escolar, as crianças que estão à nossa vista.

É fato, Rousseau mostra o panorama envolvendo os aspectos físicos e psíquicos do Emílio com profícuos resultados em seus dois anos sob o efeito do seu método e ato contínuo até os doze anos; ele não tem nem mais nem menos do que é apropriado à sua capacidade; é a prova da eficiência da educação dos homens – pois está nas mãos do preceptor quando submetida à regra da natureza, pela qual a infância é manifesta. O preceptor se apropriou sabiamente para assegurar isso; é uma criança feliz, é livre, pois é senhora de si, sabe viver, pois age. Como dissera antes (Livro primeiro), viver é agir, é fazer uso de seus sentidos, de seus membros e isso ele faz em demasia. Ao comparar com as outras crianças citadinas o seu aluno prodígio, em que, para além de ser esse o desfecho de seu experimento, a antropologia e a pedagogia estão aí mitigadas.

Vereis logo qual a mais realmente formada, quem mais se aproxima da perfeição de sua idade. Entre as crianças da cidade nenhuma é mais esperta do que ela, mas ela é mais forte do que qualquer outra. Entre os jovens camponeses ela os iguala em força e os ultrapassa em habilidade. Em tudo o que está ao alcance da infância, ela julga, raciocina, prevê melhor do que outros. Trata-se de agir, de correr, de pular, de sacudir alguma coisa, de carregar pesos, de calcular distâncias, de inventar jogos, de ganhar prêmios? Dir-se-á que a natureza está às suas ordens a tal ponto ela sabe dobrar as coisas à sua vontade. Ela é feita para guiar, para governar seus iguais: o talento e a experiência dão-lhe direito e autoridade. Dai-lhe o traje e o nome que vos agrada, pouco importa, ela brilhará em toda parte, em toda parte se tornará chefe dos outros; estes sentirão sempre sua superioridade; sem querer comandar ele será o senhor; sem pensar em obedecer, os outros obedecerão. (ROUSSEAU, 1995, p. 169).

À guisa de conclusão, pode-se dizer que Rousseau se porta como um exímio observador, típico do cientista, mas de uma ciência do homem com início na infância, que o filósofo está em vias de consolidação. Observando os costumes de seu tempo, transcreveu contestando-os em seus escritos. Sua própria infância e vida em si foram usadas muitas vezes como fonte das experiências que o possibilitou confirmar como uma criança bem orientada pode ser promissora ao crescer ou não. Mesmo um adolescente pode cair em perdição sem o apoio familiar e de outros que o amparem, embora seu bom coração o resguarde muitas vezes. Seu preceptorado serviu para fazer-lhe ver que as crianças têm temperamentos diferentes, que podem aprender de modos diferentes; que podem ter uma natureza amena ou a tendência para

o domínio, a birra, comportamentos desafiadores para o preceptor, tudo isso como elementos que devem compor o estudo da condição humana e a pedagogia precisa lidar também, com esses fatores. A indiferença dos pais pode influenciar de forma negativa ou positiva a educação dos pequenos.

Esses elementos convergem para confirmar, em primeiro lugar, a construção de uma antropologia pedagógica cujos elementos meticulosamente escolhidos vão sendo inseridos à guisa do experimento, no desenrolar da vida do menino. No final, podemos ter a primeira imagem do que é o homem no ápice de sua infância. Em segundo lugar, esse homem-criança, se submetido à educação negativa, só pode começar por ser educado sendo criança primeiro. Por esse motivo, precisou de todo um cuidado para que sua educação não fosse desviada, que seguisse a ordem natural – tanto da natureza quanto dos mestres da educação (natureza, homens, coisas) que o preceptor bem administrou. É um sábio e herdeiro da arte de formar homens, agora atualizada e demonstrada por Rousseau em seu aprendiz, o Emílio. Além destes cuidados, o afastamento da criança do turbilhão social para ser alocada no campo contribuiu significativamente para Rousseau a estudar, dada a pouca interferência de outras intercorrências, para que, seu objeto mesmo, a criança e suas manifestações, pudesse fornecer os dados para seu experimento.

De modo que a antropologia pedagógica de Rousseau não coaduna nem com a visão dos enciclopedistas e nem com a dos sociólogos, mas centra-se no próprio homem, que desde criança apresenta as manifestações próprias da natureza humana que o cientificismo procurou enquadrar para formar e inserir o indivíduo na sociedade – a pedagogia cientificista dos jesuítas. O filósofo também procurou desmitificar com a ideia de natureza humana, a influência do meio social como determinante para se educar um indivíduo que iria servir e atuar em sociedade. Rousseau livra a criança dos determinismos escolares e a põe em outro modo de ser e devir.

Com sua pedagogia centrada na antropologia, Rousseau busca desenvolver princípios que possam garantir ou evitar ao máximo a degeneração, desfiguração do homem, apoiado num processo que possa levar as crianças a se tornarem homens com autonomia diante das incitações negativas que o processo social apresenta, tal homem bem formado terá todas as capacidades e condições para ser autônomo, livre, justo e conseqüentemente formará uma sociedade mais justa e igual, onde as pessoas sejam mais felizes...



Figura 1: Imagem ilustrativa que poderia representar Emílio aos 12 anos.



Figura 2: Imagem de Jean-Jaques Rousseau (1712-1778)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta tese pretendeu-se atualizar o pensamento de Rousseau sobre aquilo que nos instigou em sua filosofia, que é a antropologia do *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*, convergida para uma antropologia pedagógica no *Emílio ou Da Educação*. A partir dessas duas obras buscou-se demonstrar que há a construção de uma espécie de antropologia pedagógica nesta última, já que antes, o filósofo discorrera sobre a antropologia ficcional em seu *Discurso* e a empregou para falar do desenvolvimento da criança (também hipotética) em seu tratado de educação disseminado através das fases de idade sendo a mais importante aquela que vai até os doze anos, designada idade da natureza. Com isto, verificou-se que Rousseau, assim como outros pensadores que o antecederam também está propondo dessa maneira, também, um modelo formativo, embora envolva se tratar de uma criança imaginária e da aplicação de método que poderia dar errado.

A partir dos termos que Rousseau estabelece no *Discurso sobre a desigualdade entre os homens* a respeito da antropologia filosófica, reduzindo, segundo ele, a questão ao seu princípio – o que é o homem? -, parte de suas premissas conjecturais, apresentou-nos uma imagem do homem primitivo em sua inteireza original, despido dos elementos de civilidade, vivendo quase que unicamente só diante da natureza, assim como os outros animais. No entanto, Rousseau dignou esse homem solitário primeiro como benfazejo, segundo como um ser dotado de sentimentos naturais que garantem sua sobrevivência mais genuína. São o amor de si e a piedade. Esses sentimentos resguardam o homem primitivo e essa forma de pensar do genebrino o diferenciou de seus pares, oferecendo à antropologia um novo viés: o viés de que o homem é um ser de sentimentos e não de razão, ou seja, um ser que já dispunha, em seu estado pré-social, de uma razão cultivada.

O conceito de antropologia rousseuniano leva em consideração, de agora em diante com o seu *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*, o homem pensado como ser de sentimentos, sem as faculdades que só desenvolveria mediante circunstâncias e com o auxílio da perfectibilidade e dos sentimentos de piedade e do amor de si, a evoluções e transformações. Essas transformações, por sua vez, só seriam colocadas em curso em um estado inicial de sociedade (estado de natureza histórico), favorecendo o desenvolvimento de novas necessidades, paixões e desejos. Esse legado é construído e deixado pelo filósofo de Genebra.

A hipótese rousseuniana do homem primitivo autossuficiente, considerado o cerne do *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*, nos abriu à interpretação da projeção do homem primitivo para pensá-lo nos mesmos moldes na criança imaginária de sua obra sobre

educação, o *Emílio ou Da Educação*. Com isso, não sendo mais possível o retorno àquele estado feliz do homem original, pois o progresso inevitável pelo qual teve de passar o levou ao afastamento de sua essência primeva, configurando-se isso como algo negativo para Rousseau, projeta esse resgate na criança imaginária à qual ele, enquanto filósofo e preceptor, desenvolve uma espécie radical de educação, a educação negativa. Afirmamos, portanto, que o filósofo quis comprovar o fato de que a criança carrega essa essência que só a desnaturação, a educação, os erros e os vícios causados pelas instituições podem alterar.

Emílio, a criança, enquanto protótipo do homem natural, traz consigo essa pureza e o modelo formativo proposto por Rousseau, comprovando-o em nosso entender. Tal modelo faz pensar a educação como um reconhecimento à humanidade de sua pureza original e que Rousseau quer nos fazer ver através de seu Emílio, o menino, e acompanhá-lo por suas fases e idades, seguindo-o prioritariamente com afinco até os doze anos, como nos propusemos no recorte da obra do Rousseau, sem tratar de questões que fossem para além do Segundo Livro. Nesse recorte, compreendemos que a antropologia e a pedagogia se estabeleceram, pois o que vem na sequência com relação às outras fases já é o desenrolar do que Rousseau nos dois primeiros livros concebeu.

Propor a educação negativa como método tornou concisa a proposição de que era possível pensar um modelo educativo para o homem que, embora quimérico, Rousseau pensou a educação despertando no leitor, no educador, uma saída para os males sociais, ressignificando o imperativo moral que é a epígrafe do *Emílio*. Nosso mal é curável e, se o quisermos, a natureza nos ajuda. O resgate da lembrança do que era o homem natural na criança é elemento para reconhecer isso, além de uma forma de ajudar a nós mesmos, bem como aos outros. É preciso reconhecer na criança fictícia nossa condição humana, aceitá-la, compreendê-la e restituir-nos a nós. Isso fica evidente com a leitura do *Emílio*; assim, a mudança ocorreria; assim, há uma saída; não há supressão total dos males, mas são evitados outros ainda piores. Por isso, a antropologia é meticulosamente entremeada pela pedagogia, pois acompanha a educação de uma pessoa sem esquecer de que se trata de um homem não só enquanto criança, mas portador de tudo que diz respeito a essa condição.

Isso demonstra que o modelo formativo da educação rousseauiana permite pensá-lo tanto para a modernidade, quando os pequenos eram submetidos a um regime escolar automatizado, em que, muitas vezes, desconsiderava-se sua meninice; quanto para a contemporaneidade, quando as crianças em idade de aprender experimentem um processo rápido, com vistas a um futuro que não dispensa o mundo do trabalho e um profissional

capacitado, que saiba executar multitarefas, sem a preocupação com o seu bem-estar e felicidade.

Dessa maneira, a preocupação de Rousseau se atualiza e chama a atenção para aquilo que deve anteceder tais exigências ou mesmo prepará-las para elas. É preciso pensar não só na condição humana desde a infância, mas também no adulto que, muitas vezes, será o reflexo de sua infância. Não se pode ignorar e negligenciar a educação que todo ser humano necessita; também não se pode torná-la um martírio. É necessário ter sempre em primeiro lugar a condição existencial do ser humano em todas as fases de sua vida para que saiba lidar com ela e alijar outros problemas. Essa é a forma de encontrar uma maneira equilibrada de viver a vida.

Como o contexto iluminista perpassou pela física newtoniana e influenciou, segundo Cassirer (1992), as ciências humanas em geral e os iluministas, de forma mais direta, não deixando de fora Rousseau, o qual, em muitos momentos, referencia as ciências na natureza em suas obras, possibilitou que se pense que o filósofo verteu o método da observação e da experimentação para as ciências humanas, mais especificamente para aquilo que estamos designando antropologia pedagógica. O fato é que, sob a perspectiva da educação negativa, mais influente até os doze anos e que coincide com a idade da natureza, Rousseau faz com que se perceba a criança em todo o seu ser, naquilo que é para daí colher os princípios que permitam estruturar uma ciência, a ciência da infância.

Dessa maneira, vislumbramos essa forma de lidar com a causa infantil como um experimento com o qual Jean-Jacques Rousseau submeteu o comportamento da criança desde seu nascimento, sem as interferências de agentes sociais diretos – o preceptor é o filtro entre a criança e o meio social (as diversas instituições), no qual emerge a sua natureza e comprova que a criança tem uma natureza específica. Ela, se cuidada e protegida até os doze anos de idade, fornece a amostra de um homem que, embora menino, muito já aprendeu de sua condição e está pronto para expandir em seu universo humano, na moralidade, na sociedade, no conhecimento e na política. Seu preceptor já balizou esses elementos em seu aprendiz. Assim, a educação negativa circunda o experimento rousseauiano porque direciona a educação do pequeno.

Para atender ao que foi proposto, foi feito um recorte temático-temporal, indo aos gregos e voltando para a Modernidade. Dos gregos, tomou-se a figura de Platão que, com sua *República*, estabeleceu o mais influente modelo formativo de homem para uma república ideal, a Paidéia, primando pela educação integral, ou seja, abrangendo a educação do corpo e da alma. Passou-se depois para o Humanismo, que na Renascença retoma novamente os gregos e romanos com relação à educação humanista a partir do *humanitas*, que buscou formar homens

letrados. Na Modernidade, procurou-se destacar autores como Montaigne, Comenius e Locke, que, de alguma forma, mantiveram o legado platônico nos modelos educativos que elaboraram. Tentou-se esclarecer como a antropologia filosófica entre os séculos XVI e XVIII, já estabelecida como ciência, a qual procurou se consolidar desde o Renascimento ganhando fôlego com o Humanismo, e atingindo seu ápice com o Iluminismo francês. Passamos, em seguida, para a retomada que Rousseau faz da antropologia já no período das Luzes, quando reaviva o tema com a metáfora do homem primitivo, mas sem o cientificismo racionalista utilizado pelo século das Luzes para tratar a questão, sobretudo conforme constava na Enciclopédia, o livro estandarte das ideias do Iluminismo.

A interpretação do mito de Glauco representou, em nosso entender, o corte epistemológico com o qual Rousseau operacionalizou sua antropologia ficcional para mostrar o homem anterior a todo e qualquer aparato social, cultural ou linguístico, significou voltarmos ao estágio do homem primitivo e vermos que este não se confunde com o estágio histórico. Em outras palavras, o tema do homem como problema filosófico em Rousseau em seu *Discurso sobre a desigualdade entre os homens* fez nascer sua antropologia radical com a ideia de estado de natureza, do homem primitivo/selvagem. Mas, suas influências que perpassam de Platão, Plutarco e Sêneca a Montaigne Locke e Condillac, atrelaram-se às suas experiências pessoais e de preceptor dos filhos do sr. Mably contribuíram de maneira significativa para suas ideias, principalmente as relacionadas à pedagogia, pois, esses autores, presentes em referências muitas vezes diretas em seus livros, lidaram todos com a educação humana para a criança e a formação de homens sábios e justos, ao longo da história da filosofia como expressão máxima, a excelência, a que um indivíduo poderia alcançar através da educação.

Há fortes indícios de que Rousseau quisesse resgatar, também, a arte de formar homens, escassa no período cujo governante seria o agente dessa arte, já que o preceptor age de modo mais prático diante das experiências as quais a criança é submetida. Essas experiências favorecem seu corpo, seu espírito, suas necessidades, suas relações. Sobre o modo como aprende a lidar com sua condição humana desde a mais tenra idade, esse é um assunto e aprendizado em queda junto aos educadores do período da Ilustração. Por isso, há a necessidade de que o preceptor goze de uma educação que demonstre que se fez homem a si mesmo antes que dê curso à formação de outro homem, no caso, ao Emílio, a criança.

Precisamos entender que, embora tudo seja imaginado, metaforizado, a educação como um todo ultrapassa o exemplo que Rousseau toma para desempenhá-la em sua criança racionalmente pensada, pois seu método, denominado educação negativa, é apenas um demonstrativo para que a educação seja vista como necessária a todos os indivíduos. Mesmo

seu método e modelo sendo menores, pensar a necessidade da educação como arte e como aperfeiçoamento humano são os temas dos capítulos I e II.

Por fim, no capítulo III, buscou-se comprovar que há, efetivamente, o desenvolvimento da antropologia pedagógica. O desenvolvimento da antropologia se entrelaça para favorecer o desenvolvimento de um modelo formativo que favorece a autonomia e a liberdade da criança, que é educada pelo preceptor fora dos padrões tradicionais de educação – a escola, principalmente de herança jesuítica. Esse formato de educação favorece e beneficia a criança de forma geral, posto que enfoca a existência individualizada da criança que serve de protótipo para a humanidade como um todo, mostrando que há bondade no coração humano. Basta vermos a criança em seus primeiros movimentos. Estes, se seguidos em suas nuances, tornarão a criança forte por não ser dominada pelas necessidades, e equilibradas porque seus sentidos foram exercitados para lhe dar senso de orientação, equilíbrio e raciocínio. A criança é livre porque não foi subjugada às instituições que a acorrenta desde a sua chegada ao mundo, começando pelas vestimentas até as leis que não as internaliza, pois não apreendem em sua essência o que é ser livre.

Por fim diante de todo o processo a que Rousseau submeteu o seu aprendiz, Emílio, acredita-se que se tratou de um experimento à maneira das ciências da natureza, cujas matizes remontam o século XVIII, atingindo seus contemporâneos e seus escritos. Escolher uma criança e empregar nela um tipo de educação, seus preceitos, suas fases, a idade, um preceptor são ações que englobam princípios das ciências naturais, especificamente a física de Newton, que serviu de modelo às ciências humanas, mas convergindo para o estudo da natureza humana.

Deixar que a criança aja livremente, crendo-se por isso livre, como se manifesta nela a natureza, conforme o sábio preceptor está inteirado, corresponde às experiências de que os preceitos da educação não podiam ser pré-estabelecidos dedutivamente, mas pelo agir da criança. Pela sua inter-relação consigo e com as coisas, poderia fornecer ao filósofo-cientista os princípios a partir dos quais tornassem universais a acepção de infância, de educação, da condição humana, tudo integrado ao seu trato pedagógico. Por tudo isso, Rousseau tomou notoriedade em sua época, embora nem sempre positiva, mas que influenciou a educação humanista e fez com que o *Emílio ou da Educação*, nas palavras de Epitácio Vieira (1989), se consagrasse como a bíblia da pedagogia moderna.

REFERÊNCIAS

- ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Introdução e Notas. *In: Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lurdes Santos Machado. Introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. *In: Entre o Passado e o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.
- ANDRADE; MARQUES NETO. Apresentação. *In: Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das artes e dos Ofícios por uma Sociedade de Letrados – Discurso Preliminar e outros textos*. Tradução de Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 1989.
- BACHOFEN, Blaise. Rousseau, une anthropologie du <moi relatif>. *In: Penser l'homme: treize études sur Jean-Jacques Rousseau*. Sous la Direction de Claude Habib et Pierre Manent. Paris: Classiques Ganier, 2013.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.
- BOTO, Carlota. História, verdade e virtude em Rousseau: pacto político e ética pedagógica. **História e Verdade(s) - Revista de História das Verdades**, Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, v. 23, 2002.
- BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207-225, jan./abr. 2010.
- BURGELIN, Pierre. Émile ou De L'éducation. *In: Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, tome. IV (1969).
- BURGELIN, Pierre. Présentés et annotés. *In: Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, tome. IV (1969).
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**, vol. III. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BURKE, Peter. **O Renascimento**. Tradução de Rita Canas Mendes. 1. ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia Lda., 2008.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- CASSIRER, Ernst. **Antropologia Filosófica – ensaio sobre o homem**. Tradução de Vicente Feliz de Queiroz. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

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

CLAPARÈDE, Édouard. J.-J Rousseau et La Conception Fonctionnelle de L'enfance. **Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau**, Genève, v. I, 1905.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSTA, Maria do Socorro Gonçalves da. **Cultura e educação em Rousseau: uma análise do Emílio**. 2013. 119f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/47> Acesso em: 25/02/2018.

DERATHÉ, Robert. **Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo**. Tradução de Natalia Mauyama. São Paulo: Editora Barcarolla; Discurso editorial, 2009.

DALBOSCO, Cláudio A; CASAGRANDA, Edson A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DALBOSCO, Cláudio A. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011.

DANY, Raymond. **Émile: Rousseau**. Collection dirigée par Jean-Pierre Zarader. 15. ed. Paris: Édition Marketing S. A, 1998.

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

FAÇANHA, Luciano da Silva. **Poética e estética em Rousseau: corrupção do gosto, degeneração e mimeses das paixões**. 2010. 530f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/11842> Acesso em: 20/01/2019.

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

GOLDSCHMIDT, Victor. **Anthropologie et politique: les principes du systeme de Rousseau**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1983.

GROETHUYSEN, Bernard. **Antropologia Filosófica**. Tradução de Lurdes Jacob e Jorge Ramalho. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz T. da Silva; Guacira L. Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Pensando a educação nos tempos modernos**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HULTON ARCHIVE. **Getty Imagens**. [2000]. Disponível em: <https://media.gettyimages.com/illustrations/the-french-philosopher-jean-jacques-rousseau-who-was-born-in-geneva-illustration-id2636692?s=612x612> Acesso em: 10 nov. 2021.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem grego**. Tradução de Arthur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KAWAUCHE, Thomaz Massadi. Consciência e sentimento no *Emílio* de Rousseau. **Discurso**, v. 50, n. 1, p. 201-218, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2020.171578> Acesso em: 25/02/2021.

LAUNAY, Michel. Introdução. *In: Emílio ou Da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995.

LEVI-STRAUSS, Claude. Jean-Jacques Rousseau, fundador das ciências do homem. *In: Antropologia estrutural dois*. 1. ed. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: UBU Editora, 2017.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. Tradução de Anoar Aiex e Jacy Monteiro. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

LOCKE, John. **Quelques Pensées Sur L' Éducation**. Traduction G. Compayré. Paris: Librairie Philosophique J. VRIN, 2007.

MACHADO, Lourdes Santos. Introdução e notas. *In: Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MAN, Paul de. *Metáfora (Segundo Discurso)*. *In: Alegorias da Leitura: Linguagem figurativa em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust*. Tradução de Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MATTOS, Franklin de. A força da linguagem e a linguagem da força. *In: A Retórica de Rousseau e outros ensaios*. Organização e apresentação de Franklin de Mattos. Tradução de Cristina Prado. Rev. Técnica de Thomaz Kawauche. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MONTAIGNE, Michel E. de. **Ensaio I**. 2. ed. Tradução de Sergio Miliet. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

MONZANI, Luiz Roberto. O Empirismo na radicalidade – Introdução à leitura do Tratado das Sensações. *In: Tratado das Sensações*. Tradução de Benise Bottman. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

MALHERBE, Michel. Introduction. *In: Quelques Pensées Sur L' Éducation*. Traduction G. Compayré. Paris: Librairie Philosophique J. VRIN, 2007.

PAIVA, Wilson A. de. **Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação humana em Jean-Jacques Rousseau**. 2010. 230p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-141045/pt-br.php> Acesso em: 20/01/2019.

PISSARRA, Maria Constança Peres. A república genebrina. *In: Cartas Escritas da Montanha*. Tradução e notas de Maria Constança Peres Pissarra *et al.* São Paulo: EDUC: UNESP, 2006.

PISSARRA, Maria Constança Peres. Educação, liberdade, governamentabilidade. *In: FAÇANHA, Luciano da Silva; CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de (orgs.). Rousseau, Kant & Diálogos*. São Luís: EDUFMA, 2019.

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

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

PLUTARCO. **Da educação das crianças**. Introdução, tradução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo, SP: Edipro, 2015.

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

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Tradução de José Oscar de A. Marques [et al.]. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

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. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as Ciências e as Artes. In: Rousseau**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Tradução de Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SÁNCHEZ, Enrique Martínez-Salanova. Jean-Jacques Rousseau. **Educomunicacion**. [2015]. Disponível em: https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_juan_jacobo_rousseau.htm
Acesso em: 10 nov. 2021.

SOARES, Márcio; PICHLER, Nadir Antônio. Educação, filosofia e antiguidade: algumas questões sobre a paidéia grega. *In: DALBOSCO, Cláudio A. et al. (Org.). Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

SPINK, John S. Introductions. *In: Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, tome. IV (1969).

SPINK, John S. Lesécrits sur l'éducation et la morale. *In: Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, tome. IV (1969).

SPINK, John S. Projets d'écution. *In: Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, tome. IV (1969).

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

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da arte**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

VAN ACKER, Tereza. **Renascimento e Humanismo**: o homem e o mundo europeu do século XIV ao século XVI. 12. ed. São Paulo: Atual, 1992.

VARGAS, Yves. **Intruduction a l'Emile de Jean-Jacques Rousseau**. 1. ed. Les Grandes Livres de la Philosophie. Universiteires de France, 1995.

VAZ, Henrique C. Lima. **Antropologia Filosófica I**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

VIEIRA, Epitácio Fragoso. **O senso antropológico em Rousseau**. Recife: Editora da UFPE, 1989.

VOLTAIRE. **Dicionário filosófico**. Tradução de Marilena de Souza Chauí Berlinck. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Pereira (orgs.). **Bogdan Ssuchodolski**. Recife, PE: Editora Massangana, 2010.