



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDERSON CARVALHO DOS SANTOS

**FORTALECIMENTO DO CORPO E EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: AS PRIMEIRAS
LIÇÕES DE ROUSSEAU PARA A FORMAÇÃO DO EMÍLIO AUTÔNOMO**

GOIÂNIA – GO
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

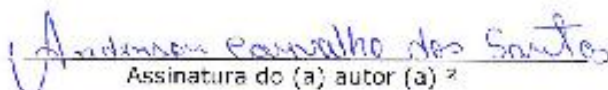
Nome completo do autor: **Anderson Carvalho dos Santos**

Título do trabalho: **Fortalecimento do corpo e educação dos sentidos: as primeiras lições de Rousseau para a formação do Emílio autônomo.**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 26 / 09 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

² A assinatura deve ser escaneada.

ANDERSON CARVALHO DOS SANTOS

**FORTALECIMENTO DO CORPO E EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: AS PRIMEIRAS
LIÇÕES DE ROUSSEAU PARA A FORMAÇÃO DO EMÍLIO AUTÔNOMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: **Fundamentos dos processos educativos**

Orientador: **Prof. Dr. Ged Guimarães.**

GOIÂNIA – GO
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

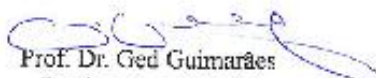
Santos, Anderson Carvalho dos
Fortalecimento do corpo e educação dos sentidos [manuscrito] : As primeiras lições de Rousseau para a formação do Emílio autônomo / Anderson Carvalho dos Santos. - 2016.
95 f.

Orientador: Prof. Dr. Ged Guimarães.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.
Bibliografia.

1. Rousseau. 2. Autonomia. 3. Fortalecimento do corpo. 4. Educação dos sentidos. I. Guimarães, Ged, orient. II. Título.

CDU 37.01

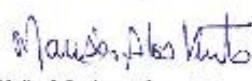
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ANDERSON CARVALHO DOS SANTOS – Aos quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e dezesseis (04/07/2016), às 15hs reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Ged Guimarães, orientador, doutor em Educação pela UFMG; Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho, doutor em Filosofia pela USP e Prof.ª Dr.ª Marisa Alves Vento, doutora em Filosofia pela UNICAMP para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **“Fortalecimento do corpo e educação dos sentidos: as primeiras lições de Rousseau para a formação do Emílio autônomo”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Anderson Carvalho dos Santos**, discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Ged Guimarães, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do CEPEC, que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e realizadas as correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18hs a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. Ged Guimarães
Presidente – FE/UFV



Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho
Membro – UFV



Prof.ª Dr.ª Marisa Alves Vento
Membro – UFV

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por conceder-me saúde, fé e perseverança para alcançar meus objetivos.

Ao professor Dr. Ged Guimarães agradeço pelo acompanhamento deste trabalho como meu orientador, pela paciência, rigor, amizade e confiança.

Professor Dr. Renato Moscateli, obrigado pela amizade. Suas orientações foram muito valiosas. Aprendi muito com você.

À professora Dra. Marisa Vento agradeço por ter aceitado o convite para fazer parte da banca de defesa.

Professor Dr. Ildeu Moreira Coêlho, és um grande homem, foi uma honra cursar uma de suas disciplinas. Obrigado também por todas as orientações. Espero aprender muito com o senhor ainda.

Professor Luís Eduardo Ramos de Souza, obrigado pelas primeiras orientações ainda durante a graduação e pelo encorajamento para continuar na carreira acadêmica.

Conceição e família, obrigado pela amizade que nos uniu com laços eternos.

Fernando, você foi o meu irmão aqui em Goiânia. Muito obrigado pelas conversas e pela amizade de irmão.

Galera dos Embalos de Sábado à noite, não tivemos tantos embalos assim, mas agradeço a amizade de cada um de vocês.

Vércia, Alison e Alessandra, obrigado por me acolherem quando cheguei a Goiânia.

Aline Sales, sua amizade, contribuições e incentivos foram de grande valor. Muito obrigado.

Simone Barcelos, você foi uma segunda mãe. Obrigado por me incentivar, por me auxiliar nos momentos tensos, pelas orientações acadêmicas e também pelos conselhos.

Tatyane Morais, conversamos muito durante o Mestrado, principalmente sobre as dificuldades. Agradeço a amizade sincera, que possamos continuar essa amizade mesmo tendo finalizado este ciclo.

Rômulo e Marcos Jerônimo, meus companheiros, obrigado pela amizade e por fazerem parte deste ciclo tão especial da minha vida.

Agradeço aos professores do PPGE - UFG pelos conhecimentos transmitidos e a CAPES pelo apoio financeiro.

Para Deus, Autor de todas as coisas.

Para minha amada esposa, Hirla Oliveira Sales.

Para minha mãe, Maria do Socorro de Carvalho Silva.

Para meus irmãos, Advair Carvalho e Adriano Carvalho.

Para meus amigos, Israel Dantas, Druval Santos de Sá,
Lauro Henrique e Milton Vasconcellos.

*Tudo é perfeito, ao sair das mãos do Criador de todas as coisas, e tudo degenera
entre as mãos dos homens.*

Jean-Jacques Rousseau

RESUMO

SANTOS, Anderson Carvalhos dos. *Fortalecimento do corpo e educação dos sentidos: as primeiras lições de Rousseau para a formação do Emílio autônomo*. 100f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

Rousseau, por meio de sua obra *Emílio ou da educação* (1762), concebe um aluno imaginário que será orientado por um preceptor desde a infância até a idade adulta. Diferente da educação instituída, responsável por uma desnaturação negativa, a concepção de ordem natural do genebrino orienta a educação do seu aluno imaginário com vistas a fortalecer o seu corpo e refinar o seus sentidos, pois estas seriam as condições necessárias para formar o homem feliz e autônomo. A educação que segue a ordem da natureza não se apressa, é lenta e gradual, mas forma o homem em todas as suas potencialidades. Assim, este trabalho busca pensar o conceito de autonomia seu sentido e importância, tendo como fundamento uma primeira educação que possibilite vigor físico e sentidos bem refinados. De caráter bibliográfico, essa investigação debruçou-se sobre as obras do filósofo de Genebra visando apreender suas contribuições para se pensar a formação humana e a autonomia.

Palavras chaves: Rousseau; Autonomia; Fortalecimento do corpo; Educação dos sentidos.

RESUMEN

Santos, Anderson Carvalho dos. *Fortalecimiento corporal y la educación de los sentidos: las primeras lecciones de Rousseau para la formación de Emilio autónomo*. 100f. Disertación (Programa de Pos graduación en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

Rousseau, a través de su obra *Emilio o la educación* (1762), concibe un estudiante imaginario que será guiado por un tutor de la infancia a la edad adulta. Diferente de la educación establecido, responsable de una desnaturalización negativa, la concepción del orden natural del ginebrino guía a la educación de su hijo imaginario con el fin de fortalecer su cuerpo y refinar sus sentidos, ya que serían las condiciones necesarias para formar el hombre feliz y autónomo. La educación siguiendo el orden de la naturaleza no se apresura, es lento y gradual, pero formar al hombre en todas sus potencialidades. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo replantear el concepto de autonomía de su significado e importancia, y se basa en una primera educación que permite fortalecimiento corporal y sentidos purificados. De carácter bibliográfico, esta investigación ha examinado las obras del filósofo de Ginebra con el objetivo de apoderarse de sus contribuciones a la reflexión sobre la formación humana y la autonomía.

Palabras clave: Rousseau; Autonomía; Fortalecimiento corporal; La educación de los sentidos.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO I OS CAMINHOS DA DESNATURAÇÃO NEGATIVA: DA INDEPENDÊNCIA NATURAL À ESCRAVIDÃO CIVIL..... | 18 |
| CAPÍTULO II EMÍLIO E AS CRÍTICAS DE ROUSSEAU À EDUCAÇÃO POSITIVA..... | 44 |
| CAPÍTULO III EXERCÍCIO DO CORPO, EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E A FORMAÇÃO DO EMÍLIO AUTÔNOMO..... | 64 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| REFERÊNCIAS DAS EPÍGRAFES..... | 92 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 92 |

INTRODUÇÃO

Viver não é respirar, é agir; é 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 maior número de anos e sim o que mais sente a vida.

Rousseau

O filósofo procura demonstrar aquilo que ainda não foi visto e termina criando conceitos que “são a expressão elaborada não do que se pensa sobre a realidade – ou do que pensa uma realidade genial - mas daquilo que a realidade de fato permite que, de direito, se pense sobre ela” (ULHÔA, 1997. p. 18). Aquele que empreende a tarefa de compreender determinado discurso filosófico procura pôr a origem das suas investigações nas mesmas bases filosóficas da dúvida, de questões problemas que a ele se mostram ainda obscuras e, mesmo buscando um novo olhar sobre um tema já pensado por um clássico da filosofia, constrói sua investigação de maneira cautelosa e rigorosa. Toma o texto do filósofo “não como uma realidade absoluta e acabada, mas como veículo de penetração no contexto que lhe dá sentido e constitui as condições em que se engendrou a filosofia encarnada no texto” (ULHÔA, 1997. p. 22).

Ao se debruçar, no ato da leitura, sobre um texto filosófico para apreender dele algo novo, deve-se compreender que aquilo que o filósofo disse por meio do seu texto não é uma realidade absoluta e muito menos como uma enciclopédia de doutrinas que deve ser seguida de maneira cega. De todo modo, é imprescindível respeitar o texto e a ele ser fiel, procurando, por todos os meios, não fugir ao que ele diz. Ser fiel a um filósofo é “reviver com ele o problema em torno do qual foi produzido o seu discurso e, na medida do possível, aproveitar seu legado na solução dos nossos próprios problemas” (ULHÔA, 1997. p. 32). Essa fidelidade ao discurso filosófico, entretanto, não se confunde com uma prisão que torna o pesquisador incapaz de atribuir ao texto um novo olhar, de formular, por meio da leitura, novas questões. Dessa forma, a pesquisa em filosofia nos faz “voltar a um passado que se presentifica a partir da tematização de um problema cujo valor seminal continua latente” (ULHÔA, 1997. p. 42).

Ao buscar compreender certas questões filosóficas o pesquisador procura fontes de leituras para dar base aos seus estudos, começando com a escolha do filósofo. Refletir sobre determinadas questões, que ao pesquisador ainda parecem atuais, implica encontrar, primeiramente, um referencial que já pensou sobre tais questões, mesmo que em um tempo distante do tempo do pesquisador. No entanto, nem sempre o tema do estudo foi pensado apenas por um determinado filósofo, pois na maioria das vezes, uma gama de filósofos já o investigou. Assim, a tarefa daquele que se debruça sobre a investigação filosófica, “é, de certa forma arbitrária: ele elege alguém que a tradição consagrou como ‘filósofo’ como tema de seu estudo, e aplica, sobre os textos do eleito, uma análise tanto quanto possível rigorosa para explicar o que esses textos propõem ou supõem” (ULHÔA, 1997. p. 24).

Nesse estudo trabalhamos o fortalecimento do corpo e a educação dos sentidos como condições para a formação autônoma. Conscientes das dificuldades próprias da investigação filosófica, elegemos Rousseau como referencial para nosso trabalho. A questão ora investigada está presente no processo de formação de Emílio, aluno imaginário de Rousseau, mais especificamente até por volta de seus quinze anos. Mesmo vivendo em um contexto iluminista, que tem o exercício da razão como princípio da formação, o filósofo genebrino trilha caminho contrário e procura, primeiramente, fortalecer o corpo e refinar os sentidos do seu aluno imaginário para posteriormente desenvolver sua racionalidade.

Apesar de o conceito de autonomia não ser usado por Rousseau, seu significado está contido na ideia de liberdade¹ compreendida como obediência à lei que o homem dá a si mesmo. Se em várias de suas obras encontramos os conceitos de liberdade e de formação, é ao construir seu aluno imaginário e interrogar sua formação em *Emílio, ou da educação*², que a questão da formação e da autonomia aparece mais claramente, pois Emílio é educado para ser homem livre, capaz de dar a si mesmo a lei.

¹ Refere-se à liberdade moral, cujo âmbito é do homem/indivíduo que dá a si as regras de suas ações; a liberdade política, por sua vez, implica na obediência às leis que os homens, como cidadãos e povo soberano dão a si mesmos. Cf. Capítulo VIII do primeiro livro do *Contrato social*.

² No decorrer do texto abreviaremos os títulos de algumas das obras de Rousseau. Para a obra *Emílio, ou da educação* utilizaremos *Emílio*. Para as obras *Discurso sobre as ciências e artes* e *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens* utilizaremos *Primeiro discurso* e *Segundo discurso* respectivamente. Para a obra *Do contrato social* utilizaremos *Contrato*.

Ao refletirmos sobre a formação autônoma no pensamento de Rousseau, nos propomos primeiramente compreender alguns princípios basilares das suas obras tais como: estado de natureza, o princípio do homem natural, a passagem do estado de natureza para o estado civil, amor de si, amor-próprio, piedade, liberdade natural e liberdade civil. Sem a compreensão de tais conceitos, torna-se praticamente impossível seguir com qualquer trabalho que tenha como referência o pensador genebrino. Como entender o estado de natureza no *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens*? Por qual razão o autor de *Emílio* constrói hipoteticamente o estado natural e o homem natural ao buscar a gênese da desigualdade?

Assim, no primeiro capítulo dessa dissertação intitulado *Os caminhos da desnaturação negativa: da independência natural à escravidão civil*, percorreremos, com Rousseau, o curso investigativo que demonstrará o caminho pelo qual o homem natural deixou sua condição de isolamento para chegar à condição de sociabilidade civil, tendo sua independência natural substituída pela dependência do estado civil.

Rousseau é um crítico severo do estado civil³, pois o homem desse estado é essencialmente dependente, vive na escravidão tanto em relação aos outros como em relação a si mesmo. O homem civil “nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer envolvem-no em um cueiro, ao morrer encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições” (ROUSSEAU, 1992, p. 17). A sociedade civil⁴, imersa em intenso preconceito e servidão, deve ser superada, para tanto é preciso formar o homem que não seja dependente, o homem autônomo, capaz de se dar a si a própria lei.

Tendo evidenciado a condição em que se encontra a sociedade, corrompida e deformada, o genebrino demonstra “na sua *arquitetura teórica* outro homem, outra sociedade, outra educação” (GUIMARÃES, 2004, p. 11). Em *Emílio* é traçado o processo de formação desse

³ Apesar de mostrar que a vida em sociedade privou o homem de muitas vantagens e o afastou da felicidade, o filósofo reconhece que é no estado civil que os indivíduos podem encontrar as condições necessárias para se desenvolver e alcançar as qualidades intelectuais e morais que os tornam verdadeiramente humanos e livres. “Se os abusos dessa nova condição não o degradassem frequentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem” (cf. *Contrato Social*, Livro I, cap. VIII).

⁴ Trata-se da sociedade civil corrompida que Rousseau via em sua época. Em oposição a esse estado de degeneração a alternativa é uma educação para a autonomia na qual o homem dá a si mesmo a lei que não é de caráter político.

outro homem, com a finalidade de fazê-lo diferente do homem civil, pois a formação que a sociedade oferece apenas degenera o homem ainda mais.

Seguindo o percurso de nossa investigação, no segundo capítulo dessa dissertação que tem por título *Emílio e as críticas de Rousseau à educação positiva*, refletiremos sobre a posição de Rousseau com relação à educação instituída. Ele diz que a educação do seu século é tagarela e faz apenas tagarelas, recusa essa educação e tece críticas ao processo de formação que, envolto em muitos preconceitos, não forma nem o homem nem o cidadão. O genebrino se opõe à educação “que sacrifica o presente a um futuro incerto, que cumula a criança de cadeias de toda espécie” (ROUSSEAU, 1992, p. 60), tornando-a cada vez mais corrompida e cheia de vícios. A educação da época pulava as etapas do desenvolvimento natural do indivíduo e, em contraponto a essa tendência, o genebrino se nega a educar seu aluno imaginário conforme a educação de seu tempo.

Iniciando por suas críticas às instituições de ensino e ao modo pedante de educação dos pais, passando pela questão de se primar a razão nos primeiros anos da formação e concluindo com a crítica ao caráter utilitarista⁵ da educação de seu século, buscamos demonstrar, na segunda parte da investigação, as razões da recusa de Rousseau a essa educação que ele denominará de educação positiva.

O último capítulo desse trabalho tem por título *Exercício do corpo, educação dos sentidos e a formação do Emílio autônomo* e, por meio dele, demonstraremos que o processo de formação do homem autônomo passa primeiramente pelo fortalecimento do corpo e pela educação dos sentidos, pois se os sentidos não forem educados e o corpo fortalecido, além da possibilidade de ser escravizado pelas instituições, será escravizado por si mesmo como consequência de um corpo débil e de sentidos mal formados. Neste ponto, a investigação se propôs a pensar o significado da educação dos sentidos e do fortalecimento do corpo no processo de formação do homem.

⁵ O termo utilitarista presente no trabalho não diz respeito à corrente filosófica que se desenvolveu a partir do final do século XVIII. Com o termo utilitarista queremos nos referir ao aspecto da educação instituída na época de Rousseau que buscava formar o homem útil em detrimento do homem autônomo e senhor de si mesmo.

Ao construir logicamente a figura de Emílio e sua formação, o filósofo genebrino não criou um modelo educacional⁶ para ser seguido por aqueles que se encarregam da educação das crianças, pela simples razão de que não é objetivo da filosofia propor modelos dos fenômenos⁷. Ele demonstrou, por meio da educação que segue a ordem natural, a possibilidade de se pensar a formação do homem autônomo.

A finalidade desse trabalho é, portanto, pensar o conceito de autonomia e a formação humana, buscando compreender, especificamente, como se dá a formação de Emílio em seus primeiros anos quando o preceptor o guia, por meio da educação natural, com vistas a fortalecer seu corpo e refinar seus sentidos. Para tanto, como qualquer outra discussão no âmbito da filosofia, esta investigação é norteadada por questões e dúvidas que ao serem pensadas nos ajudam a entender o a questão da formação presente em *Emílio*.

Eis as questões/problema que darão o norte para a nossa pesquisa:

- Qual o significado da educação dos sentidos e do fortalecimento do corpo na formação do homem autônomo?
- Na sociedade corrompida, é ainda possível a formação do homem autônomo?
- Se as instituições, como diz Rousseau, servem apenas para desnaturar o homem e torná-lo dependente, por qual via se deve orientar a formação autônoma?

⁶ Em *Cartas escritas da montanha* Rousseau explica por que Emílio não é um manual pedagógico a ser diretamente aplicado. Nesse texto ele diz: “trata-se de um novo sistema de educação, cujo plano submeto à análise dos sábios e não de um método para os pais e mães” (ROUSSEAU, 2006, p. 284).

⁷ Cf. GRANGER, Gilles-Gaston. *Filosofar sobre a filosofia*. In: _____ *Por um conhecimento filosófico*. Trad. de Constança, M. César e Lucy M. César. Campinas, Papyrus, 1989, p. 13.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA DESNATURAÇÃO NEGATIVA: DA INDEPENDÊNCIA NATURAL A ESCRAVIDÃO CIVIL

Descobrimo e seguindo, deste modo, os caminhos esquecidos e perdidos que levaram o homem do estado natural ao estado civil, reestabelecendo, com auxílio das posições intermediárias que acabo de assinalar, aqueles que o tempo premente me fez suprimir ou a imaginação não me sugeriu, qualquer leitor atento deverá impressionar-se com o espaço imenso que separa esses dois estados.

Rousseau

Qual é a origem da desigualdade entre os homens e é ela autorizada pela lei natural? Essa questão, proposta pelos acadêmicos de Dijon em 1753, despertou em Rousseau a vontade de mais uma vez participar do concurso daquela Academia. Anos antes ele já havia participado de outro concurso desta mesma Academia, do qual saiu vencedor ao escrever o *Discurso sobre as ciências e as artes*⁸. Porém, o momento agora era outro, Rousseau não mais desejava “lutar pelos sufrágios dos acadêmicos” (STAROBINSKI, 2011, p. 378).

Se no *Primeiro discurso*, Rousseau inicia sua resposta prestando uma homenagem às “luzes” e louvando o ‘reestabelecimento’ das ciências e das artes⁹, no *Segundo discurso*, Rousseau constrói de forma hipotética a origem e o progresso da desigualdade, demonstrando que a caminhada do homem até a sociedade o fez, cada vez mais, afastar-se da felicidade. Como resultado de uma rigorosa investigação filosófica, o genebrino faz sua crítica à vida social buscando encontrar a primeira fonte do mal.

A primeira fonte do mal é a desigualdade, escrevera ele em sua resposta a Estanislau. Agora sente a necessidade de remontar mais longe, de “cavar até

⁸ O *Discurso sobre as ciências e as artes* foi o primeiro discurso que Rousseau escreveu aos acadêmicos de Dijon. Diante da questão: O reestabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes? Rousseau escreve este primeiro discurso como resposta, alcançando o prêmio da academia em 1750.

⁹ Cf. ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*, 1999. Nota 1 de Paul Arbousse-Bastide, p. 189.

a raiz”: essa desigualdade de que provém o mal, trata-se agora de ver de onde ela própria procede. Pode-se demonstrar a verdadeira origem do mal apenas examinando a origem da desigualdade (STAROBINSKI, 2011, p. 379).

“Cavar até a raiz”, trabalho que Rousseau buscará fazer não por meio do que já está posto, mas por sua própria conta, voltando-se para o seu próprio coração e para a natureza. Diz ele na introdução do segundo *Discurso*: “Oh! homem, de qualquer região que sejas, quaisquer que sejam as tuas opiniões, ouve-me; eis a tua história” (1999a, p. 53), porém, logo em seguida, explica a que história está se referindo, ao dizer: “eis a tua história não como acreditei tê-la lido nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente” (1999a, p. 53).

O cidadão de Genebra não se fiará na história do mundo, muito menos em documentos e livros para encontrar a origem da desigualdade. A explicação é buscada para além da história. A história tem o seu lugar na explicação das coisas, porém “fatos históricos não justificam nada, a história não tem legitimidade moral” (STAROBINSKI, 2011, p. 40). A origem da desigualdade não deve ser buscada na sociedade civil, pois ela é resultado de sucessivas transformações que desfiguraram o estado original do homem, portanto, diz Rousseau “começemos, pois, por afastar todos os fatos, pois eles não se prendem a questão” (1999a, p. 52).

É preciso remontar mais longe [...] é preciso resolutamente “afastar os fatos”. Pois os fatos são vestígios históricos do homem, eles nos retêm na história; a partir daí, prender-se aos fatos seria entrar-se em um domínio já afastado da origem. É preciso sair da história para ver nascer a história humana (STAROBINSKI, 2011, p. 390-1).

A busca pela gênese da desigualdade começa no estado original do homem e no seu desenvolvimento. Ela só será encontrada se o julgamento começar pelo homem, porém não o que se mostra diante dos nossos olhos, modificado pelas circunstâncias, pela sociedade e pelo tempo, e sim o homem no seu estado natural, com as únicas características que lhe foram atribuídas pela natureza. Nas palavras de Ulhôa, “tem-se que tomar distância da vida social, assumir a ótica robinsoniana do homem isolado, e julgar a sociedade a partir de um parâmetro, um símbolo – o símbolo do homem em estado de natureza” (1996, p. 75).

Então, onde encontrar este homem natural? Por qual via se deve caminhar para encontrar o estado natural do homem? Ao olhar para a sociedade Rousseau vê apenas homens artificiais que, por todos os lados, usam máscaras. A história não proporciona meios para encontrar o homem puro, livre de máscaras; ela só permite enxergar o homem social degenerado.

Para explicar a condição social do homem, Rousseau retoma o “mito platônico da estátua de Glauco”¹⁰ completamente desfigurada. Desse modo, como era quase impossível reconhecer a imagem de Glauco como um deus, pois parecia mais um animal feroz devido à ação do mar, do tempo e das intempéries, a alma humana tornou-se também “quase irreconhecível”, pois foi “alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, [...] e pelo choque contínuo das paixões” (ROUSSEAU, 1999a, p. 43).

Ora, a estátua de Glauco, embora estivesse desfigurada, ainda assim, na visão de Rousseau, escondia a sua essência, por isso o uso da expressão “quase irreconhecível”. A ação do tempo encobriu essa essência, mas não a destruiu. Logo, assim como na estátua de Glauco, o essencial permanece sob uma aparência deteriorada pelo tempo, a essência do homem permanece viva sob a máscara da degeneração social causada pela história e pelos seus vícios. “A distinção entre o homem natural e o homem social faz aparecer a ‘natureza’ com um *absoluto* – o homem natural não poderia ser destruído no interior do homem social – de outra maneira a educação do Emílio seria impossível” (MATOS, 1978, p. 30).

A retomada da estátua de Glauco feita pelo genebrino é, na visão de Starobinski, uma posição otimista com respeito ao mito da origem do homem, embora, o genebrino também sustente uma posição pessimista. Rousseau “diz-nos que o homem destruiu de forma irremediável sua identidade natural, mas proclama também que a alma original, sendo indestrutível, permanece para sempre idêntica a si mesma sob as manifestações externas que a mascaram” (STAROBINSKI, 2011, p. 28). Alternando entre essas duas posições e muitas vezes sustentando-as simultaneamente, Rousseau oscila entre a crença de que a essência natural e bondosa da espécie humana ainda permanece viva e a crença de que não existe remédio para o homem social depravado.

¹⁰ A expressão “mito platônico da estátua de Glauco” é de Starobinski. Cf. STAROBINSKI, 2011, p. 28.

O fato é que, estando a essência do homem apenas encoberta sob a aparência do homem social ou estando essa identidade original perdida, Rousseau se nega a buscar a origem da desigualdade na alma humana desfigurada, e não encontrando na história um terreno sólido para caminhar em suas investigações, pois a história só mostra um estado humano que sempre foi de preconceitos servis, constrói, no plano hipotético, um estado natural “que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá” (ROUSSEAU, 1999a, p. 44), portanto, “a descrição do *homem natural* não será uma *verdade histórica*, mas a condição hipotética que poderá iluminar a natureza essencial do homem” (MATOS, 1978, p. 25-6). Por ser uma construção teórica, o filósofo de Genebra, em momento algum pretende representar a realidade, pelo contrário, o estado de natureza e o homem natural se constituem apenas como critério para julgar o estado social.

É preciso notar bem que o estado de natureza não é um imperativo moral; não é uma norma prática a qual seríamos convidados a nos adequar: é um postulado teórico, mas que recebe uma evidência quase concreta, pela virtude de uma linguagem que sabe dar ao imaginário todas as características da presença (STAROBINSKI, 2011, p. 395).

Mostrar que o estado natural não é uma realidade histórica é sempre necessário, pois uma leitura da obra rousseuniana sobre a desigualdade poderia levar o leitor despercebido ou mal intencionado, a concluir que Rousseau estava demonstrando a evolução histórica do homem ou defendendo a caminhada da sociedade de volta ao estado selvagem. Este pode ter sido o caso de Voltaire, quando diz que a leitura do *Segundo Discurso* despertava o desejo de andar de quatro patas; ou do arcebispo de Paris, Christophe de Beaumont, ao dizer que a obra de Rousseau “sobre a desigualdade de condições, rebaixou o homem ao nível dos animais” (ROUSSEAU, 2004, p. 220).

Os mal-entendidos tão numerosos a que o segundo *Discurso* deu lugar resultam de uma leitura fragmentária, apressada em que se isolaram afirmações veementes que o próprio Rousseau anulava ou corrigia algumas páginas mais adiante. Atacam-no, no mais das vezes, por um momento de sua demonstração, e não por sua verdadeira filosofia (STAROBINSKI, 2011, p. 389).

Kant também adverte os que leem Rousseau se deixando levar por suas belas palavras e por seu tom romântico de que é preciso ler suas obras várias vezes “pois só depois de termos deixado de nos seduzir pela magia de seu belo estilo, é que podíamos de fato apreciar profundidade de seus pensamentos” (SALINAS FORTES, 1996, p. 6). No que concerne a não aceitação do estado atual do homem como critério para fundamentar a origem da desigualdade,

era necessário mudar o procedimento. Deixemos de lado, [...], os livros pretensamente científicos ou os fatos pretensamente estabelecidos e voltemo-nos sobre nós mesmos. Guiados pelo princípio crítico da radicalidade que postula o primitivo como o Outro absoluto em relação ao homem civil, façamos um esforço para superar o fascínio narcísico pela imagem do próprio ego. Meditando sobre as "primeiras e mais simples operações da alma humana" — cujos vestígios ainda carregamos em nós —, busquemos reconstituir a imagem perdida do primeiro homem (SALINAS FORTES, 1996, p. 23).

Rousseau demonstra, por meio da construção do estado de natureza, que não se pode olhar para o homem social e encontrar nele a essência da espécie humana. O estado de natureza, mesmo sendo hipotético, torna possível conjecturar o caminho percorrido pelo homem até a sociedade. Para além da resposta aos acadêmicos de Dijon, Rousseau demonstra, no *Segundo Discurso*, como o homem foi se afastando de sua condição natural pacífica e penetrando em um terreno de alienação, perversão moral e degeneração.

Outros filósofos¹¹ também se empenharam em investigar a sociedade civil e suas relações. Ao examinarem os fundamentos da sociedade fizeram o mesmo caminho do cidadão de Genebra remontando suas investigações a um hipotético estado de natureza, porém, apenas Rousseau chegar realmente a esse estado, pois os outros erraram nas suas

¹¹ Paul Arbousse-Bastide em três notas do *Segundo Discurso*, 1999, p. 52, diz quem são os filósofos que “falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil”, segundo ele, quanto à noção de justiça e de injustiça, Rousseau talvez pensasse em Locke e em Montesquieu; quanto à questão do direito natural ele estaria se referindo a Grócio, Puffendorf e Burlamaqui, e por fim, ao falar da ideia de autoridade e governo que transportaram para o estado de natureza, Rousseau se referia a Aristóteles e Hobbes. Todavia, apesar de Arbousse-Bastide ter incluído Montesquieu entre os autores que Rousseau estaria criticando, isso precisa ser visto com mais cuidado. Afinal, no capítulo 2 do livro 1 d’*O Espírito das Leis*, ao tratar do estado de natureza, Montesquieu antecipa a crítica de Rousseau a Hobbes e àqueles que atribuem ao homem nessa condição características que ele só vai adquirir em sociedade. Desse modo, Montesquieu abriu o caminho para o que Rousseau fará no *Segundo Discurso*.

investigações ao transferirem para o homem do estado de natureza características inerentes à sociedade civil, “falando incessantemente de necessidade, 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, 1999a, p. 52). Equivocaram-se ao atribuírem ao homem natural características que nasceram eminentemente com a vida em sociedade como, justiça e injustiça, propriedade, direito. Para Hobbes, o estado de natureza

é uma condição de guerra de todos contra todos, sendo neste caso cada um governado pela sua própria razão, e nada havendo de que possa lançar mão que não lhe ajude na preservação da sua vida contra os seus inimigos, segue-se que numa tal condição todo homem tem direito a todas as coisas, até mesmo aos corpos uns dos outros (2003, p. 64).

Indo por outra via, mas semelhante a Hobbes, pelo menos na questão de que todos nascem iguais, em Locke é aquele

em que todos os homens se acham naturalmente, um estado de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza [...] estado também de igualdade [...] O estado de natureza tem uma lei para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses (1983, p. 35-6).

Entre esses filósofos, no que tange à concepção de estado de natureza e homem natural, existem algumas divergências. Enquanto, no pensamento de Hobbes, o estado de natureza é caracterizado por uma guerra de todos contra todos, para Locke o estado de guerra pode surgir tanto no estado de natureza quanto no estado civil, pois tal condição se instala todas as vezes que alguém usa a força contra outrem sem ter o direito de fazê-lo, “aquele que tenta colocar a outrem sob poder absoluto, põe-se em estado de guerra contra ele” (LOCKE, 1983, p. 40). Assim,

temos a clara diferença entre o estado de natureza e o estado de guerra, muito embora certas pessoas tenham confundido, estão tão distantes um do outro como um estado de paz, boa vontade, assistência mútua e preservação

está de um estado de inimizade, malícia, violência e destruição mútua (LOCKE,1983, p. 41).

Ao comparar as concepções dos filósofos ingleses com do filósofo genebrino, encontram-se similaridades e também diferenças que merecem destaque. Rousseau concorda com ambos, quando a questão é a igualdade entre os homens no estado de natureza, porém difere de Locke na questão da sociabilidade, “ ao passo que Rousseau afasta qualquer possibilidade de uma vida social do homem no estado de natureza, Locke entende que, nesse estado, o homem, além de livre e igual, carrega a sociabilidade” (GUIMARÃES, 2004, p. 59).

As diferenças entre os pensamentos de Rousseau e Hobbes são mais acentuadas. O cidadão de Genebra, que concebe o homem natural com uma bondade inata, discorda do pensamento do filósofo inglês. Não vendo condições para que o estado de natureza seja de um estado de guerra de todos contra todos, a hipótese de Hobbes era inconcebível, pois, caso o estado de natureza fosse uma guerra de todos contra todos, a afirmação de que tudo é bom “em saindo das mãos do Autor das coisas” não seria verdadeira.

Para Rousseau, quando Hobbes estabelecia o estado de natureza como estado de guerra, de violência e de angústia, não fazia outra coisa se não dotar “seus homens naturais” de qualidades propriamente sociais. Ao confundir o homem natural com o civilizado (ou mesmo com o “selvagem”), Hobbes amplia para a idade primitiva o que só é verdadeiro na sequência da História. O que Hobbes via no começo dos tempos, Rousseau vê no fim: o reino do egoísmo. (MATOS, 1978, p. 29-30).

Daí a negação das hipóteses daqueles que remontaram aos conceitos do homem natural e do estado de natureza, vestindo-os de roupagens da sociedade civil. Se o homem vivendo do estado de natureza é um animal que não procura o mal de outrem, leva uma vida solitária, “evitemos, pois, confundir o homem selvagem com os homens que temos diante dos olhos” (ROUSSEAU, 1999a, p. 62).

Por meio dos “conceitos operatórios” estado de natureza e homem natural, Rousseau critica o processo de constituição da sociedade civil e assim responde à questão sobre a origem da desigualdade moral ou política que tem seu fundamento na saída do homem do estado de natureza para o estado da sociedade civil. No curso de sua investigação ele encontrou o momento preciso em que o homem natural começou a se distanciar do que a

natureza a ele ordenava, momento esse que marcou o progresso do indivíduo e o declínio da espécie humana.

Nesse segundo *Discurso* é feito um virulento ataque contra a civilização: o excesso de ciência e arte acaba por corromper o homem, tornando-o hipócrita, acentuando e generalizando seu egoísmo, jogando uns indivíduos contra os outros e, nessa corrida insaciável por mais comodidades, levando-os a se enredar em uma cadeia infernal de relações de submissão (SALINAS FORTES, 1996, p. 21).

Rousseau inicia seu discurso distinguindo dois tipos de desigualdades, “uma [...] natural ou física, por ser estabelecida pela natureza [...] a outra [...] moral ou política porque depende de uma espécie de convenção” (1999a, p. 51). Aquela consiste na diferença que pode ser percebida em idade, forças que cada um possui, altura, entre outras, ao contrário desta que consiste “nos vários privilégios que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles” (1999a, p. 51). No estado de natureza, há um homem puro, não corrompido, totalmente contrário ao homem da sociedade civil. Este homem possui apenas desigualdades físicas ou naturais. As desigualdades morais e políticas originaram-se com a passagem para o estado de sociedade e qualquer defeito ou fraqueza que o homem possui está presente tão somente na vida em sociedade.

De acordo com Rousseau, a desigualdade não é um fato natural, ela não é "autorizada" pela lei natural. Considerado em sua condição natural, o homem não mantém relações de desigualdade com seus semelhantes. A desigualdade, portanto, é socialmente produzida no decorrer da evolução histórica da humanidade. É até possível marcar o momento de sua aparição e determinar sua causa com precisão. O que Rousseau fez nesse *Discurso* foi traçar a gênese da desigualdade, mostrar como ela se formou pouco a pouco através de diferentes etapas, qual sua origem e como tudo isso se relaciona com os demais fatos e fenômenos característicos da vida em sociedade (SALINAS FORTES, 1996, p. 22-3).

O homem “como deve ter saído das mãos da natureza” em seu estado natural possuía a mesma conformação física do homem civil, “andando sobre dois pés, utilizando suas mãos como fazemos com as nossas, levando seu olhar a toda natureza e medindo com os olhos a vasta extensão do céu” (ROUSSEAU, 1999a, p. 57). Ao ser comparado com os outros animais, ele

é visto pelo genebrino às vezes com menos força do que alguns, às vezes com mais agilidade do que outros, porém, “organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais” (1999a, p. 58). O homem natural vive em condição puramente animal, é tratado pela natureza da mesma forma que todos os animais. Errante pela imensidão da Terra; busca apenas a autopreservação¹²; por viver isolado e sem relação com outros da mesma espécie, consegue satisfazer todos os seus desejos, pois estes nunca ultrapassam as necessidades físicas que possui. No estado de natureza,

seus desejos não vão além de suas necessidades físicas. Os únicos bens que conhece no universo são a alimentação, uma fêmea e o repouso; os únicos males que teme são a dor e a fome. Digo a dor, e não a morte, pois jamais o animal saberá o que é morrer, sendo o conhecimento da morte e de seus terrores uma das primeiras aquisições feitas pelo homem ao distanciar-se da condição animal (ROUSSEAU, 1999a, p. 66).

O homem natural tem campos e florestas para se saciar; outros animais, muitas vezes, servem a ele como alimento. Nessa interação perfeita com a natureza ele vive livre do paradoxo tão funesto que faz do homem civil um ser infeliz, vivendo sempre fora si. Não existe, então, o conflito entre querer e poder. Ele basta-se a si mesmo, tem a justa medida entre seus desejos e suas forças; possui apenas necessidades reais. “No estado de natureza, o homem é imperturbável, havendo equilíbrio perfeito entre desejos e necessidades. Esse estado simboliza o ideal rousseauiano de felicidade” (ULHÔA, 1996, p. 82). Em *Emílio*, a questão, “em que consiste a sabedoria humana ou o caminho da felicidade verdadeira?” (1992, p. 62), se seria em diminuir nossos desejos para que estes fiquem abaixo das nossas forças, Rousseau responde pela negativa: o caminho da verdadeira felicidade não consiste em diminuir os desejos nem em aumentar as nossas forças, mas “pôr em perfeita igualdade o poder e a vontade” (1992, p. 62).

O homem primitivo é feliz, pois consegue por si mesmo tudo que necessita, seu corpo é tudo que precisa, está reduzido a uma “existência atual sem nenhuma ideia de futuro” (ROUSSEAU, 1999a, p. 67). O homem social, ao contrário, é infeliz porque com o despertar de sua imaginação cria, a cada dia, mais necessidades que sozinho não consegue satisfazer; à

¹² A autopreservação é buscada por meio de um sentimento natural que o homem possui, definido como amor de si. “O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar pela própria conservação.” (cf. Nota “O”, 1999, p.146) Falaremos deste sentimento natural mais à frente no trabalho.

medida que seus desejos ultrapassem as suas forças, o conflito entre querer e poder é insuperável, o supérfluo é parte integrante da sua vida, nem sempre consegue ser satisfeito, seu grau de reflexão é tão apurado que, ao invés de viver o presente, vive já o futuro.

O homem social cuja existência já não é autônoma, mas relativa, inventa sem cessar desejos que não pode satisfazer por si mesmo. Precisa de riquezas e de prestígio: quer possuir objetos e dominar consciências [...] Nenhum de seus desejos pode ser saciado imediatamente; deve passar pelo imaginário e pelo factício; a opinião dos outros, o trabalho dos outros lhes são indispensáveis (STAROBINSKI, 2011, p. 44-5).

A natureza é ordenada, tudo que sai de suas mãos está conforme a ordem, sendo bom em si. Ela dá ao homem a capacidade de conseguir o que lhe é necessário sem necessitar da ajuda do outro. Ao tirar da natureza tudo que necessita, seu corpo é o único instrumento para sobrevivência. Sujeito constantemente aos fenômenos naturais, o homem acaba desenvolvendo suas potencialidades físicas como a agilidade e a força. Em suma, não existem necessidades factícias no homem natural, apenas necessidades físicas.

Em nota do *Segundo discurso*, Rousseau diz:

Excetuando-se, unicamente, a necessidade física, que a própria natureza exige, todas as nossas outras necessidades são devidas ao hábito, antes do qual não eram necessidades, ou aos nossos desejos, e não se deseja aquilo que não se está em condições de conhecer. Conclui-se daí que o homem selvagem não desejando senão as coisas que conhece e não conhecendo senão aquelas cuja posse tem ou é fácil de adquirir, nada deve ser tão tranquilo quanto a sua alma e nada tão limitado quanto seu espírito (1999a, p. 141).

Depois de falar sobre as características físicas do homem natural, Rousseau passa a considerar esse homem em seu aspecto metafísico e moral. Em busca dos argumentos do cidadão de Genebra, voltemos ao prefácio do *Segundo discurso*.

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 a razão, um dos quais interessa profundamente ao nosso bem estar e à nossa conservação, e o outro nos inspira uma repugnância natural ao ver

perecer ou sofrer qualquer ser sensível e principalmente nossos semelhantes (1999a, p. 47).

O homem natural não possui a razão como faculdade já desenvolvida, mas apenas como uma faculdade virtual. Antes que passem pelo crivo da racionalidade, suas ações são conduzidas, no estado natural, por dois sentimentos naturais: o amor de si e a piedade. O amor de si “é um sentimento natural que leva todo animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude” (ROUSSEAU, 1999a, p. 146). Essa paixão natural faz com que o homem do estado de natureza deseje sempre sua autopreservação e ao mesmo tempo faz com que se afaste de do que lhe é nocivo.

Os animais comportam-se de modo semelhante ao homem natural, sempre buscam sua autoconservação e afastam-se daquilo que lhes é nocivo. Assim, é admissível afirmar que o amor de si mesmo, sendo anterior à reflexão, pode ser apresentado como um instinto universal comum aos homens e aos animais. Por meio do amor de si “nossa existência se afirma inocentemente: o amor de si leva em conta apenas o eu, ignora a diferença do outro e, em consequência, não pode opor-se ativamente a outrem” (STAROBINSKI, 2011, p. 284).

O amor de si promove, por sua ação, a autoconservação, já a piedade natural “outro combustível natural da ação” (SALINAS FORTES, 1996, p. 31), impede os mais fortes de tirar dos mais fracos, o que cada um consegue para a sua sobrevivência. Essa paixão natural apesar de mais fraca na sociedade civil, é ainda parte constituinte do homem, sendo a base para a consciência moral do homem civil, o que torna possível a existência das virtudes sociais: “um sentimento natural que moderando em cada indivíduo o amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda espécie” (ROUSSEAU, 1999a, p. 78-9).

A piedade é o que substitui as leis no estado de natureza, o “freio tão salutar” a que ninguém ousa desobedecer, ela faz o homem preocupar-se mais em se defender do mal que lhes pode sobrevir do que procurar fazer o mal a outrem. Porém, estando o homem natural em uma situação de impasse – ou causa dano a outro, ou lhe causarão dano – o amor de si mesmo age primeiro, fazendo que este busque primeiro a sua autopreservação. A piedade

impedirá qualquer selvagem robusto de tirar a uma criança fraca ou a um velho enfermo a subsistência adquirida com dificuldade, desde que ele mesmo possa encontrar a sua em outra parte; ela, em lugar dessa máxima sublime da justiça raciocinada – *Faze a outrem o que deseja que façam a ti* -, inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, mas talvez mais útil do que a precedente – *Alcança teu bem com o menor mal possível a outrem* (ROUSSEAU, 1999a, p. 79).

Contrário ao amor de si, temos o amor-próprio, sentimento relativo, de origem social e que busca sua fonte em comparações, levando “cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro” (ROUSSEAU, 1999a, p. 147). No estado de natureza, o amor-próprio não pode existir, pois vivendo isoladamente, o homem natural vê os outros de sua espécie como a qualquer outro animal. Não sendo capaz de fazer comparações, o ele vê “a si mesmo como único expectador que o observa, como único ser do universo que toma interesse por si, como único juiz do seu próprio mérito” (ROUSSEAU, 1999a, p. 147). Na sociedade civil há uma inversão, o amor-próprio se sobrepõe ao amor de si. Concebido pela razão e fortificado pelo ato de reflexão, o amor próprio faz com que o homem civil, diferente do homem natural, olhe o outro, faça comparações, deseje ser olhado por outros, procure tornar-se juiz de todos e, assim, à medida que as luzes e esse sentimento vão se desenvolvendo, “inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam”(ROUSSEAU, 1999a, p. 147).

O amor de si e a piedade são as paixões naturais responsáveis pela ação do homem natural. À medida que o amor de si, por ignorar o outro, faz do homem natural um ser pacífico, e a piedade faz dele um ser compassivo quando vê outro ser em sofrimento, o primeiro possibilita a autopreservação do indivíduo e o segundo promove a conservação da espécie humana. Ao conceber o homem com esses dois sentimentos naturais, no *Segundo Discurso* e na *Carta a Christophe de Beaumont*, Rousseau fala de uma característica singular do homem “tal como deve ter saído das mãos da natureza” (1999a, p. 58), qual seja, a bondade natural. Em nota do *Segundo discurso*, Rousseau nos diz: “os homens são maus – uma experiência triste e contínua dispensa provas; no entanto o homem é naturalmente bom” (1999a, p. 127), pois “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas” (1992, p. 9). Na carta em que se defende das acusações dirigidas a ele pelo arcebispo de Paris, Christophe de Beaumont, reafirma sua crença em um homem dotado de uma bondade natural.

O princípio fundamental de toda a moral, sobre o qual refleti em todos os meus escritos, e que desenvolvi neste último com toda clareza de que era capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom, que ama a justiça e a ordem; que não há nenhuma perversidade originária no coração humano, e que os primeiros impulsos da natureza são sempre corretos (2004, p. 21).

Diante da afirmação de Rousseau, “o homem é naturalmente bom”, fica a pergunta: porque sendo naturalmente bom, o homem tornou-se tão degradado? Ou nas palavras de Starobinski, “como articular a afirmação: ‘o homem é naturalmente bom’ e esta outra ‘tudo degenera entre as mãos do homem’” (2011, p. 34). Em uma primeira leitura é possível concluir que, se o homem não é naturalmente bom, a afirmação de que “tudo é certo em saindo das mãos do autor das coisas” deve ser então excluída; porém, se de fato, o homem é naturalmente bom e o Autor das coisas faz tudo de maneira certa e ordenada, algo aconteceu para que se vejam apenas homens maus.

Buscando não imputar à natureza humana, e menos ainda, ao Autor das coisas o mal existente, Rousseau afirma que são os costumes adquiridos que tornam a sociedade má, ao passo que os homens em sociedade podem ser maus, mas o indivíduo em si é naturalmente bom. Dessa forma, a afirmação de que tudo se degenera entre as mãos do homem, refere-se ao homem já em sociedade, cheio de vícios. Ao comentar essa questão Starobinski afirma que “o mal se produz pela história e pela sociedade, sem alterar a essência do indivíduo. A culpa da sociedade não é a culpa do homem essencial”, ou seja, “o mal não reside na natureza humana, mas nas estruturas sociais” (2011, p. 34 e 396). Assim, todo mal na sociedade pode ser explicado pelos vícios que os homens contraíram quando se ajuntaram e formaram as sociedades. O mal não é individual, mas social. O indivíduo, por mais imerso que esteja na teia de vícios da sociedade, ainda possui dentro de si a essência boa que a natureza lhe deu. Ele é essencialmente bom, porém a sociedade corrompida encobre sua essência e deixa visível apenas a maldade que ela mesma produziu.

À medida que no estado natural os homens não possuem relação de caráter moral uns com os outros, eles não podem “ser nem bons nem maus, ou possuir vícios e virtudes.” (ROUSSEAU, 1999a, p. 75). Como entender então a “bondade natural” a que Rousseau se refere? Se a bondade é uma virtude moral contrária à maldade e virtudes morais são possíveis apenas em sociedade, estaria Rousseau, também, transferindo para o homem natural características do homem social? O filósofo genebrino, ao falar da bondade natural, afirma que o homem em

sua condição original é indiferente a maldade, não a conhece, deseja apenas o que pode conseguir com suas próprias forças, é indiferente ao outro da mesma espécie, busca apenas a sua sobrevivência sem se colocar confronto egoísta com o outro.

O homem primitivo é “bom” porque não é bastante ativo para fazer o mal. É um julgamento retrospectivo do moralista que decide dessa bondade. Quanto ao homem da natureza, vive “ingenuamente” em um mundo amoral, ou pré-moral. A diferença do bem e do mal não existe para sua consciência limitada (STAROBINSKI, 2011, p. 41).

Deste modo, a bondade natural se caracteriza pela incapacidade de o homem natural se colocar em confronto egoísta com os seus semelhantes quando tem a possibilidade de evitar tal confronto, ela diz respeito ao equilíbrio instintivo entre os desejos, as necessidades e as faculdades do homem no estado de natureza. Imagine-se uma situação em que um homem no estado de natureza encontra-se, ao mesmo tempo, juntamente com outro, em busca de um mesmo animal que lhes sirva de alimento. Tal situação não os colocaria em confronto, a menos que existisse apenas aquele animal para servir como alimento, pois qualquer um dos dois poderia procurar outra caça. O homem natural não põe o seu semelhante como inimigo, pois a imaginação, “que determina tantos prejuízos entre nós, não atinge corações selvagens; cada um recebe calmamente o impulso da natureza, entrega-se a ele sem escolha” (ROUSSEAU, 1999a, p. 80); ao contrário do homem civil que, estando em situação parecida, certamente teria o outro como seu inimigo e a sua ação deste como uma afronta.

O homem no estado de natureza se assemelha muito aos animais. Cada animal é, na visão do cidadão de Genebra, “uma máquina engenhosa a qual a natureza conferiu sentidos para recompor-se por si mesma e para defender-se até certo ponto, de tudo quanto tende a destruí-la ou estragá-la” (1999a, p. 64).

O homem selvagem, abandonado pela natureza unicamente ao instinto, ou ainda, talvez, compensado do que lhe falta por faculdades capazes de a princípio supri-lo e depois elevá-lo muito acima disso, começará pois pelas funções puramente animais. Perceber e sentir será seu primeiro estado, que terá em comum com todos os outros animais (ROUSSEAU, 1999a, p. 65).

Apesar dessa semelhança, até mesmo no que diz respeito à sua relação com a natureza que se caracteriza, assim como nos animais, em uma vida imediata, sem noção de futuro, há aspectos que diferenciam os homens dos animais no estado natural. Para Rousseau, o animal escolhe ou rejeita baseado apenas no instinto que a natureza lhe concedeu, enquanto o homem possui a capacidade de escolher ou rejeitar por um ato de liberdade, razão por que, “o animal não pode desviar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fora vantajoso fazê-lo, e o homem, em seu prejuízo, frequentemente se afasta dela” (1999a, p. 64). Essa capacidade de fazer escolhas é, segundo Rousseau, o que pode ser definido como qualidade de agente livre. Enquanto os outros animais seguem o caminho ditado pela natureza e dele não se desviam, cumprindo as ordens naturais para sua espécie, o homem possui a capacidade de seguir um caminho diferente; “não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele” (1999a, p. 64).

essa qualidade aparece como um atributo humano por excelência. No caso do animal, que atua de acordo com um mecanismo fixo, é como se a natureza fizesse as suas operações. Livre, porém, o homem concorre com a natureza. O animal não pode afastar-se da "lei que lhe é prescrita, mesmo quando seria vantajoso fazê-lo"; já o homem, dado seu poder de escolha, pode transgredir as leis, "mesmo em seu prejuízo" (SALINAS FORTES, 1996, p. 30).

Visto que o homem natural é um ser dotado de liberdade plena e a ideia de liberdade provém de um ato de reflexão, como o princípio do homem natural que ainda não é capaz de refletir¹³ pode ser articulado à capacidade de fazer escolhas, que por si, implica uma reflexão premeditada?

O sentido da liberdade perpassa praticamente todas as obras de Rousseau, sendo um dos conceitos mais espinhosos no que se refere à compreensão pelos estudiosos: “de todas as concepções de Rousseau, a de liberdade foi a que se interpretou dos modos mais divergentes e contraditórios” (CASSIRER, 2003, p. 395).

¹³ O homem natural estava “abandonado pela natureza unicamente ao instinto” e era “um animal limitado inicialmente às sensações puras” (ROUSSEAU, 1999, p. 65 e 88).

Às vezes Rousseau é retratado como o verdadeiro pioneiro do individualismo moderno, um homem que defendeu a liberdade irrestrita do sentimento e o “direito do coração”, concebendo este direito de modo tão vago que abandonou completamente toda obrigação ética e todo preconceito objetivo do dever. (...) Mas, é precisamente pela razão contrária que se recrimina normalmente Rousseau, e certamente com não menos justiça. Ele é considerado como o fundador e o defensor de um socialismo de Estado que sacrifica completamente o indivíduo ao grupo e o força a integrar-se a uma ordem política fixa, dentro da qual não encontra liberdade de ação e nem mesmo liberdade de consciência (CASSIRER, 2003, p. 381).

A compreensão da noção de liberdade em Rousseau passa por dois pontos antagônicos, o primeiro, quando a noção de liberdade é interpretada com base no *Segundo Discurso*, o segundo, quando é interpretada com base no *Contrato*. Como estamos lidando com a questão do homem no estado de natureza, busquemos compreender a noção de liberdade no contexto do *Segundo discurso*, quando o homem natural possui uma relação imediata com a natureza que o cerca, vivendo de maneira isolada e sendo governado pelos seus instintos.

Existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios, e é por ela que o senhor e o escravo depravam-se mutuamente (ROUSSEAU, 1992, p. 68-9).

Com efeito, o homem natural mantém relação de dependência apenas com a própria natureza, já que tudo o que faz é por instinto, “encontrava *unicamente no instinto* todo o necessário para viver no estado de natureza.” (ROUSSEAU, 1999a, p.75). Tendo em vista a sua relação de dependência com as coisas, vivendo como todos os animais, buscando por meio do amor-de-si apenas a autoconservação e sendo dirigido pela natureza dos apetites, o homem natural pode ser caracterizado como escravo dos instintos, dos apetites e da natureza, pois lemos *Contrato Social* que “o impulso do puro apetite é escravidão” (2005a, p. 78). Não sendo autor das leis que o governava, ele não poderia ser caracterizado como livre, pois apenas seguia uma lei sem seu consentimento.

O fato de ser guiado pelos instintos seguindo a ordem natural assim como todos os animais e zelando apenas por sua conservação permite o homem natural ter uma vida feliz e

em paz, dependendo apenas das coisas que não geram vícios. Mas como nesse estado ele é escravo, qual o sentido do conceito liberdade natural em Rousseau?

No artigo *A liberdade como conceito metafísico e jurídico em Rousseau*, Moscateli discute o conceito de liberdade natural mostrando que no pensamento de Rousseau, a noção de liberdade pode ser considerada em duas dimensões, uma metafísica, que pode ser abstraída a partir da leitura do *Segundo Discurso*, e outra jurídica, a partir da leitura do *Contrato Social* (2008, p. 60). O homem natural não pode ser pensado como livre do ponto de vista metafísico ou moral, pois essa dimensão da liberdade só é possível fora do puro estado de natureza, já com o homem vivendo em sociedade. No entanto, a liberdade natural, pode ser pensada na esfera jurídica, sendo “aquela de que os indivíduos desfrutam ao viverem fora de qualquer associação política” (MOSCATELI, 2008, p. 73).

Havendo dois tipos de dependência, a das coisas e a dos homens; da dependência das coisas, que é proveniente da natureza, não é possível ao homem escapar. No que diz respeito à dependência dos homens, no estado de natureza ela é nula, pois cada indivíduo basta-se a si mesmo, não existindo associação permanente entre os homens. À medida que no estado de natureza não há uma forma de associação em que um homem esteja subordinado a outro, não há um líder a que todos devem seguir ou obedecer é possível pensar a questão da “liberdade natural” entendida como independência em relação ao outro da mesma espécie, pois a condição de isolamento permite ao homem natural uma vida livre da submissão por parte dos seus semelhantes. Em uma passagem do *Contrato Social*, livro II, capítulo IV, Rousseau demonstra que a liberdade natural pode ser entendida como independência ao dizer que no estabelecimento do pacto social¹⁴ houve uma troca vantajosa “da independência natural pela liberdade”. Cassirer afirma que na realização do pacto social, os homens,

desistem da independência do estado de natureza, a *indépendance naturelle*, mas trocam-na por uma liberdade real, que consiste em submeter todos os homens à lei. E só então eles se terão tornado indivíduos no sentido superior – personalidades autônomas (2003, p. 395-6).

¹⁴ O pacto social aqui referido trata-se daquele no contexto do *Contrato Social* e não no contexto do *Segundo Discurso*, em que, forjado na base de um discurso enganoso, engendrou na sociedade e nas relações do homem com seus semelhantes as desigualdades, a degradação moral e a escravidão.

Deste modo, no estado natural, o homem possui uma “liberdade natural” entendida como independência em relação ao outro da mesma espécie, “sua auto-suficiência, com efeito, é apenas relativa ao seus semelhantes, com os quais ele não mantém relação estável” (SALINAS FORTES, 1976, p. 83). Porém, no que diz respeito à questão de sua relação com a natureza, em que ele é governado pela força dos instintos que esta lhe atribuiu, o homem vive em uma condição de escravidão, “pois depende integralmente, quase como os animais, da natureza” (SALINAS FORTES, 1976, p. 83).

Tendo demonstrado em que consiste a liberdade natural, voltemos a trilhar com Rousseau os caminhos esquecidos e perdidos que levaram o homem do estado natural ao estado civil. A existência do homem natural era boa e feliz, sua condição de isolamento permitia que vivesse em paz. Tudo de que precisava era lhe fornecido pela natureza, “as produções da terra forneciam-lhe todos os socorros necessários” (ROUSSEAU, 1999a, p. 87), porém algo fez o homem abandonar esse estado tão propício à felicidade. Além da qualidade de agente livre, há no homem outra característica singular que o diferencia dos demais animais, a saber, a perfectibilidade; capacidade que o homem possui para modificar a natureza e se automodificar.

Mas, ainda quando as dificuldades que cercam todas essas questões deixassem por um instante de causar discussão sobre a diferença entre o homem e o animal, haveria 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 vida, e sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares. Porque só o homem é suscetível de tornar-se imbecil? Não será porque volta, assim, ao seu estado primitivo e – enquanto a besta, que nada adquiriu e também nada tem de bom a perder, fica sempre com seu instinto – o homem, tornando a perder pela velhice ou por outros acidentes, tudo o que sua *perfectibilidade* lhe fizera adquirir, volta a cair, desse modo, mais baixo do que a própria besta? (ROUSSEAU, 1999a, p. 64-5).

Essa é a verdadeira diferença entre os homens e os animais, mas tal capacidade encontra-se latente no homem natural e provavelmente permaneceria nesta condição para sempre se não fosse a ocorrência de várias “causas fortuitas” que a fizeram despertar. A

perfectibilidade, para ser pôr em ação, necessitou de algo que fosse exterior ao homem. O primeiro estado do homem natural é comum ao dos animais, poucas eram as suas “operações da alma”, até que as circunstâncias “determinaram novos desenvolvimentos” (ROUSSEAU, 1999a, p. 65).

A diferença das terras, dos climas, das estações pôde forçá-los a incluí-la na sua própria maneira de viver. Anos estéreis, invernos longos e rudes, verões escaldantes, que tudo consomem, exigiram deles uma nova indústria. À margem do mar e do rio, inventaram a linha e o anzol, e se tornaram pescadores e ictiófagos. Nas florestas, construíram arcos e flechas, e se tornaram caçadores e guerreiros. Nas regiões frias cobriam-se de peles de animais que tinham matado. O trovão, um vulcão ou qualquer acaso feliz fez com que conhecessem o fogo, novo recurso contra os rigores do inverno; aprenderam a conservar esse elemento, depois a reproduzi-lo e, por fim, a preparar as carnes que antes devoravam cruas (1999a, p. 88).

A perfectibilidade, posta em ação pelas circunstâncias, fez o homem desenvolver gradativamente todas as suas outras faculdades. Causas naturais, exteriores ao homem, colocaram essa “faculdade distintiva e quase ilimitada” em ação, tornando os homens industriais. Enquanto a perfectibilidade achava-se adormecida, o homem natural, cuja imaginação nada lhe descrevia e seu coração nada lhe pedia, vivia em perfeita harmonia com a natureza, tendo-a como seu meio de sobrevivência. Tendo, porém, essa faculdade sido despertada, o homem passa desenvolver-se acima dos animais. A capacidade de se aperfeiçoar, de poder modificar a natureza à sua volta de acordo com as circunstâncias que agem sobre si, fez o homem criar outras necessidades além das naturais que já possuía que se tornaram posteriormente uma fonte de males para espécie humana. A partir desse momento “a ‘lei da necessidade’ assume o comando do processo de desenvolvimento da perfectibilidade” (ULHÔA, 1996, p. 82).

Salinas Fortes afirma que “a liberdade é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que revela nossa superioridade e espiritualidade, é o princípio de nossos desregramentos” (1996, p. 30), e juntamente com a perfectibilidade leva o homem a distanciar-se cada vez mais de sua condição originária. A perfectibilidade é a responsável por tirar o homem do estado em que viveria os seus dias felizes. Ela faz o homem natural caminhar rumo à sociedade, tornando-se também “a fonte de todos os males do homem [...] fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e erros seus vícios e virtudes” (ROUSSEAU, 1999a, p. 65). Com

o despertar da perfectibilidade o homem emerge para o ato de reflexão, pois “o poder de reflexão está ligado à perfectibilidade do homem”, e assim, “com a reflexão, termina o homem da natureza e começa o ‘homem do homem’” (STAROBINSKI, 2011, p. 280 e 44).

Além de a natureza e suas causas, climas e estações, terem feito com que o homem se desenvolvesse e se tornasse industrioso, os acidentes naturais, de acordo com Rousseau, foram responsáveis por sua associação com os semelhantes. Se acidentes não houvessem ocorrido e a natureza permanecesse estática, produzindo sempre o necessário ao homem, sempre em clima ameno, com a terra sempre abundante em alimento e água, provavelmente os homens nunca “renunciariam à sua liberdade primitiva e deixariam a vida isolada e pastoril, [...] para desnecessariamente impor-se a escravidão, os trabalhos e as misérias inseparáveis do estado social” (ROUSSEAU, 2005b, p. 292-293).

Mas como é um todo sempre em movimento, a natureza está sempre em mudanças, e em consequência desses fenômenos naturais que mudam a “face da Terra”, mudou também o comportamento do homem.

As associações de homens são, em grande parte, obra dos acidentes da natureza – os dilúvios particulares, os mares extravasados, as erupções dos vulcões, os grandes terremotos, os incêndios despertados pelo raio e que destroem as florestas, tudo que atemorizou e dispersou os selvagens de uma região, depois reuniu-os para reparar em conjunto as perdas comuns (ROUSSEAU, 2005b, p. 294).

Os homens, que antes viviam isolados, se viram forçados pelas necessidades a se associarem. Não podendo mais sozinhos obter o que era necessário para a sua sobrevivência, começaram a se relacionar com outros homens e “estabelecer entre si uma espécie de convenção”. Assim ligaram-se mutuamente pela necessidade. Essas primeiras associações eram efêmeras, regidas apenas pelas necessidades, eram um tipo de “associação livre, que não obrigava ninguém, e só durava quanto a necessidade passageira que a reunira” (ROUSSEAU, 1999a, p 89). Porém, já se pode vislumbrar aí o que pode ser caracterizado como “esboço” da vida em sociedade. Seguiu-se a essas “associações livres” um período em que se “determinou o estabelecimento e a distinção das famílias”, numa primeira revolução em que os homens, depois de vários progressos feitos, passaram a não mais repousar embaixo de árvores ou em cavernas. Com o espírito mais esclarecido e capaz de aperfeiçoar cada vez mais a indústria, os

homens construíram para si cabanas para que pudessem se abrigar. Passaram então a se reunir com mais frequência maridos, mulheres, pais e filhos criando o hábito de viverem juntos. Esse hábito

fez com que nascessem os mais doces sentimentos que são conhecidos do homem, como o amor conjugal e amor paterno. Cada família tornou-se uma pequena sociedade, ainda mais unida por serem a afeição recíproca e a liberdade os únicos liames (ROUSSEAU, 2005a, p 90-1).

Conforme as famílias foram surgindo, a relação entre os membros tornou-se mais prolongada e duradoura e não mais se viu a dispersão generalizada. Os homens passaram a viver sob uma condição fixa em determinada parte do planeta, assim aconteceu uma aproximação entre famílias, cada família passou a construir sua cabana próxima à outra família e formaram “uma nação particular una de costumes e caracteres, não por regulamentos e leis, mas sim, pelo mesmo gênero de vida e de alimentos e pela influência comum do clima” (ROUSSEAU, 1999a, p. 91-2). A ligação dessas famílias e suas relações de convivência fizeram surgir no espírito humano novos sentimentos e novas ideias, tais como as de mérito e de beleza, e a de consideração. Surgiram também nesse período os “primeiros deveres de civilidade”.

A começar por “associações livres”, passando pela construção das cabanas e o estabelecimento das famílias, chega-se finalmente à “sociedade iniciada” onde são formados os primeiros laços entre famílias que vivem próximas e as ações humanas já começam a ser revestidas de moralidade:

esse período de desenvolvimento das faculdades humanas, ocupando uma posição média exata entre a indolência do estado primitivo e a atividade petulante de nosso amor-próprio, deve ter sido a época mais feliz e a mais duradoura [...] a verdadeira juventude do mundo. (1999a, p. 93).

Dessa época tão propícia à felicidade da espécie humana, seguiram-se ainda mais progressos, os homens foram se diferenciando até o momento da “grande revolução”, com a invenção da metalurgia e da agricultura que “civilizaram os homens e perderam o gênero humano” (ROUSSEAU, 1999a, p. 95). À medida que trabalhavam na metalurgia e na agricultura,

os homens foram se tornando mais industriosos, o espírito humano adquiriu novas luzes, novas ideias foram formadas chegando o homem ao “último termo do estado de natureza” (1999a, p. 87). O indivíduo, pela sua perfectibilidade alcançava o progresso, enquanto o gênero humano começava a se perder. O afastamento da natureza tornou-se mais acelerado, a dependência dos outros homens tornou-se mais acentuada, a diferença entre cada indivíduo tornou-se mais visível.

Da cultura de terras resultou necessariamente a sua partilha e, da propriedade, uma vez reconhecida, [resultou] as primeiras regras de justiça, pois, para dar a cada um o que é seu, é preciso que cada um possua alguma coisa; além disso, começando os homens a alongar suas vistas até o futuro e tendo todos a noção de possuírem algum bem passível de perda, nenhum deixou de temer a represália dos danos que poderia causar a outrem. Essa origem mostra-se ainda mais natural, por ser impossível conceber a ideia de propriedade nascendo de algo que não a mão de obra (...). Somente o trabalho, dando ao cultivador um direito sobre o produto da terra que ele trabalhou, dá-lhe conseqüentemente direito sobre a gleba pelo menos até a colheita, assim sendo cada ano; por determinar tal fato uma posse contínua, transforma-se facilmente em propriedade” (ROUSSEAU, 1999a, p. 95-6).

Com um terreno cercado e o pequeno discurso do “isto é meu”, ao qual ninguém se opôs, o espírito humano, depois de muitos progressos, finalmente formou a ideia de propriedade. Caso alguém houvesse gritado a todos que o discurso do “isto é meu” era discurso de um impostor, o gênero humano teria sido poupado de muitas guerras, mortes, misérias e horrores. Porém as pessoas eram simples, simples o suficiente para dar ouvidos ao impostor, e deixá-lo ser o “verdadeiro fundador da sociedade civil” (ROUSSEAU, 1999, p.87).

Assim, a ideia de direito de propriedade é originada em uma convenção. Rousseau critica a instituição da propriedade por dois motivos: primeiro, por todas as consequências nocivas que ela originou, acirrando as desigualdades entre os homens; segundo, por ela não ter uma base natural, sendo, portanto, uma usurpação, visto que “os frutos são de todos e a terra não pertence a ninguém” (ROUSSEAU, 1999a, p. 87). Ao ler que o fundador da sociedade civil deu origem a propriedade, pode-se pensar que Rousseau nega radicalmente o direito de propriedade. Porém, “não se trata tanto, em Rousseau, de negar o direito de propriedade [...] com o que fica aberta a possibilidade da legitimidade da propriedade desde que se legitime a própria sociedade enquanto tal através de nova convenção” (ULHÔA, 1996, p. 94). A convenção

que possivelmente poderia legitimar a ideia de propriedade é aquela do *Contrato social*, por se tratar de uma convenção justa entre todos os membros que dela participam.

O advento da sociedade civil e da propriedade marcou o fim da “juventude do mundo”. A convivência entre os semelhantes tornou-se mais difícil, a ideia do “isto é meu” se enraizou na mente dos homens, os quais foram contaminados por uma ambição descontrolada para aumentar as suas riquezas.

Assim, os mais poderosos ou os mais miseráveis, fazendo de suas forças ou de suas necessidades uma espécie de direito ao bem alheio, equivalente segundo eles, ao de propriedade, seguiu-se à rompida igualdade a pior desordem; assim as usurpações dos ricos, as extorsões dos pobres, as paixões desenfreadas de todos, abafando a piedade natural e a voz fraca da justiça, tornaram os homens avaros, ambiciosos e maus. [...] A sociedade nascente foi colocada no mais tremendo estado de guerra (ROUSSEAU, 1999a, p. 98).

Estendendo-se essa situação de violência a todos e não podendo cada um assegurar o que lhe pertencia a não ser pela força, que a qualquer hora poderia ser menor do que a de quem o quisesse subjugar; os ricos refletiram sobre a situação caótica em que se encontravam e buscando conservar suas posses propuseram, por meio de um discurso demagógico, um pacto em que os interesses de cada um fossem defendidos, assim dariam fim ao estado de guerra promovendo a paz social entre todos.

Unamo-nos, para defender os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence; instituímos regulamentos de justiça e de paz, aos quais todos sejam obrigados a conformar-se, que não abram exceção para ninguém e que, submetendo igualmente a deveres mútuos o poderoso e o fraco, reparem de certo modo os caprichos da fortuna. Em uma palavra, em lugar de voltar nossas forças contra nós mesmos, reunamo-nos num poder supremo, que nos governe segundo sábias leis, que protejam e defendam todos os membros da associação, expulsem os inimigos comuns e nos mantenham em concórdia eterna. (ROUSSEAU, 1999a, p. 100).

“Eis então instituída a sociedade. Eis constituída uma ordem social” diz Salinas Fortes, “isso, ao menos teoricamente” (1996, p. 35). O pacto que em si propunha a segurança, a defesa dos bens e a liberdade, por ser um discurso mentiroso por parte dos ricos, serviu apenas aos seus interesses. Assim chegou-se ao homem na sua condição civil, muito longe de sua

condição original. De um tempo em que não havia vícios e a desigualdade podia ser vista apenas de um ponto de vista físico, chegou-se ao período em que os vícios e as desigualdades imperam, tornando quase impossível ao homem ser senhor de si mesmo. A “liberdade natural” que o homem antes possuía na forma de independência dos semelhantes é perdida; a relação com os semelhantes é agora de dependência. Pela aceitação do pacto proposto e sem poder prever os maus que lhes sobreviriam pela aceitação de tal pacto, os homens “correram ao encontro dos seus grilhões, crendo assegurar sua liberdade” (ROUSSEAU, 1999a, p. 100).

O homem do estado civil, agora formado, difere radicalmente do homem em seu estado puro de natureza, e é nesse paradoxo entre natureza e sociedade que reside a crítica do filósofo genebrino à civilização. Por mais que a condição social tenha desenvolvido as faculdades do homem, essa mesma condição social foi que o destituiu de algo que lhe era inerente. A liberdade¹⁵, “a mais nobre de todas as faculdades do homem”, desapareceu no homem que vive em sociedade.

Em *Emílio* temos um retrato sintético, mas preciso, do homem civil que “nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer envolvem-no em um cueiro, ao morrer encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições” (ROUSSEAU, 1992, p. 17). A crítica do autor do *Emílio* é severa e generalizada a todos os homens. Até mesmo aqueles que, por estarem em condição superior à de seus semelhantes, acreditam não viver numa situação de escravidão são escravos assim como os outros, pois o homem civil “se torna escravo, mesmo quando se torna senhor” (ROUSSEAU, 1999a, p. 97).

Essa condição de escravidão reduz o homem a nada, pois sendo a liberdade uma característica constitutiva do homem, renunciar a ela “é renunciar à qualidade de homem [...] e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações” (ROUSSEAU, 2005a, p. 62). Apesar de viver em uma condição análoga à escravidão em sua relação com a natureza, o homem natural “é tudo para ele; é a unidade numérica, é o

¹⁵ Essa afirmação diz respeito à liberdade natural, ou seja, aquela entendida como independência em relação o outrem, pois a liberdade no sentido metafísico do *Segundo Discurso* continua existindo na vida social, já que nela o ser humano não é guiado apenas por instintos.

absoluto total”, enquanto o homem civil, destituído do que é a essência de seu ser, “não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador”¹⁶ (ROUSSEAU, 1992, p. 13).

O homem selvagem e o homem policiado diferem de tal modo, tanto no fundo do coração quanto nas suas inclinações, que aquilo que determinaria a felicidade de um reduziria o outro ao desespero. O primeiro só almeja o repouso e a liberdade, só quer viver e permanecer na ociosidade [...]. O cidadão, ao contrário, sempre ativo, cansa-se, agita-se, atormenta-se sem cessar para encontrar ocupações ainda mais trabalhosas; trabalha até a morte, corre no seu encalço para colocar-se em situação de viver ou renunciar à vida para adquirir a imortalidade, corteja os grandes, que odeia, e os ricos, que despreza, nada poupa para obter a honra de servi-los; jacta-se orgulhosamente de sua própria baixaza e da proteção deles, e, *orgulhoso de sua escravidão*, refere-se com desprezo àqueles que não gozam a honra de partilhá-la (ROUSSEAU, 1999a, p. 114-115, grifo nosso).

A afirmação das primeiras linhas do *Contrato social* de que “o homem nasceu livre e por toda parte se encontra a ferros”, é então confirmada. A condição civil é a de um homem que “vive [...] sempre fora de si, só sabe viver baseando-se na opinião dos demais” (ROUSSEAU, 1999a, p. 115). A sociedade é o palco de desigualdades, de interesses particulares, de dependência, de escravidão.

No *Discurso sobre as ciências e as artes* e no *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens* temos a imagem de um homem extremamente pessimista em relação à espécie humana e seus progressos. Em *Emílio* e *Do contrato social*, porém, essa imagem muda. Por mais que haja uma crítica à sociedade, há também algo de singular, em especial os caminhos que o homem tem de trilhar para alcançar a felicidade, tanto individual quanto coletiva.¹⁷ Enquanto no *Segundo discurso* temos a passagem do estado de natureza para o estado civil, na qual a liberdade natural foi substituída, por meio de um pacto enganoso, pela escravidão¹⁸; no *Contrato social* há a possibilidade de se cultivar a liberdade

¹⁶ Essa condição de ser parte de um todo não é algo necessariamente negativo e anulador da liberdade. Os cidadãos de uma república, por exemplo, são partes do todo constituído pelo Estado e devem ser extremamente dependentes dessa totalidade, gozando da liberdade de viver sob as leis que eles mesmos estabeleceram.

¹⁷ Cf. *Do contrato social*, 2005, p. 16 / *Vida e Obra*, Consultoria de Marilena Chauí.

¹⁸ Cabe ressaltar que a escravidão política não consiste no efeito imediato do pacto social proposto pelos ricos. Certamente, todos os pactuantes perdem a liberdade natural para viver sob as leis civis. No entanto, com a degeneração das instituições políticas criadas pelo pacto, ocorrida ao longo do tempo, a escravidão se torna a condição predominante dos homens. Neste sentido, o quadro funesto do despotismo retratado nas últimas

por meio da vida política sendo, portanto o homem em sociedade, capaz de desenvolver as suas mais altas faculdades e alcançar a verdadeira liberdade. No contexto político do pacto social presente no *Contrato*, o homem perde a sua liberdade natural, mas diferente do pacto do *Segundo discurso*, em que este se torna escravo, há a troca da liberdade natural pela liberdade civil, juntamente com a “liberdade moral, única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo” (2005a, p, 78).

Ao refletir sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, o genebrino demonstra a degeneração da sociedade civil, de suas instituições e, conseqüentemente, do homem civil. Essa reflexão foi necessária a fim de fixar as bases para a negação dessa sociedade e de suas instituições como aptas para formar o homem livre. Assim, em sua obra *Emílio* o seu aluno será formado com distanciamento da vida social.

páginas do *Discurso* não é o resultado direto da realização do pacto, mas a consequência final do processo de acirramento das desigualdades que se inicia já com a saída do puro estado de natureza.

CAPÍTULO II

EMÍLIO E AS CRÍTICAS DE ROUSSEAU À EDUCAÇÃO POSITIVA

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-la miserável a fim de preparar-lhe, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará nunca?

Rousseau

Da mesma forma que Rousseau concebeu sua versão¹⁹ do estado de natureza como categoria operatória de pensamento para fazer a crítica da vida social, seu aluno imaginário, Emílio, é uma construção teórica, categoria operatória, por meio do qual o filósofo pensa o homem e suas relações. *Emílio, ou da educação* não é um tratado pedagógico ou um modelo de educação que deva ser seguido meticulosamente para educar crianças reais. Assim, o que Rousseau diz sobre o estado de natureza: “não mais existe, talvez nunca tenha existido, [e] provavelmente jamais existirá” (1999a, p. 44), pode-se dizer também de Emílio; ele não existe, talvez nunca tenha existido e provavelmente jamais existirá,

não é história do passado; não é projeto de futuro. 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 (BOTO, 2003, p. 09).

O conjunto das obras de Rousseau é caracterizado por um pessimismo em relação ao homem que vive em sociedade. O *Primeiro discurso*, por exemplo, manifesta-se contra o progresso das ciências ao mostrar que elas, ao invés de contribuir para o progresso da humanidade, corromperam os costumes. No *Segundo discurso* a tônica das palavras de

¹⁹ O princípio do estado de natureza e do homem natural já existia em obras de filósofos anteriores. O que Rousseau fez foi elaborar a sua própria versão.

Rousseau acompanha esse mesmo negativismo ao traçar, por conjecturas, o caminho que o homem percorreu de um estado propício à felicidade para um estado corrompido e degradado. No *Contrato Social*, temos logo no início do primeiro capítulo uma comparação do homem em sua condição original de liberdade e sua condição em sociedade que é escravidão. *Emílio* começa com o mesmo tom pessimista, pois logo no primeiro livro Rousseau diz: “tudo degenera nas mãos do homem [...] ele transtorna tudo, desfigura tudo, ama a deformidade, os monstros, não quer nada como fez a natureza, nem mesmo o homem” (1992, p. 09).

Os dois discursos escritos para a academia de Dijon, o *Discurso sobre as ciências e as artes* e o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, mostram o caminho de degeneração do gênero humano e sua história de declínio e queda. Ao ler essas duas obras compreende-se que não há um remédio para a sociedade que surgiu de um pacto enganoso. Não há como salvar a sociedade vigente. A civilização é “responsável pela degeneração das exigências morais profundas da natureza humana e sua substituição pela cultura intelectual” (CHAUÍ, 2005, p. 12). O estado civil corrupto, cheio de perversão moral e intensas desigualdades, precisa ser superado. Na sociedade civil, fundada sob o pacto enganador, o homem social se degenera cada dia mais, suas qualidades e virtudes se embotam em decorrência da permanente convivência com civilização depravada.

Apesar desse espetáculo negativo, há em Rousseau um aspecto otimista. Em contraposição a esse estado civil que degenera o homem, em *Do contrato social*, ele demonstra que, por meio de um pacto em que todos troquem a liberdade natural pela liberdade civil e moral, há a possibilidade de se pensar em uma sociedade diferente. Em nota presente no *Contrato*, Machado diz: “Se no segundo *Discurso* [Rousseau] registrara a passagem da liberdade natural à servidão [no *Contrato*] se buscará estabelecer em que condições essa mesma transição poderá fazer-se legitimamente, isto é, em favor da liberdade” (2005a, p. 53).

O mesmo aspecto otimista do *Contrato* pode ser percebido na pedagogia do *Emílio*, obra que pensa a formação de um homem diferente do homem civil corrompido, um verdadeiro homem autônomo. O otimismo em relação ao indivíduo mostra-se por meio da educação conforme a ordem natural. Caso o pessimismo de Rousseau fosse absoluto, extrapolando, por assim dizer, as fronteiras da história, não caberia ao filósofo indagar sobre uma possível existência de “alguma regra de administração legítima e segura” (ROUSSEAU,

2005a, p. 51). Do mesmo modo, não seria admissível pensar a educação e a formação de Emílio, mesmo em se tratando de um aluno imaginário.

Todavia, mesmo com o otimismo do *Contrato* e do *Emílio*, tomar o primeiro como solução política para a formação da sociedade perfeita e o segundo como solução para a formação do indivíduo ideal é incorrer em erro, visto que a filosofia de Rousseau não tem a finalidade de propor modelos a serem seguidos. A sociedade e a vida política esboçada no *Contrato* não são possíveis historicamente²⁰.

Entre o momento de instalação da propriedade e aquele no qual a riqueza não é ainda o valor dominante para todo o povo, situa-se o campo da política. É este período da *juventude* ou da *maturidade* do povo, no qual ele é ainda vigoroso e no qual, por conseguinte, a ação do legislador é possível. Até então, a ação do político era supérflua, sendo os homens *essencialmente bons*. A partir deste momento, torna-se necessária (SALINAS FORTES, 1976, p. 189).

Antes de se chegar ao termo final que dará origem à sociedade civil, há um tempo em que é possível a atividade de um legislador para a formação de uma sociedade virtuosa. Porém esse tempo passou e, no lugar do legislador, surgiu o “rico mistificador”²¹, com um discurso enganador que levou todos à escravidão.

Por não ser possível o retorno ao estado de natureza, a sociedade é, portanto, uma condição permanente para a humanidade, porém ela encontra-se corrompida e degradada, o povo está velho tornando-se, assim, incorrigível²². Os vícios imperam e suas forças estão em

²⁰ A afirmação de que a vida política do esboçada no *Contrato* não é possível historicamente não quer dizer que há um abismo intransponível entre as ideias da obra e a realidade política. Rousseau demonstra, por exemplo, em *Projeto de constituição para a Córsega* e *Considerações sobre o governo da Polônia*, que seus princípios do direito político poderiam ser adaptados às condições concretas de existência de dois povos da Europa. Em ambos os casos, Rousseau considerou que um estado civil bem-ordenado ainda era possível mesmo com dificuldades. O que de fato não é possível é um estado civil perfeito de acordo com os princípios do *Contrato*.

²¹ Termo utilizado por Salinas Fortes: *Rousseau: da teoria à prática*, 1976, p. 120.

²² Há quatro condições que tornam um povo apto à legislação: 1. Povo deve ser jovem. 2. Território médio. 3. Proporção entre tamanho do território e a população. 4. Necessidade de abundância de paz. Destas quatro, apenas a falta da primeira condição torna o povo impróprio para a legislação. Assim, um povo velho é incorrigível. Cf. Salinas Fortes, 1976, p. 109ss.

seu grau máximo, o poder das leis sofre a derrocada, e nessa sucessão negativa o corpo político está morto.

Onde o papel do legislador não é mais possível, pois os vícios alcançaram o seu grau máximo, a educação surge na figura do pedagogo. “A legislação exige que os vícios tenham uma força mínima, estejam quase em seu grau zero. A pedagogia se instala, justamente quando alcançaram o grau máximo de intensidade” (CHAUÍ, 1976, p. 21). Se não é possível transformar a sociedade originada pelo pacto enganoso, há a possibilidade de formar o indivíduo pela educação natural. Emílio, dentro de toda a arquitetura de pensamento de Rousseau “representa o último recurso para salvar o indivíduo porque a sociedade está perdida” (MATOS, 1978, p. 68).

Assim, no pensamento de Rousseau, abre-se o espaço para a formação humana por meio da educação. Esse espaço foi visto e discutido pelos filósofos alemães Immanuel Kant e Ernst Cassirer, que interpretaram o sistema filosófico de Rousseau como um todo completo, em que a reconciliação entre a natureza e a cultura se dá pela educação²³. Não sendo mais possível retornar àquele estado propício à felicidade humana, cumpre-se encontrar o caminho em que a cultura, ao atingir o “seu mais alto grau de perfeição”, (STAROBINSKI, 2011, p. 48) reencontra novamente a natureza no interior do homem.

“O homem é naturalmente bom”, este é o princípio fundamental de todas as obras de Rousseau, como ele mesmo diz na *Carta a Christophe de Beaumont*. Os vícios e os preconceitos presentes na sociedade civil são consequências da vida em sociedade que acabam degenerando a sua bondade natural tornando-o depravado.

Ora, o homem é naturalmente bom e sua essência encontra-se apenas desfigurada, isso pode ser visto quando Rousseau, no *Segundo discurso*, compara a condição civil do homem com a estátua de Glauco, irreconhecível, porém com a sua essência ainda intacta, há ainda, pelo menos no plano do devir, a possibilidade de se tirar aquilo que encobre a essência natural do homem. Enquanto o estado social mostra apenas um espetáculo em que todos utilizam máscaras para todas as atividades da vida e apenas se encontram seres maquiados por meios de mentiras e falsidades, Emílio será formado para ser o homem transparente, em que a fala condiz com o agir.

23

Cf. Starobinski. Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo. 2011, p. 48ss.

Para fugir do paradoxo homem natural / homem civil, Rousseau quer formar o homem livre e Emílio será esse homem, formado não para viver isolado, mas para viver em sociedade. Assim, o *Contrato* e o *Emílio*, aparentemente inconciliáveis, pelo fato do primeiro tratar da vida social e o segundo tratar do indivíduo, tornam-se, praticamente, parte de um todo. Não por acaso, o *Contrato* se encontra resumido no quinto livro do *Emílio*.

A título de explicação, o que denominamos de paradoxo homem natural / homem civil diz respeito ao fato de que, nas obras de Rousseau, há, por um lado, uma exaltação do homem natural e sua condição propícia à felicidade; por outro lado, o genebrino conhece as limitações desse homem e sabe que o desenvolvimento da razão e da moralidade, que faz o homem tornar-se verdadeiramente homem, só pode ser alcançado com a vida em sociedade.

Emílio é formado para ser homem sábio e vigoroso, livre dos vícios da sociedade e capaz de “voltar-se sobre si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões” (ROUSSEAU, 1999b, p. 214). Será diferente do homem da sociedade civil, o que supõe uma educação diferente daquela vigente, pois a condição de corrupção da sociedade impossibilita que suas instituições formem o homem autônomo e virtuoso.

Passemos, a partir deste ponto, a pensar a questão da formação de Emílio sob o contexto da época em que Rousseau viveu e a interrogar a razão de sua recusa ao processo de formação do homem civil e, conseqüentemente, as críticas que o filósofo genebrino dirigiu a educação do “Século das luzes”.

Na segunda metade do século XVIII, tempo cronológico de Rousseau, vivia-se o auge do “Século das Luzes” em que muitos pensadores depositavam na razão humana a solução para todos os futuros problemas da humanidade. Estava em seu apogeu o questionamento dos valores e formas de vida da Idade Média, ideia elaborada no século XVI, na realidade, um preconceito que,

expressava um desprezo indisfarçado em relação aos séculos localizados entre a Antiguidade Clássica e o próprio século XVI, a “Idade Média” teria sido uma interrupção no progresso humano [...] Os protestantes criticavam-nos como época de supremacia da Igreja Católica. Os homens ligados às poderosas monarquias absolutistas lamentavam aquele período de reis fracos, de fragmentação política. Os burgueses capitalistas desprezavam tais séculos de limitada atividade comercial. Os intelectuais

racionalistas deploravam aquela cultura muito ligada a valores espirituais. (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 9-10).

Ao se fazer um paralelo entre o período medieval e o moderno percebe-se algumas “diferenças”, dentre quais podemos citar as seguintes: enquanto na visão de mundo cristã medieval predominava a ideia de um Deus eterno e infalível, com o advento dos tempos modernos, essa crença em uma divindade infalível que rege o universo passou a ser cada vez mais submetida à crítica racional; enquanto a religião cristã retratava o homem como um ser degradado que necessitava do perdão divino para ser salvo, a ciência natural e política introduziram a ideia de que, no mundo moderno, o indivíduo é senhor de si mesmo não necessitando de perdão de uma entidade sobrenatural. De acordo com o cristianismo medieval, o homem estaria sujeito ao juízo final, já no mundo moderno os homens teriam que prestar contas às leis das quais eles mesmos eram autores.

Um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento “esclarecido”. Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das igrejas (distintas da religião “racional” ou “natural”), da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida a fraternidade de todos os homens eram seus *slogans* (HOBSBAWM, 2012, p. 48).

Rousseau esteve entre os pensadores iluministas, inclusive colaborou como escritor na *Enciclopédia*, no entanto, não deixou de expor suas críticas quando os ideais defendidos eram contrários ao seu pensamento, tornando-se um crítico do seu tempo. Ele caracterizou o homem da sociedade como possuidor de uma insatisfação infindável, ao mostrar que à medida que a humanidade se desenvolve, mais necessidades vão surgindo sem que o homem seja capaz de, por suas próprias forças, satisfazê-las. No século das grandes descobertas, do desenvolvimento intelectual acelerado, o cidadão de Genebra mostra a situação degradante em que o homem se encontra. Em um século fundamentalmente racionalista, como foi o século XVIII, Rousseau “consegue romper essa hegemonia da razão enfatizando um aspecto muito esquecido na tradição filosófica e pedagógica, que é a sensibilidade do homem” (CERIZARA, 1990, p. 30).

Na visão de Rousseau, a condição degenerada do homem é perpetuada por consequência dos seus próprios atos. Se por “causas fortuitas” ele se afastou de sua condição natural em que gozava de independência; por seus próprios atos e escolhas essa condição é eternizada fazendo com que ele afaste-se cada vez mais do ideal da natureza. As novas necessidades, criadas a cada dia, fazem nascer no homem o paradoxo entre o ser e o parecer. A essência não é o que mais importa, pelo contrário, o que realmente terá valor será o modo aparente de como se é visto na sociedade.

Nessa tendência de se mostrar ao espetáculo do mundo, a educação é incluída como ferramenta para moldar o homem civil à maneira exigida pela polidez. A educação que, para Rousseau, daria ao homem tudo que ele precisa e deveria contribuir para o desenvolvimento da humanidade e do indivíduo, se perde em especulações, preconceitos e juízos que tendem apenas a formar o homem “duas caras”. Essa educação instituída e praticada na sociedade civil visa polir o homem, instruí-lo para que possa ocupar o seu devido lugar na sociedade. Todavia, segundo Rousseau, as instituições sociais ao invés de formar o homem, apenas o desnaturam, tiram-lhe a existência absoluta, substituindo-a por uma existência relativa. Tornam o homem cada vez mais dependente, fazendo-o viver condicionado à opinião do outro.

Rousseau afirma que a educação do seu século faz apenas tagarelas, ele a recusa e tece críticas ao processo de formação que, envolto em muitos preconceitos, não forma nem o homem nem o cidadão. Opõe-se a educação “que sacrifica o presente a um futuro incerto, que cumula a criança de cadeias de toda espécie” (1992, p. 60) tornando-a cada vez mais corrompida e cheia de vícios. Para o cidadão de Genebra, a educação instituída pulava as etapas do desenvolvimento natural do indivíduo. Em contraponto a essa tendência, ele se nega a educar o seu aluno imaginário conforme a educação de seu tempo. Suas críticas começam pelos estabelecimentos de ensino da época, escolas que apenas reproduzem vícios e preconceitos, afastando o homem de sua essência e fazendo-o viver, cada vez mais, de aparência.

Não encaro como instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam de colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra em ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo

subordinar aos outros e não subordinando nada, senão a si mesmos (ROUSSEAU, 1992, p. 14).

Apesar de toda a crítica contra as instituições e de formar o Emílio com radical distanciamento da sociedade, não se pode esquecer que, para Rousseau, há a possibilidade de existirem boas instituições. A crítica é feita basicamente às instituições do seu tempo que, no seu ponto de vista, eram ineficazes quando a questão era a formação humana²⁴.

Esse ataque às instituições, mais especificamente aos colégios, significaria que Rousseau condena a educação pública? Não, crê Michel Launay; ele apenas reputava impossível realizá-la sob a monarquia absolutista da França do século XVIII [...] Rousseau confere às instituições sociais e públicas a tarefa de bem desnaturar o homem. Mas, dadas as condições de corrupção e de desigualdade em que vivem os homens, estas instituições não existem mais (CERIZARA, 1990, p. 41).

As críticas de Rousseau não são dirigidas apenas aos estabelecimentos de ensino, até porque o filósofo de Genebra tem em mente que a educação não é responsabilidade apenas dessas instituições, mas também das mães e avós, razão pela qual critica o modo pedante que elas apresentam ao lidar com as crianças e diz logo no início do *Emílio*: “é a ti que me dirijo, terna e previdente mãe” (1992, p. 9).

Antes do contato das crianças com as instituições da sociedade civil, suas relações são na família, primeira instituição que procede com a desnaturação do homem e deve fazer com que essa desnaturação seja feita do melhor modo possível. Porém, assim como as instituições da época degeneravam e corrompiam o homem, as famílias da época, com seus preconceitos e costumes corrompidos procediam do mesmo modo.

Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender os seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-no em faixas, deitam-no com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes ao lado do corpo; envolvem-no em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição. Que se dêem por felizes se não se vêem apertados a ponto de não poderem respirar, se tiverem a precaução de deitá-

²⁴ Cf. Wilson Alves de Paiva: *Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau*. 2010, 230p. Tese (Doutorado em educação) USP. São Paulo. 2010. p 155.

la de lado para que o líquido que deve devolver caia por si mesmo, pois não teria a liberdade de virar a cabeça a fim de facilitar o escorrimento (ROUSSEAU, 1992, p. 17).

Em sua época, o lugar da infância era esquecido, não se dando a esse período da vida o seu devido lugar na ordem das coisas. Nos séculos que antecederam a época de Rousseau, o valor da infância era praticamente nulo; os cuidados dos filhos eram delegados a amas de leite e, os pais, na maioria das vezes, só tinham contato com a criança quando esta já podia ser considerada membro de uma família²⁵ com todas as atribuições de qualquer outro membro que fosse mais velho. Ariès mostra que a descoberta da infância ocorre de forma gradual. Essa fase da vida estava completamente ausente da vida social na Idade Média, de modo que até a arte desse período “desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. (1981, p. 39). A arte pintava as crianças como pequenos adultos, ou em outras palavras, pintavam o homem em uma perspectiva menor, pois as roupas e todos os traços corporais eram de homens já formados. Essa ausência, provavelmente se dava pelo fato de não haver espaço para infância nos primeiros séculos da Idade Média.

A descoberta da infância se dá por volta do século XIII e “sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 1981, p. 52). No século XVIII muitos aspectos que se referiam à maneira de lidar com as crianças eram vestígios dos séculos anteriores, ainda não havia um conceito formado sobre a infância e não se dava a devida atenção aos primeiros anos de vida da criança²⁶. Não por acaso, Rousseau afirma logo no prefácio do *Emílio*: “Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos” (1992, p. 06).

²⁵ A delegação dos cuidados das crianças para amas de leite se fazia particularmente pela classe mais rica da sociedade. Aqueles que não tinham essa condição continuavam com seus filhos, todavia desconheciam também o real valor da infância e seu lugar na ordem das coisas. Cf. *História social da criança e da família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, PDF. 1981.

²⁶ Para uma melhor compreensão sobre o tema da infância, conferir ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Não havia distinção entre infância, adolescência e maturidade [...] a infância, ainda nesta época, ou era totalmente negada ou era vista como um mal, ou seja, como a idade em que o homem estava mais próximo do pecado. Na relação com as crianças, os adultos demonstravam, em geral, sentimentos de desvalorização e desapego. (CERIZARA, 1990, p. 44-5).

Nesse cenário de negação ao período que compreende os primeiros anos de vida do homem, Rousseau dedica os três primeiros capítulos do *Emílio* ao tema da infância. O primeiro livro compreende os dois primeiros anos da criança, o segundo, a idade dos dois aos doze anos, enquanto o terceiro livro compreende a idade dos doze aos quinze anos, quando a criança passa a entrar em uma fase de mais maturidade. Há pois, em Rousseau, uma atitude mais que inovadora ao dedicar parte do seu livro ao tema da infância, quando a infância era tão pouco considerada. (CERIZARA, 1990, p. 31)

Emílio mostra a situação da infância em sua época. A idade da alegria resumia-se a choros, castigos e ameaças de escravidão. “Quase toda a primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos” (ROUSSEAU, 1992, p. 22). Os cuidados dispensados às crianças eram, na verdade, meios de privação da felicidade que a infância deveria proporcionar. Assim, a idade da alegria dissipava-se em meio a tormentos e, antes de deleitar-se nessa fase da vida, a criança tornava-se adulto.

A partir dos sete anos de idade, a pessoa deixava de ser considerada criança. Dos sete até os doze ou treze anos, vive-se a puerilidade, etapa que não era compreendida como uma segunda fase da infância. Não se chamavam crianças aquelas que houvessem completado sete anos. Essa era a idade da vida prevista para indicar o término do período infantil. O próprio termo *infans* — do latim — identificaria o ser incapaz de falar. Aos sete anos, a fala é fluente do ponto de vista da articulação e do repertório. Daí a suposição de que a infância abarcaria apenas os primeiros sete anos de vida. A infância, com Rousseau, esticada para depois dos sete anos, tornava-se uma construção lógica (BOTO, 2010, p. 214).

Enquanto à época, depois dos sete anos, a infância havia terminado, para o aluno imaginário de Rousseau essa convenção não se aplicava. Em sua construção lógica, a infância de Emílio estende-se até por volta dos quinze anos, quando, então, este terá a capacidade de fazer uso do seu próprio intelecto. Há, em Rousseau, então, uma resignificação do termo *infans*, pois mesmo depois que seu aluno adquire a capacidade da linguagem, o termo ainda

continua sendo usado para demonstrar que Emílio ainda é uma criança e o que se fazia com os infantes era, na realidade, pular as etapas que a natureza havia estabelecido. Nenhuma etapa na educação de Emílio seria negligenciada pelo preceptor.

Em *Emílio* se demonstra as diversas formas que os adultos usavam para pular as etapas do desenvolvimento da criança, tais como: dar a elas andadores para que aprendessem a andar mais rápido, ensinar às crianças conceitos incompreensíveis à sua razão em desenvolvimento, método esse considerado “maneira pedante de educar”, pois se busca “ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas” (ROUSSEAU, 1992, p.59).

A natureza deu a todos as potencialidades necessárias para se desenvolverem, para se tornarem suficientes a si mesmo, porém, o modo de educar que busca ensinar o que é possível aprender sozinho demonstra o afastamento do homem do ideal da natureza. Não seguir a ordem natural faz a criança contrair preconceitos e vícios sociais, pois ao invés de aprender com o mestre natureza, sua primeira educação é baseada em hábitos e ensinamentos repletos de preconceito e vício advindos da vida social. Afastar-se do ideal da natureza é caminhar rumo à degeneração, formar o homem dependente e heterônomo.

A natureza faz tudo certo e no momento preciso as potencialidades das crianças são desenvolvidas sem o auxílio pedante do adulto. A decisão de não auxiliar as crianças não significa que ela será deixada sozinha para desenvolver-se de forma isolada do mundo adulto, mas somente que, o que ela é capaz de fazer sozinha, ela o fará. Antes de ser adulto todos têm de ser crianças conforme a ordem da natureza o que supõe respeitar e amar a condição da infância, favorecendo “seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1992, p. 61).

Para não correr atrás de quimeras, não esqueçamos o que convém a nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem 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. O resto depende de causas estranhas a nós e que não estão em nosso poder (ROUSSEAU, 1992, p. 61-2).

Seguir a “marcha da natureza”, mais gradual e mais lenta, eis a pedagogia aplicada à educação de Emílio: Ele “não terá nem barretinhos protetores, nem carrinhos, nem andadeiras; logo que souber pôr um pé na frente do outro, só o sustentarão nos caminhos

calçados e por ele só passarão às pressas” (1992, p. 59). Ao invés de viver trancafiado em quartos e preso a preconceitos que lhe tirariam a alegria, Emílio será levado pelo seu preceptor aos campos diariamente para que corra, caia, se machuque, contudo, gozando de uma infância alegre. Embora não haja em Rousseau uma teoria sistemática sobre a infância, nas entrelinhas de *Emílio* encontram-se grandes contribuições para se pensar os problemas relacionados ao mundo da criança. De acordo com o autor de *Emílio*, pular as etapas naturais do desenvolvimento da criança é deformá-la, é fazê-la tornar-se adulto antes do tempo, corrompendo, assim, sua formação.

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 a corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias; 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 (ROUSSEAU, 1992, p. 75).

Com efeito, a educação de sua época errava por não respeitar o desenvolvimento natural da criança e quanto à época de iniciar essa educação. Educá-las pelo exercício direto da razão implica que, para os educadores do século de Rousseau, as crianças já possuíam uma faculdade racional pronta e acabada, necessitando apenas ser posta em ação, inclusive com o ensino de conceitos complexos que exigem uma racionalidade já desenvolvida, numa educação bárbara que educa as crianças a partir do exercício direto da razão.

A faculdade da razão como princípio norteador para um processo de formação não era algo estranho, visto que o Iluminismo do século XVIII evocava o culto a razão. Impelidos pelas grandes descobertas das ciências e pelas grandes teorias, o fio condutor de pensamento dirigia grande parte dos pensadores à crítica do sistema feudal e do poder exercido pela Igreja; a razão torna-se, por assim dizer, o tribunal supremo. Por meio do exercício racional a superstição daria lugar ao esclarecimento, exercendo um papel crucial na elevação cultural do homem. Os intelectuais do século XVIII têm o progresso como objetivo principal, consideram a felicidade o fim último a ser buscado por meio da razão.

Vivendo na realidade do Século das Luzes e participando dos grandes círculos de discussões com os enciclopedistas²⁷, Rousseau critica o culto exagerado que se faz à razão do homem em detrimento de sua sensibilidade e o fato de quererem exercitar a razão de uma criança antes mesmo dela ter se desenvolvido. Para além da razão, ele vê no homem uma sensibilidade anterior à racionalidade. “Existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de idéias”, diz o autor de *Emílio* (1995, p. 337).

Ora, se a educação da sociedade tinha seu início pelo exercício direto da razão, Rousseau guiará Emílio em caminho contrário, exercitando o raciocínio do seu aluno apenas no momento certo. Embora criticasse os pensadores servos da razão salvadora e a formação que se iniciava na faculdade da razão, Rousseau não era um defensor severo do empirismo que tinha nas impressões sensíveis toda a origem do conhecimento humano, nem um detrator petulante do racionalismo.

Sem dúvida lemos no *Emílio*: “observai a natureza, segui o caminho que ela vos indica.” (1992, p. 22), e ainda: “nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos e nossos olhos” (1992, p. 121), mas essas afirmações não são uma defesa ingênua do empirismo nem uma impensada crítica ao racionalismo²⁸. Na mesma obra a razão humana é posta como atributo singular de um homem virtuoso. “Que é então um homem virtuoso? É aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela” (1992, p. 536). A esta afirmação, acrescenta-se outra, também do *Emílio*, onde Rousseau diz: “O Deus que adoro não é um Deus das trevas, ele não me dotou de um entendimento para proibir-me de usá-lo: dizer-me para submeter minha razão é ultrajar seu autor” (1992, p. 351).

De fato, em Rousseau, o desenvolvimento da sensibilidade do homem ganha proeminência, ele também mostra que a criança forma seus conhecimentos por meio dos sentidos antes de exercitar a razão, porém isso não implica que ele seja um empirista radical como foi Descartes. Do mesmo modo, embora critique a razão, Rousseau não o faz para

²⁷ Termo utilizado para designar os pensadores que participaram de um movimento filosófico do século XVIII que tinha como finalidade catalogar o conhecimento humano em uma grande obra chamada *Encyclopédie*.

²⁸ Para mais reflexões sobre a questão do racionalismo em Jean Jacques Rousseau, conferir a obra de Robert Derathé: *Le Rationalisme de Jean Jacques Rousseau*, Presses Universitaires de France: Paris, 1948.

demonstrar que ela seja uma faculdade ruim e que deva ser esquecida. A crítica não é à razão em sua essência e sim ao mau uso dela.

Em Rousseau, dá-se o mesmo em relação à razão e à sociedade. É certo que todos os nossos vícios nascem da vida em sociedade mas daí não se deduz que a sociedade seja má em si mesma. É somente a sociedade mal governada que nos deprava, pois com boas instituições sociais nascem a justiça e a virtude. Do mesmo modo, “os sofismas da razão” provêm de uma razão corrompida “que só se apoia sobre si mesma” e, por isso, encontra-se desviada pelas paixões. É, pois, uma “razão mal conduzida”, “uma razão sem princípio” que nos desencaminha. Em compensação, a sã razão nos vem de Deus: é “a chama divina que ele nos dá para guiar-nos”²⁹ (DERATHÈ, 2012, p. 25-6).

De todas as faculdades do homem, a razão é a última a se desenvolver e com mais dificuldade. O mau uso da razão se dá justamente por causa dessas dificuldades, que se tornam obstáculos para a boa formação da razão humana. Derathé diz que são de duas espécies as dificuldades que impedem o homem de fazer bom uso da razão: a natureza limitada da razão e as condições de seu desenvolvimento. Os homens fazem mau uso da razão por não levarem em conta os limites de sua própria natureza: “queremos tudo penetrar, tudo conhecer. A única coisa que não sabemos é ignorar o que não podemos saber.” (1992, p. 308). Se, por natureza, a razão humana possui um limite, não aceitá-lo é o mesmo que mal conduzi-la; querer perscrutar aquilo que está além do alcance da razão é o efeito de uma razão já corrompida.

Quanto às condições do desenvolvimento da razão, o obstáculo que impede o seu bom uso se dá pelo fato de o homem querer fazer uso dela antes do momento que a natureza ordenou. O uso da razão antes do momento adequado leva a criança a corromper-se. Segundo Derathé, “o uso prematuro da razão conduz ao verbalismo e corrompe o juízo que se forma,

²⁹ Il en est, chez, Rousseau, de La raison comme de La société. Il est certain que tous nos vices naissent de la vie en société mais il ne s’ensuit pas que la société soit mauvaise en elle-même. C’est seulement la société mal gouvernée qui nous deprave, puisqu’avec de bonnes institutions sociales naissent la justice et la vertu. De même « les sophismes de la raison » proviennent d’une raison corrompue « qui ne s’appuie plus que sur elle-même » et se trouve de ce fait dévoyée par les passions. C’est donc une « raison mal conduite », « une raison sans principe » qui nous égare. Par contre la saine raison nous vient de Dieu : elle est « le flambeau divin qu’il nous donna pour nous guider. (DERATHÈ, 1948, p. 168).

primeiro, pelo contato das coisas e o exercício dos sentidos”³⁰ (2012, p. 30), o que está claro em *Emílio*.

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke; é a que está mais em voga hoje; seu êxito não me parece, entretanto muito de molde a justificar-lhe o crédito. Quanto a mim, nada vejo mais tolo que as crianças com as quais tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais dificilmente e mais tarde. E é dessa que se querem servir para desenvolver as primeiras! A obra prima de uma boa educação está em fazer um homem razoável e pretende-se educar a criança pela razão! É começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra (ROUSSEAU, 1992, p. 74).

A crítica de Rousseau visa às instituições da sociedade civil nas quais a educação racional precede o fortalecimento do corpo e a educação dos sentidos numa inversão que termina por fazer com que as crianças usem a razão alheia e não desenvolvam a sua afastando o homem cada vez mais da natureza.

Rousseau não está contra a razão. Ele deseja que no ordenamento das paixões o homem, tal como Emílio, tenha “ideias justas e claras”. Para esse fim, ele propõe o fortalecimento do corpo e, ao mesmo tempo, a proteção tal como um escudo contra os “preconceitos que acorrem em multidão”, inerentes à sociedade, que só engendra um homem corrupto e miserável (GUIMARÃES, 2004, p. 142).

Para a educação do seu aluno imaginário, Rousseau não elege um único caminho; educar apenas pelos sentidos ou educar apenas pela razão. Se, por um lado, Emílio não pode ser educado seguindo apenas os sentidos e sentimentos, pois isto seria rebaixar a humanidade praticamente ao nível dos animais e também contrariar o Autor das coisas que dotou o homem com a faculdade da razão e o proibiu de usá-la. Por outro lado, exercitar e seguir apenas a razão seria alçar o homem a um nível utópico, de um ser que já nasce com tudo que precisa e, portanto, basta colocar tudo em ação.

³⁰ “L’usage prématuré de la raison conduit au verbalisme et corrompt le jugement qui se forme d’abord par le contact de choses et l’exercice des sens.” (1948, p. 171).

Supondes, declara Rousseau ao Arcebispo de Paris, *assim como os que tratam destas matérias*, que o homem traz consigo sua razão já completamente formada, e que não se trata senão de a empregar. Ora, isto não é verdadeiro; porque das aquisições do homem, e mesmo a mais lenta, é a razão. (DERATHÉ, apud ULHÔA, 1996, p. 83).

Ora, se a razão é a última das faculdades a se desenvolver no homem, o que se pratica nas instituições de ensino da sociedade civil não é senão mero adestramento de crianças. A formação deve seguir a ordem natural que possibilite o desenvolvimento da razão no momento certo, e assim, ao invés de fazer uso da razão alheia, a criança se desenvolverá de forma autônoma até o momento em que seja capaz de apreender os conceitos abstratos da razão. O processo de formação de Emílio passa, necessariamente, pelo exercício da razão, mas apenas quando ele estiver em idade certa para compreender as ideias abstratas que envolvem o exercício da racionalidade. De modo algum haverá, na educação de Emílio, a precedência da razão sobre a formação do corpo e a educação dos sentidos. Não há, portanto, nem o primado da razão sobre os sentidos e sentimentos, muito menos o primado destes sobre a razão. A formação do homem passa, necessariamente, por essas duas vertentes, de modo que uma complemente a outra, para que seja possível a formação do homem “com a razão de um sábio e o vigor de um atleta” (ROUSSEAU, 1992, p. 113). Ao se pretender instruir a criança quanto aos assuntos da moral, da virtude e da religião antes dela ter a sua racionalidade formada perde-se de vista a especificidade da infância, pois o ensino se baseia em um caráter formal de memorização e disciplina, típico dos conteúdos com base em muitos livros que a criança ainda não tem a capacidade de apreender por estar ainda com sua razão em desenvolvimento.

A ideia de não expor Emílio a conceitos abstratos razão como religião, moral, virtude causou grande alvoroço na sociedade da época. O arcebispo de Paris, o Sr. Christophe de Beaumont, se manifestou por meio de uma carta pastoral em que condenava o livro do cidadão de Genebra, pois, segundo ele, o *Emílio* continha uma doutrina abominável, capaz de destruir não só os fundamentos da religião cristã, mas também capaz de perturbar a paz dos Estados, fazendo com que os súditos se revoltassem contra os seus soberanos, o que levou a sua condenação pelo parlamento de Paris e pela Igreja Católica. Algumas críticas que o arcebispo dirige a Rousseau dizem respeito ao fato do uso da razão começar apenas por volta dos quinze anos, principalmente na questão de apreender a ideia da divindade. Para o

Arcebispo, isso seria ensinar a sabedoria em uma época em que o aluno já estaria subjulgado pelas paixões, fazendo com que, provavelmente, o ensino fosse rejeitado. A educação cristã, portanto, deveria começar ainda quando criança, pois assim se formariam verdadeiros adoradores de Jesus. Para ele, já que os homens depois de Adão e Eva nascem contaminados pelo pecado, é necessário que desde a infância lhes sejam ensinadas lições de moralidade cristã.

Para Rousseau, no entanto, em seus primeiros anos a criança deveria ser ensinada com lições práticas da vida, pois sua razão não possuía a capacidade para entender conceitos abstratos como o da religião e da moral. A ideia de Deus deveria ser-lhe apresentada no momento certo, nem muito cedo, nem muito tarde, pois “mais cedo, as lições de sabedoria não significam nada para a criança, que não está em condições de se interessar por elas e compreendê-las, mais tarde, elas não mais impressionam um coração já entregue às paixões” (ROUSSEAU, 2004, p. 32).

Além das questões sobre a incapacidade das instituições da sua época, de não se respeitar o lugar da criança na ordem das coisas, de ensiná-las começando primeiramente pela razão, Rousseau se distingue dos educadores da época ao criticar a formação do homem para fins específicos e práticos. A educação dada à elite europeia da época tinha como finalidade a busca por distinção, além disso, buscava formar o homem com vistas a ocupar uma posição de destaque no meio social e profissional.

A história não se repete, pois é sempre contínua, porém, mais de dois séculos já se passaram desde que Rousseau denunciou a formação deficiente com vistas a fins específicos e, essa questão ainda “continua apresentando-se como problema vivo” (ULHÔA, 1997. p. 43). É visível na sociedade contemporânea a formação utilitária, a formação para o mercado de trabalho.

O que vemos na sociedade, na educação, na cultura e na escola é a tendência de aceitar uma cultura rápida e superficial, um saber que tende a transformar crianças, jovens e adultos em fieis consumidores de bens e serviços, em funcionários do Estado, trabalhadores eficientes, indivíduos bem sucedidos na vida e nos negócios. Uma educação que visa acima de tudo à profissionalização (COELHO; GUIMARÃES. 2012, p. 332).

Formar alguém para determinada profissão não se caracteriza como erro em si, todavia privilegiar essa formação utilitária, em detrimento de uma formação humana que leve a uma vida autônoma, feliz, livre e fraterna, é desvirtuar o sentido da educação como “atividade eminentemente humana [...] que tem como objeto a formação de seres humanos, de sujeitos, por meio de complexas relações sociopolíticas, culturais e educativas” (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 328).

Neste ponto, Rousseau se põe mais uma vez do lado oposto ao da educação do “Século das Luzes” com seu viés utilitarista que ainda era influenciada pelo grande educador do século XVII, Comenius e, muito provavelmente de Locke. Na *Didática Magna* (1649), por exemplo, Comenius pensou um sistema de ensino conciso e rápido, tendo como princípio pedagógico a máxima de ensinar tudo a todos. Ele faz uma crítica ao modelo de escola clássica adotando o critério de uma educação utilitarista.

De acordo com Comenius, o primeiro princípio em que se fundamenta a solidez no ensinar e no aprender é que “a natureza não inicia nada que seja inútil” (2002, p. 184). Para demonstrar sua afirmação, ele se utiliza de uma ilustração simples: quando um pássaro começa a ser formado, a natureza lhe dá asas que lhes serão úteis, ao invés de escamas, barbatanas ou outras características físicas que não lhes servirão à vida. Assim, se algo não tem inquestionável utilidade para a vida presente e futura, então não deve ser ensinado nas escolas.

Para que servem as coisas supérfluas? A quem aproveita aprender coisas que não proporcionam *vantagem alguma* a quem as sabe, nem prejuízo a quem não as sabe? Ou que, com o progredir da idade, deverão ser desaprendidas ou esquecidas em meio a todas as ocupações? Nossa breve vida é tão cheia de compromissos que é possível ficarmos totalmente ocupados sem se perder nem mesmo um minuto em bisbilhotices. A escola tem a *missão* de ocupar os jovens só com *coisas sérias* (COMENIUS, 2002, p. 185, grifo nosso).

Locke, de modo semelhante, pensa uma educação que tem como base, pressupostos utilitaristas. A educação pensada por Locke busca formar um homem que seja produtivo para a sociedade e para si; em resumo, o homem industrioso. A educação deveria ser pautada por ensinamentos úteis e práticos.

Se a educação com pressupostos práticos aparece tímida em Comenius, ela será mais positiva em Locke. Este, na segunda metade do século XVII, mais ousado, chega a afirmar que é *ridículo* os estudos que não levem a nada, por exemplo, o latim, para aquele que irá se dedicar ao comércio ou aos assuntos da vida (GUIMARÃES, 2004, p. 139).

Desse modo, o ensino que nada acrescentaria à vida futura deveria ser deixado de lado. O tempo destinado à formação do homem deveria ser gasto com ensinamentos que pudessem trazer alguma honra ou posição de destaque. Se o aluno é destinado a certa profissão, que o ensino a ele transmitido possa ser útil e necessário ao exercício da profissão. Eis a máxima: não perder tempo com ensino que não servirá à vida prática. Assim, uma educação bem dirigida ao que é realmente útil determinaria o sucesso ou o fracasso do homem. Sua capacidade industriosa será a condição de possibilidade para uma vida feliz. O ideal de Locke era formar o homem útil, operacional, capaz de dirigir bem os seus negócios, de contribuir de forma prática para o desenvolvimento da sociedade.

É certo que a noção de utilidade não está excluída da educação de Emílio, pois em diversas vezes preceptor fala no ensino de conhecimentos e habilidades úteis à vida do aluno, ou então, por contraste, daquilo que é inútil apreender em determinada fase da educação. O que se busca demonstrar é que Rousseau se recusa a pensar a educação em sentido estritamente utilitário, aquela educação que em detrimento da formação humana por excelência, busca formar apenas o médico, o padre, o soldado, o homem à venda. O homem deve ser formado primeiramente na sua essência, na sua vocação principal que é a do *estado de homem*. A educação de Emílio tem por finalidade fazer dele um homem virtuoso e autônomo.

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica, ou a 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. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente homem. Tudo que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre no seu lugar (ROUSSEAU, 1992, p. 15).

Na visão de Rousseau, o homem educado conforme a educação de sua época “será um francês, um inglês, um burguês; não será nada” (1992, p. 13). Desse modo, ele pensa uma formação diferente. À questão: “para formar o homem raro que devemos fazer?”, ele responde: “impedir que o nada seja feito” (1992, p. 15). Impedir que o nada seja feito, eis a primeira missão do preceptor. Para cumprir tal missão ele deverá seguir a via contrária da educação da época e de seus hábitos perniciosos à formação do homem. Se os muitos livros, o ensino das letras, das ciências, da religião e da moral é nocivo às crianças que ainda não estão aptas a entender esses conceitos, cumpre-se educar Emílio, nos seus primeiros passos, de modo contrário.

A educação que inculca na criança ensinamentos que o seu raciocínio ainda não é capaz de conceber de forma clara, como questões de moral e religião e conceitos abstratos da razão, Rousseau denominará de educação positiva. Diz ele na *Carta a Christophe de Beaumont*: “Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade, e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem”. (2004, p. 30). Contrário a essa posição, Rousseau pensa uma educação que denomina de educação negativa.

Chamo educação negativa aquela que procura a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos, e nos preparara para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Ela não produz virtudes, mas evita os vícios; ela não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la a verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo (ROUSSEAU, 2004, p.30).

A educação do aluno imaginário de Rousseau, em seus primeiros anos, consistirá “não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ROUSSEAU, 1992, p.80). A formação por meio da educação negativa será o assunto do próximo capítulo, quando refletiremos sobre o desenvolvimento de Emílio em seus primeiros anos de vida, procurando demonstrar o modo como o preceptor conduzirá o seu aluno pra formá-lo com uma boa constituição física e com os sentidos bem educados.

CAPÍTULO III

EXERCÍCIO DO CORPO, EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E A FORMAÇÃO DO EMÍLIO AUTÔNOMO

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 seja homem pelo vigor e em breve ele o será pela razão. As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são as dos sentidos. São as primeiras que se deveriam cultivar e são as únicas que se esquecem ou as que mais se negligenciam.

Rousseau

Por meio da educação o homem pode se elevar acima da corrupção social e tornar-se virtuoso. Trazendo a imagem de um jardim para o *Emílio*, o cidadão de Genebra diz: “amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação” (1992, p. 10), assim, do mesmo modo que uma planta de um jardim deve ser cultivada para tornar-se forte e robusta, o homem necessita, desde a mais tenra infância, da educação para que possa se desenvolver.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que precisamos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação (ROUSSEAU, 1992, p.10).

A educação de Emílio é arte para ser apreciada por “uma boa mãe que sabe pensar” (1992, p. 5). Despojando-se de qualquer atividade que o possa atrapalhar, o preceptor dedicará seu tempo para conseguir chegar o mais próximo da perfeição, pois alcançar o êxito na educação é quase impossível “porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém, tudo o que se pode fazer à força de cuidados é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la” (ROUSSEAU, 1992, p. 11). A *quase* impossibilidade de se alcançar o êxito não deve, porém, fazer com que o preceptor desista de sua iniciativa. Rousseau, consciente dessa *quase* impossibilidade, consegue ver bem a condição do homem e da sociedade, sabe que as instituições sociais são incapazes de proporcionar uma boa educação, por isso rejeita a educação instituída.

Ao demonstrar a educação do seu aluno hipotético, Rousseau busca formá-lo de maneira diferente da formação da sociedade civil. Essa educação tem por finalidade o desenvolvimento de suas faculdades para que ele possa ser um homem autônomo. Cabe ao preceptor conduzir a educação de Emílio “desde o momento de seu nascimento até aquele em que homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio” (ROUSSEAU, 1992, p. 27). Longe de ser o homem que dirá a Emílio o que fazer para ser bom, o preceptor tem apenas o papel de guia, de orientador que não dará preceitos, mas fará com que Emílio os encontre preservando e desenvolvendo sua liberdade que é o princípio de sua formação a ser desenvolvida desde a infância. As atividades feitas por Emílio com a orientação do preceptor terão como finalidade desenvolver essa liberdade e as regras da educação devem proceder de tal princípio. Para o genebrino, “o homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz”. Essa é sua máxima fundamental. “Trata-se apenas de aplicá-la a infância e todas as regras da educação vão dela decorrer” (1992, p. 67). O preceptor não ensinará Emílio a andar ou a falar, coisas que ele aprenderá sozinho e em liberdade. Sem pular as etapas fixadas pela natureza, a educação de Emílio fará tudo no tempo oportuno. Mesmo que seja um processo lento e gradual, a diferença entre ele e as outras crianças de sua idade serão logo percebidas.

Nos primeiros anos de sua formação, a liberdade, da qual devem decorrer todas as regras da educação, cruza-se com o conceito de dependência. Por um lado, para que a educação seja bem encaminhada, a liberdade do aluno precisa ser exercitada. Por outro lado, a infância é carregada de fraquezas e necessidades que a criança não consegue satisfazer sozinha, por isso depende de alguém que a conduza. Assim, surge o embate entre dependência e liberdade. Até onde deve ir o exercício da liberdade da criança? Sendo a criança dependente do adulto, como fazê-la despertar para a liberdade?

Ora, se por um lado o adulto deixar que a criança faça tudo o que deseja, ela tornar-se-á autoritária e agirá como se o adulto fosse o seu servo e que lhe deve obediência em tudo que precisar. Desse modo, o que se desenvolve não é a liberdade e sim uma forma de poder que a criança acredita exercer sobre o adulto. Por outro lado, o adulto não deve tratar a criança como se fosse um escravo que não tem vontades e nem capacidades, pois ao invés de desenvolver nela a liberdade, estará tornando-a dependente e heterônoma. A dependência da criança em relação ao adulto se baseia, então, apenas em uma submissão por necessidade. É necessário compreender a diferença entre *estar* submetido e *ser* submisso.

Ela não deve ser nem animal nem homem e sim criança mesmo; é preciso que sinta a sua fraqueza e não que com ela sofra; é preciso que peça e não que mande. Só se acha submetida aos outros por causa de suas necessidades e porque os outros vêem melhor do que ela o que lhe é útil, o que pode favorecer ou prejudicar sua conservação. Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não lhe seja útil (ROUSSEAU, 1992, p. 68).

A felicidade dos homens e das crianças consiste em empregar a liberdade, ser feliz é manter o equilíbrio entre desejo e potência, é bastar-se a si mesmo. Todavia, a criança tem uma *liberdade imperfeita*, pois “é limitada por sua fraqueza” (ROUSSEAU, 1992, p. 68), também o homem no estado social, goza apenas de uma liberdade imperfeita³¹ que consiste em não bastar-se a si mesmo. Assim como as crianças estão sempre a depender de alguém que lhes supra a força que falta, os adultos, em consequência das leis e regras da sociedade, tornam-se praticamente crianças dependentes. Para o cidadão de Genebra, o homem natural era feliz, pois em sua liberdade natural conseguia satisfazer todas as suas necessidades, “quem quer que faça o que deseja é feliz, se se bastar a si mesmo: é o caso do homem vivendo em seu estado natural” (ROUSSEAU, 1992, p. 68). No entanto, se alguém deseja fazer ou conseguir alguma coisa, sem se bastar a si mesmo, não será feliz; pelo contrário, será fraco e miserável como o homem que vive em sociedade e a criança cujas necessidades ultrapassam suas forças e depende quase integralmente dos cuidados de um adulto.

As crianças não gozam, mesmo em seu estado natural, senão de uma liberdade imperfeita, semelhante a de que gozam os homens na sociedade. Não podendo prescindir dos outros, todos nós nos tornamos, desse ponto de vista, fracos e miseráveis. Éramos feitos para sermos homens; as leis e a sociedade nos mergulharam novamente na infância. Os ricos, os grandes, os reis são todos crianças que, vendo que se desvelam em aliviar sua miséria, tiram disso uma vaidade pueril e ficam muito orgulhosos com os cuidados que não teriam com eles, se fossem adultos (ROUSSEAU, 1992, p. 68).

31

O termo refere-se à vida em sociedades hierárquicas em que há desigualdades acirradas e corrupção moral. Em um Estado republicano, obedecer às leis é o que torna os homens livres, além do mais, vivem sob a dependência da comunidade, a qual, para Rousseau, não é nociva à liberdade, pois protege os indivíduos dos laços de dependência pessoal.

A dependência da criança em relação ao adulto, no entanto, não deve representar uma espécie de dominação, muito menos um sinônimo de total incapacidade da criança; pelo contrário, o adulto deve apenas ser complemento das suas forças que ainda se encontram em fase de desenvolvimento, pois uma dependência que ultrapassa o ponto do complemento faz a criança crescer presa a um adulto, sendo incapaz de, por si mesma, conseguir o que necessita. Deve-se preparar “de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de se sempre senhora de si mesma e fazendo tudo em sua vontade logo que tenha uma” (1992, p. 43).

Sem dúvida “há duas espécies de dependência: a das coisas, que é da natureza; a dos homens que é da sociedade. A dependência das coisas, não tendo nenhuma moralidade, não é nociva a liberdade e não engendra vícios; a dos homens, sendo desordenada, os engendra todos” (1992, p. 68). A criança deve estar, apenas, sob a dependência das coisas. Assim, aqueles que conduzem sua educação não devem oferecer a ela as suas próprias vontades a fim de não torná-las heterônomas. Do mesmo modo, não devem ceder aos desejos da criança a menos que eles sejam necessidades reais, devendo o adulto deve saber quando ela está pedindo e quando ela está mandando para que não se forme um pequeno autoritário.

Que ela não saiba o que é obediência quando age, nem o que é domínio quando por ela age. Que sinta igualmente sua liberdade nas ações dela e nas vossas. Supri a força que lhe falta precisamente na medida em que dela se mostra *necessitada* para ser livre e não autoritária; que recebendo os vossos serviços com uma espécie de humilhação, ela aspire ao momento em que possa dispensá-los e em que terá de se servir sozinha (ROUSSEAU, 1992, p. 69).

Do mesmo modo que o homem do estado de natureza não possui liberdade moral³², mas apenas independência natural, a criança, por não ter ainda a razão desenvolvida, nem

³² O conceito de liberdade natural é muito discutido nas obras de Rousseau, todavia, em seu estado natural o homem é amoral, assim a liberdade como capacidade de fazer escolhas conscientes é nula no estado natural. A “liberdade natural”, enunciada no *Segundo discurso* deve ser entendida como independência em relação ao outro da mesma espécie, pois a condição de isolamento em que vive o homem natural permite a ele uma vida livre da submissão por parte dos seus semelhantes. Para uma melhor compreensão, conferir: MOSCATELI, Renato. *A liberdade como conceito metafísico e jurídico em Rousseau. Princípios*, Natal, v. 15, n. 24, p. 59-79, jul./dez. 2008.

ideias de conceitos abstratos como a moralidade, não possui também a liberdade moral, entendida aqui como capacidade de fazer escolhas racionais. A sua primeira liberdade é física, seu corpo necessita de exercícios para desenvolver os órgãos, os membros precisam movimentar-se para crescer. A liberdade corporal auxilia na circulação sanguínea e no fortalecimento do corpo. Todavia, na época de Rousseau, havia costumes que terminavam por constri-la a criança logo que saía do ventre da mãe. Quando tinham condições de distender os membros e desenvolver-se livremente, os adultos lhes tiravam essa possibilidade enrolando-as em faixas, envolvendo-as em panos de modo que não podiam nem mudar de posição.

O recém-nascido precisa distender e movimentar os seus membros, para arrancá-los do entorpecimento em que, juntados numa espécie de pelota, ficaram tanto tempo. [...] 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 (1992, p. 17).

A liberdade da criança começa com os movimentos, porém, ao nascer e ser posta em situação de constrangimento por todos os lados, encontrará apenas obstáculos ao seu desenvolvimento e ao fortalecimento do seu corpo. A fim de estimular os movimentos da criança, diz Rousseau, “nada de toucas, de faixas, de cintas; fraldas não apertadas, amplas, que deixem todos os membros em liberdade [...] quando começar a fortalecer-se, deixai-a engatinhar pelo quarto; deixai-a distender e desenvolver seus pequenos membros” (1992, p. 39).

Contra os costumes antinaturais das mães, contra uma educação e uma formação humana que começa pela razão, Rousseau insiste que a educação deve seguir o caminho da natureza. O desenvolvimento de Emílio terá como princípio as regras da natureza que tudo faz de maneira correta. “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica” (ROUSSEAU, 1992, p. 22), eis a máxima da educação natural, cuja finalidade é fortalecer o corpo de Emílio e educar os seus sentidos para que estes não o escravizem, possibilitando, assim, um desenvolvimento intelectual e moral de forma autônoma. Terá a natureza como guia de sua educação mestra e o preceptor como mediador, isso se deve ao fato que o verdadeiro mestre será a própria natureza. Assim como a ela cuida dos outros seres de modo que eles possam se desenvolver com uma boa constituição física, Emílio será conduzido por essas mesmas regras.

A natureza tem, para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, meios que nunca devemos contrariar. Cumpre não obrigar uma criança a ficar parada quando quer andar, nem a andar quando quer ficar parada. Quando a vontade da criança não é viciada por nossa culpa, ela não quer nada inutilmente. É preciso que pule, que corra, que grite quando tem vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição que busca fortalecer-se (1992, p. 69).

A tarefa do preceptor será de tomar os cuidados necessários para a conservação de seu aluno e vigiar para que as influências sociais não o desviem do caminho que a natureza indica. Ao preceptor cabe também o cuidado de si mesmo para que suas vontades não sejam assimiladas pelo aluno. Assim, a primeira educação tem como finalidade proporcionar uma boa constituição física. A formação moral, religiosa e política será deixada para outro momento. O princípio da educação natural e a relação entre preceptor e aluno durante a formação podem ser sintetizados em quatro máximas:

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. Primeira Máxima:

É preciso ajudá-las e suprir de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo que diz respeito às necessidades físicas. Segunda máxima.

É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringirmo-nos unicamente ao útil real, nada concedendo á fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não as atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, dado que não é da natureza. Terceira máxima.

É preciso estudar com cuidado a 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. Quarta máxima (ROUSSEAU, 1992, p. 49-50).

Uma boa constituição física com os órgãos dos sentidos bem educados será a condição de possibilidade para a boa formação moral e política. Corpos fracos tendem a ser morada de almas mesquinhas e covardes, portanto uma boa formação moral é precedida por uma boa formação física. “Um corpo débil enfraquece a alma [...] Quanto mais fraco o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte mais obedece” (ROUSSEAU, 1992, p. 31). A educação que segue o caminho da natureza é o meio para se alcançar boa constituição física da criança. A natureza

exercita continuamente as crianças, ela enrigesse seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina desde cedo o que é pena e dor. Os dentes que apontam dão-lhes febre, as cólicas agudas dão lhes convulsões; as tosses prolongadas sufocam-lhes; os vermes atormentam-nos; a plethora corrompe-lhes o sangue; fermentações diversas neste se manifestam e provocam erupções perigosas [...] Passando pelas provações, a criança adquiriu forças; e desde logo que pode usar a vida, mais seguro se torna o princípio dela (1992, p. 22).

Seguindo o que a natureza faz para fortalecer o corpo das crianças e preocupado em não contribuir para a formação de um corpo débil e fraco, Rousseau critica os costumes dos pais ou preceptores de logo acudir a uma criança em todo e qualquer momento de dor. Exercitai as crianças, diz Rousseau, “nas afrontas que um dia terão de suportar. Enrigessei-lhes o corpo às intempéries das estações, dos climas, dos elementos, à fome, à sede, ao cansaço” (1992, p. 23). O preceptor não acudirá seu aluno a qualquer sinal de dor, visto que isso o tornaria cada vez mais fraco quando se tratasse de lidar com a dor e o sofrimento que a vida ainda lhe traria. Na vida, o indivíduo passa tanto por sofrimentos físicos como pelos sofrimentos da alma, portanto, saber lidar desde cedo com os sofrimentos físicos o fará cada vez mais forte para suportar o sofrimento que a vida reserva. Suportar os sofrimentos, portanto, faz parte da formação para que o homem seja autônomo e feliz. O indivíduo mais bem educado, diz Rousseau, é aquele que “melhor sabe suportar os bens e os *males* desta vida” (1992, p. 16).

Além de fortalecer o corpo da criança, o sofrimento também pode ter um efeito pedagógico, Rousseau demonstra isso ao falar de uma criança que é difícil de educar e estraga tudo que toca. Assim, caso uma criança quebre a janela de seu quarto, será obrigada a suportar o frio do vento que entra através do buraco no vidro. Trata-se de uma lição sobre responsabilidade que se dá não por meio de sermões, mas com base em relações de causa e consequência. Isentar a criança do sofrimento é seguir um caminho contrário ao da natureza, visto que, para manter fortes os demais seres, a natureza se utiliza da dor. O sofrimento ajudará a criança na futura relação com as outras pessoas, pelo fato de possibilitar a identificação com outro que sente as mesmas dores. “O homem que não conhecesse a dor não conheceria nem a ternura da humanidade, nem a doçura da comiseração, seu coração não se

comoveria com nada, ele não seria sociável, seria um monstro em meio aos seus semelhantes” (1992, p. 71).

Dentre os aspectos que contribuem para a boa formação de Emílio no que concerne ao fortalecimento do seu corpo, Rousseau destina parte do primeiro livro de *Emílio* para falar da medicina e se nega a aceitar que esta ciência seja benéfica ao gênero humano, pois vai de encontro ao que realmente se propõe. Ao invés de curar e salvar o homem, ela subjulga o gênero humano em uma prisão de medo e seu caráter amedrontador apenas faz o homem sentir a morte antes que ela tenha chegado.

Essa arte mentirosa, mais feita para os males do espírito que para os do corpo, não é mais útil a uns que a outros: cura-nos menos de nossas doenças do que nos outorga o pavor delas; recua menos da morte do que nos faz senti-la de antemão; desgasta a vida ao invés de prolongá-la; e ainda que a prolongasse seria em prejuízo da espécie, porquanto nos afasta da sociedade pelos cuidados que nos impõe e dos nossos deveres pelos temores que nos dá (1992, p. 32).

Essa “arte mentirosa³³”, entretanto, pode contribuir para a conservação da saúde física da criança, que por sua vez influenciará na sua saúde mental. “A única parte útil da medicina é a higiene; e a higiene é menos uma ciência que uma virtude” (1992, p. 33). No século XVIII, a falta de hábitos corretos de higiene favorecia a propagação de doenças fazendo com que metade das crianças morresse antes de completar oito anos. Muitas dessas mortes se davam pela falta de cuidado higiênico dos pais para com os filhos e de hábitos de higiene por parte dos adultos, incluindo havia certa aversão ao banho diário. As ruas das cidades tinham mau cheiro, pois os dejetos eram jogados ao ar livre e não havia um sistema de saneamento.

O hábito de lavar-se era tão raro que, as poucas vezes que os nobres lavavam o rosto era motivo de relatos espantados em correspondência entre nobres. As cortes francesas mantinham praticamente um cerimonial coreografado para vestir-se e os aristocratas perfumavam-se para não sentir o odor uns dos outros. O banho era prescrição em casos absolutamente necessários, porque

³³ As observações de negativas de Rousseau sobre a medicina de sua época justificam-se pelo fato de que os conhecimentos e as técnicas empregados por ela deixavam muito a desejar no combate às doenças e aos males que afligiam as pessoas de então, o que o autor sabia por experiência própria devido aos problemas de saúde pelos quais passou. Daí o título pouco lisonjeiro de “arte mentirosa” dado à medicina pelo filósofo.

segundo a crença vigente, abria os poros e facilitava o contágio da peste (SCHUTZ e SCHAEFER, 2011, p. 12).

A higiene é posta como virtude que contribui para a saúde da criança. O bem-estar físico está intimamente ligado a uma boa higienização do corpo e do local onde se vive. Locais insalubres e sem higienização adequada são celeiros para doenças de todos os tipos, comprometendo a saúde física e mental, visto que, ao ter o corpo debilitado por causa das doenças, a mente se torna débil e fraca. Uma criança “doentia e caquética”, expressão do próprio Rousseau, seria “sempre inútil a si mesmo e aos outros” (1992, p. 31). Os cuidados dispensados para a conservação de um corpo doentio prejudicaria a educação da alma e a formação do homem livre e feliz. A despeito dessas críticas à medicina, ele não é contra o conhecimento medicinal, mas condena o seu mau uso.

Incorreríamos em erro se afirmássemos que ele (Rousseau) se opõe a esses conhecimentos, ou que propõe o retorno a um estado desprovido deles [...] É prudente ressaltar que Rousseau não se coloca contra qualquer religião ou qualquer *medicina*, mas contra determinadas práticas que enfraquecem os homens, tornando-os cada vez mais dependentes de suas opiniões e de seus julgamentos (CERIZARA, 1990, p. 59, grifo nosso).

A ideia de fortalecer o corpo do aluno não se resume, porém, apenas aos cuidados com a higiene ou a acostumar Emílio aos sofrimentos do corpo, mas também em exercitá-lo na temperança, nos trabalhos manuais, na prática de exercícios físicos e mantendo-o longe das cidades para que ele cresça com uma boa constituição física.

Crítico dos médicos e da medicina Rousseau afirma que “a temperança e o trabalho são os dois verdadeiros médicos do homem: o trabalho aguça-lhe o apetite, a temperança impede-o de abusar dele” (1992, p. 33). Bem sabemos que a temperança não se resume apenas a uma questão de alimentação. O próprio Rousseau fala sobre ela em todos os desejos, ao dizer que aquele que saiba pôr essa virtude em todos os seus desejos nunca estimará a vida como curta, “viver e gozar para ele serão para ele a mesma coisa; e ainda que viesse a morrer jovem, morreria cumulado de dias” (1992, p. 493). A temperança auxilia no desenvolvimento e no fortalecimento do corpo, pois proporciona saúde àquele que a põe em prática. O regime alimentar correto deve começar por aquelas que terão a função de amamentar o bebê, as mães ou as amas de leite.

Sendo órfão, a escolha da ama de leite de Emílio não será feita por indicação da parteira, mas pelo próprio preceptor, devendo, necessariamente recair numa mulher “tão sadia de coração quanto de corpo” (ROUSSEAU, 1992, p. 35). Se a finalidade da educação, em seus primeiros anos é fortalecer o corpo, sua ama de leite precisa ter um corpo forte e saudável, pois uma ama débil e de corpo frágil prejudicaria o desenvolvimento da criança.

Penso, portanto que ao invés de mudar a alimentação comum das amas, basta dar-lhes a mesma com mais abundância e mais bem escolhida. Não é pela natureza dos alimentos que a dieta perturba, é o seu tempero que as torna malsãos. Reformai as regras de vossas cozinhas; evitai a manteiga queimada e as frituras; que nem a manteiga, nem o sal, nem os laticínios passem pelo fogo; que os legumes cozidos em água só sejam temperados ao chegarem quentes à mesa: a dieta ao invés de perturbar a ama, dar-lhe-á leite em abundância e da melhor qualidade (ROUSSEAU, 1992, p. 37).

Para além do simples ato de amamentar, o filósofo genebrino pensava na saúde do seu aluno imaginário, em seu desenvolvimento físico e cognitivo e, para isso, a ama de leite precisaria ser saudável. Uma ama de leite temperante e com hábitos saudáveis teria a capacidade de proporcionar a Emílio uma amamentação adequada que o possibilitasse crescer saudável e robusto, condição de possibilidade para o ser um homem autônomo.

A base de um caráter reto no futuro do homem é firmada nos hábitos de estrita temperança da parte da mãe antes do nascimento do filho [...] A criança será afetada para bem ou para mal pelos hábitos da mãe. Ela própria precisa ser controlada por princípios, e exercer temperança e abnegação, se quer o bem-estar do filho (WHITE, 2010, p. 99-100)³⁴.

A temperança não se restringe apenas à ama de leite devendo ser cultivada também por Emílio, pois o ajudará na conservação de sua saúde física, fazendo o papel de verdadeiro médico, juntamente com o trabalho, visto que “a intemperança excita as paixões; extenua também o corpo com o tempo” (ROUSSEAU, 1992, p. 31).

A temperança, o trabalho e também a prática de exercícios físicos proporcionam o desenvolvimento corporal e a conservação da saúde física. Trabalhos manuais e exercício

³⁴ As citações da autora americana Ellen White não são comentários diretos ao texto de Rousseau, todavia optei a utilizá-la por compreender que seus comentários corroboram muitas das ideias do cidadão de Genebra.

físico para fortalecer o corpo e conservar a saúde não são algo que se discute, nem sua utilidade precisa ser provada, bastando apenas a afirmação de que “os exemplos das mais longas vidas são quase todos tirados de homens que fizeram mais exercícios, que suportaram maiores fadigas e mais trabalharam” (ROUSSEAU, 1992, p. 34), corroborada pelo seguinte exemplo:

Um indivíduo chamado Patrice Oneil, nascido em 1647, acaba de se casar em 1700 pela sétima vez. Serviu no regimento dos dragões no décimo sétimo ano do reinado de Carlos II e em diferentes outros corpos do exército até 1740, quando obteve dispensa. Fez todas as campanhas do rei Guilherme e do Duque de Malborough. Esse homem nunca bebeu senão cerveja comum; sempre se alimentou de vegetais e só comeu carne em alguns jantares que dava à família. Seu hábito foi sempre de se levantar e se deitar com o sol, a menos de o impedirem seus deveres. Está agora com cento e treze anos, ouvindo bem, passando bem e andando sem bastão. Apesar de sua idade avançada, não fica um só momento sem trabalhar; e todos os domingos vai à sua paróquia acompanhado por seus filhos, netos e bisnetos (1992, p. 34).

Tendo em vista os benefícios dos trabalhos manuais e dos exercícios físicos para a saúde, assim que tiver condições e forças suficientes, Emílio não ficará preso à ociosidade, mas aprenderá com trabalhos manuais, pois “de todas as ocupações que podem outorgar a subsistência ao homem, a que mais se aproxima do estado natural é o trabalho das mãos”, (1992, p. 214). Sendo este o que mais se aproxima do estado natural, deve ser o mais recomendado para desenvolver sua força e seu corpo e futuramente suas virtudes sociais, “uma hora de trabalho lhe ensinará mais coisas do que um dia de explicações” (ROUSSEAU, 1992, p. 202). Além disso, o trabalho deve possibilitar a liberdade de Emílio.

O tempo gasto na ociosidade traz consigo dois fatores negativos para a formação: impossibilita o vigor físico e compromete as faculdades mentais. A saída da ociosidade proporcionada pelo trabalho deve, então, possibilitar o desenvolvimento corporal, “não trabalheis por necessidade, trabalhai pelo prazer” (ROUSSEAU, 1992, p. 215), pois aqueles que são submetidos a trabalhos degradantes terminam, da mesma forma, por extenuar as forças físicas comprometendo assim a saúde.

Durante a formação, o fortalecimento do corpo de Emílio não se dará apenas pela ação dos trabalhos manuais, pois sendo ainda criança precisa de momentos para brincar e se alegrar.

É um erro lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito: como se essas duas ações não devessem andar de acordo, e que uma não devesse sempre dirigir a outra! [...] quanto mais seu corpo se exercita, mais seu espírito se ilumina; sua força e sua razão crescem juntas e se ampliam uma pela outra (ROUSSEAU, 1992, p. 112).

As brincadeiras que farão parte da infância de Emílio sempre o ajudarão na sua formação. “Nadar, correr, pular, chicotear um pião, jogar pedras” (1992, p. 130), são algumas das brincadeiras que o ajudarão a se tornar uma criança forte e robusta, que de modo divertido conquista seu desenvolvimento físico e moral, prevenindo as doenças e promovendo a saúde.

A preeminência dos exercícios do corpo sobre as operações do espírito não prejudica a criança no seu futuro desenvolvimento intelectual, moral e social, ao contrário, os exercícios trazem benefícios. Se “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 seja homem pelo vigor e em breve ele o será pela razão”, (ROUSSEAU, 1992, p. 111).

Não é perdido o tempo gasto em exercícios físicos. Prejudica a si mesmo o aluno que está constantemente estudando, enquanto não faz senão pouco exercício ao ar livre. Um exercício proporcionado, dos vários órgãos e faculdades do corpo, é essencial ao melhor trabalho de cada um. Quando o cérebro está continuamente sobrecarregado, enquanto os outros órgãos são deixados inativos, há perda de força física e mental. Rouba-se às faculdades físicas seu tom sadio, a mente perde sua frescura e vigor, e o resultado é uma doentia excitabilidade (WHITE, 2013a, p. 245).

Para manter o seu aluno forte e saudável o preceptor proporcionar-lhe-á momentos de trabalho e de diversão que contribuirão no desenvolvimento da força física e do intelecto, pois “longe de a verdadeira razão do homem se formar independentemente do corpo, a boa constituição do corpo é que torna as operações do espírito fáceis e seguras” (ROUSSEAU, 1992, p. 121).

Ora, se é dado ao trabalho e ao exercício físico que as brincadeiras proporcionam um tempo na formação de Emílio, Rousseau demonstra que se deve ter um tempo destinado também ao descanso para que o corpo se revigore. Trabalho e exercício físico em excesso, sem um período de repouso entre as atividades da criança tornam-se degradantes para o corpo.

O tempo de repouso é o da noite, marcado pela natureza. É sabido por observação que o sono é mais tranquilo e mais suave quando o sol se encontra abaixo do horizonte, e que o ar aquecido por seus raios não mantém nossos sentidos em tão grande calma. Assim o hábito mais salutar é certamente o de se levantar e se deitar com o amanhecer e o anoitecer (ROUSSEAU, 1992, p. 126).

Assim, depois de um dia intercalado entre trabalhos manuais e divertimentos, Emílio terá as horas da noite para revigorar suas forças para o dia seguinte. Todavia, esse período é aproveitado pelo preceptor para ser, também, um período de formação. Como já foi dito antes, Emílio precisa suportar as intempéries e os sofrimentos da vida, portanto deve aprender que às vezes será privado de algumas das suas horas de descanso, de vez em quando terá de levantar mais cedo, outras vezes será acordado no meio da noite, além disso, precisa estar acostumado a todo tipo de leito, macio ou não, para que, assim, encontre o sono e descanso onde estiver.

Um corpo saudável e forte é capaz de encontrar repouso independente do ambiente, o mesmo não acontece com um corpo doentio, pois necessita dos artifícios criados em sociedade para que consiga descansar. Além do mais, a educação de Emílio será realizada no campo, longe das influências negativas da cidade e de seu ar insalubre para protegê-lo dos vícios morais e conservar sua saúde. O ajuntamento de pessoas só faz aflorar a corrupção, os vícios e as doenças. Se não é possível voltar ao estado de natureza, pelo menos se deve procurar viver o mais próximo possível dela. É muito mais saudável para espécie humana viver de acordo com a ordem natural. As grávidas que residem no campo não deveriam correr para cidade para dar a luz. Melhor seria que lá continuassem aproveitando o ambiente natural para benefício da mãe e do bebê.

As cidades são os báratros da espécie humana. Ao fim de algumas gerações as raças morrem ou degeneram; é preciso renová-las e é sempre o campo que procede essa renovação. Mandai, portanto vossos filhos renovarem-se, por assim dizer, a si mesmos, recuperando nos campos o vigor perdido no ar malsão dos lugares demasiado povoados (ROUSSEAU, 1992, p. 38).

O afastamento de Emílio da cidade não é para fazê-lo antissocial, ao contrário, “Emílio será ele próprio um estrangeiro entre os homens, um selvagem feito para habitar as

cidades” (STAROBINSKI, 2011, p. 407), todavia, é necessário que, enquanto não tem a sua razão formada, seja protegido dos vícios morais e do horror que a cidade produz.

Além disso, o ar puro proporcionado pelas atividades que serão realizadas em ambiente natural fortifica o corpo e ajuda a recuperar o vigor perdido quando se esteve em contato com o ar insalubre da cidade. Assim, na educação de Emílio, “ao invés de deixá-lo mofar no ar viciado de um quarto, levá-lo-ão diariamente a um prado” (1992, p. 59-60). Sendo formado unicamente no meio social, as consequências serão a assimilação dos vícios sociais que se tornarão obstáculos para a sua formação moral. Em sua *Carta a D’Alembert*, Rousseau lembra que em uma grande cidade pode-se encontrar,

gente intrigante, desocupada, sem religião, sem princípios, cuja imaginação depravada pelo ócio, pela vagabundagem, pelo amor do prazer e por grandes necessidades só gera monstros e só inspira crimes; numa cidade grande os costumes e a honra não são nada, porque cada um, furtando facilmente sua conduta dos olhos do público, só se mostra pelo crédito e só é estimado pelas riquezas (1993, p. 74).

Vimos até aqui a grande ênfase dada ao fortalecimento do corpo para a formação, todavia, diz Rousseau “Não exerciteis, portanto tão apenas as forças; exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles todo o proveito possível e verificai depois o resultado de um sobre o outro” (1992, p. 130). É preciso desenvolver, além do corpo, todos os sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição, para tirar deles todo proveito possível. Um corpo forte e com sentidos refinados serão de grande benefício para a educação moral, política e intelectual.

Se a natureza dotou o homem com sentidos, foi para que eles fizessem uso do potencial de cada um e, para isso, precisam ser educados e refinados, o que supõe o exercício natural e uma educação destinada a cada sentido. Pelos órgãos dos sentidos, a criança começa a conhecer o mundo que a cerca, seus primeiros conhecimentos entram pelas cinco janelas dos sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão. Enquanto a imaginação e a memória encontram-se inativas, a criança põem sua atenção naquilo lhes impressiona os sentidos. As coisas que vêem, os variados sons, aquilo que tocam e cheiram, aquilo que agrada ou

desagrada o paladar são experiências que lhes fornecem ideias e, deste modo, o aprendizado necessário à idade vai sendo adquirido:

ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar de seu tamanho, de sua forma e de todas as suas qualidades sensíveis, a olhando, apalpando, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariam a seus dedos (ROUSSEAU, 1992, p. 45).

O princípio da formação se dá por meio do exercício e refinamento dos sentidos ao invés do uso da razão. Enquanto em sua época, raciocinar com as crianças era algo normal, para Rousseau, isso é uma inversão da ordem natural no que se refere às fases de aprendizagem, pois a razão ainda não está plenamente formada na infância. O futuro da criança depende muito da forma como os seus sentidos serão educados, pois “as primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são as dos sentidos. São as primeiras que se deveriam cultivar e são as únicas que se esquecem ou as que mais se negligenciam” (ROUSSEAU, 1992, p. 130).

Contrapondo-se a Descartes que, em sua busca do conhecimento verdadeiro e indubitável, por meio da dúvida metódica, reconhece: “tudo que recebi até presentemente como mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos” (1983, p. 93-4), mas está convencido de que muitas vezes estes foram fontes de engano e erro e não é bom se fiar naquilo que uma vez nos engana e, assim, exclui os sentidos do processo de apreensão do conhecimento³⁵, Rousseau insiste que a formação do conhecimento começa pelos sentidos e é aperfeiçoado pela razão.

Nossos sentidos são os instrumentos de todos os nossos conhecimentos. É deles que nos vem todas as ideias, ou, pelo menos, todas são por eles ocasionadas. O entendimento humano, restrito e confinado em seu envoltório, não pode, por assim dizer, atravessar o corpo que o comprime, e só age por meio de sensações (ROUSSEAU, 2002, p.36).

³⁵ Para uma melhor compreensão dos argumentos de Descartes a respeito da dúvida hiperbólica e do erro dos sentidos, consultar: DESCARTES, René. *Meditações*. (Os Pensadores) São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 93-97.

Apesar de parecer um empirista, um antirracionalista, Rousseau compreende a formação de Emílio em duas fases, uma por meio da razão perceptiva e outra por meio da razão intelectual, sendo que as duas se complementam, a primeira serve de base à última. Os sentidos são dados ao homem, principalmente, para a sua conservação, informando o que é agradável ou desagradável. Apesar de serem os primeiros instrumentos do nosso conhecimento, não é função deles investigar a natureza e nos conduzir a verdade. Se dermos essa função aos nossos sentidos seremos conduzidos, certamente, ao erro. A razão igualmente não deve ser a única condutora para o conhecimento, pois, em si, é limitada e, quando ultrapassamos esse limite encontramos apenas quimeras. A razão perceptiva deve agir juntamente com a razão intelectual para julgarmos o que é possível conhecer.

A defesa de rousseuniana de uma formação que parta do fortalecimento do corpo e da educação dos sentidos se justifica pela impossibilidade da “verdadeira razão do homem se formar independentemente do corpo” (ROUSSEAU, 1992, p. 121), pois um corpo robusto e sadio e os sentidos bem educados serão as condições de possibilidade necessárias para “operações do espírito fáceis e seguras” (1992, p. 121).

O fato de ter recorrido à razão perceptiva não significa que Rousseau estivesse apelando simplesmente às sensações e que depositasse nelas o alicerce da moralidade e do conhecimento. Duas considerações nos auxiliam a esclarecer melhor isso: a primeira é de conteúdo estritamente epistemológico; a segunda, de caráter moral. Do ponto de vista epistemológico, Rousseau está certo de que – e isso será desenvolvido sistematicamente depois por Kant –, embora nosso conhecimento comece com a experiência, não pode ser por ela justificado. Ou seja, sua crítica ao predomínio da razão intelectual não significa obviamente a dispensa da atividade intelectual como fonte sintetizadora do conhecimento. Ao negar o poder absoluto da razão analítica de cunho dedutivo (demonstrativo), ele enfatiza o âmbito da experiência como ponto de partida da elaboração do conhecimento [...] o primado da razão perceptiva ocorre do ponto de vista da gênese (ponto de partida) da aprendizagem e não significa obviamente a dispensa da razão intelectual (RAJOBAC E DALBOSCO, 2014, p 290).

A razão perceptiva como ponto de partida pode ser vista como uma crítica à educação intelectual e racionalista do tempo de Rousseau e uma forma de proteção ao seu aluno imaginário, visto que a formação iniciando-se pela razão intelectual faria Emílio pensar com a “razão alheia”, distanciando-se, assim, da autonomia, finalidade de sua educação. Se a

ociosidade do corpo é nociva, a ociosidade da alma para questões puramente racionais será requerida durante a infância de Emílio, período do “sono da razão”, pois, “a capacidade de bem julgar começa, em termos educativos, com o *exercício pleno* de todos os sentidos” (DOZOL, 2003, p. 41, grifo nosso). A arte do pensamento será ensinada a Emílio, mas precedida dos instrumentos que a tornem possível.

Para exercer uma arte cumpre começar por obter os instrumentos e, para pode empregar utilmente tais instrumentos, é necessário fabricá-los bastante sólidos para que resistam ao uso. 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 proveito possível desses instrumentos, é preciso que o corpo seja robusto e são (ROUSSEAU, 1992, p. 121, grifo nosso).

A ordem natural exige primeiramente o conhecimento daquilo que nos cerca e pode ser apreendido pelos sentidos, portanto pular diretamente aos conceitos abstratos da razão é inverter a ordem que a natureza determinou. Livros, opiniões, sermões, questões de moral devem ser deixados para o momento em que a razão tenha sido despertada. “Que os sentidos sejam sempre os guias em nossas primeiras operações do espírito; nenhum outro livro senão o do mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras” (ROUSSEAU, 1992, p. 176).

Emílio terá seu aprendizado guiado pelos órgãos dos sentidos. Quando precisar aprender sobre geografia não o fará por meio de livros, mapas ou globos, mas por meio do contato com a natureza, onde seus sentidos serão aguçados e sua curiosidade será despertada. Logo estará contemplando o espetáculo que a natureza oferece aos olhos, aos ouvidos e a todos os outros órgãos dos sentidos e sua capacidade intelectual vai se formando, tornando-o capaz de, por si mesmo, inventar a ciência.

Uma bela tarde vamos passear num lugar favorável, onde o horizonte bem descoberto deixa ver em cheio o sol morrendo e observam-se os objetos que tornam reconhecível o lugar de seu crepúsculo. No dia seguinte, para respirar o frescor, voltamos ao mesmo local, antes que o sol se levante. Vemo-lo anunciar de longe pelos traços de fogo que lança à sua frente. O incêndio aumenta, o oriente parece em chamas; pelo seu brilho aguardamos o astro durante muito tempo antes que se mostre; a cada instante acreditamos vê-lo aparecer; vemo-lo finalmente. Um ponto brilhante lança-se como um relâmpago e enche logo o espaço; o véu das trevas apaga-se e cai. O homem

reconhece a sua terra e a acha embelecida. A verdura tomou durante a noite um novo vigor; o dia nascente que a clareia, os primeiros raios que a douram, mostram-na coberta de um luzido colar de orvalho que reflete em nosso olho a luz e as cores. Os pássaros em coro se reúnem e saúdam, juntos, o pai da vida; nesse momento nenhum só se cala; seu pepiar, ainda fraco, é mais lento e mais doce que durante o resto do dia, ressentido-se do langor de um sereno despertar. A reunião de todos esses objetos leva aos sentidos uma impressão de frescor que parece penetrar até a alma. Há nisso uma meia hora de encanto a que nenhum homem resiste; um espetáculo tão grande, tão belo, tão delicioso não deixa ninguém de sangue frio (ROUSSEAU, 1992, p. 176-7).

Essa passagem de extrema beleza nos leva a perceber a capacidade que a natureza, em todo seu espetáculo, tem de aguçar os órgãos dos sentidos. Ela se mostra como o verdadeiro mestre ao impressionar os sentidos do aluno, ao tornar possível seu encontro com esse espetáculo, cabendo ao preceptor a função mediadora

Não proporcionar aos sentidos os exercícios necessários ao seu desenvolvimento faz com que eles se tornem mais grosseiros e até inábeis. A invenção de instrumentos que substituem o uso dos órgãos dos sentidos torna negligente o exercício de cada um deles e o homem, cada vez mais dependente, contrariando a finalidade da educação. “O grafômetro dispensa-nos de calcular o grau dos ângulos; o olho que media com exatidão as distâncias confia na fita que as mede por ele; a balança romana me isenta de julgar pela mão o peso que conheço por ela” (ROUSSEAU, 1992, p. 188). Sendo necessário exercitar cada um dos sentidos para que eles sejam bem educados, vejamos mais de profundamente alguns exercícios que ajudam no seu refinamento.

O tato é o sentido que mais exercitamos, “seus juízos permanecem, entretanto imperfeitos e grosseiros mais que de nenhum outro, porque misturamos ao seu emprego, continuamente, o da vista” (ROUSSEAU, 1992, p. 138). No entanto, os juízos que nos são dados pelo uso do tato são os mais seguros por serem limitados à distância de nossas mãos. Esse sentido, destinado principalmente a nossa conservação encontra-se espalhado por todo o corpo e não cessa suas atividades nem em horários que o corpo está em repouso.

Assim o tato, sendo de todos os sentidos o que mais bem nos instrui acerca da impressão que os corpos estranhos podem produzir sobre o nosso, é aquele cujo emprego é mais frequente e nos dá imediatamente o conhecimento necessários a nossa conservação (ROUSSEAU, 1992, p. 138).

Para que tenha o sentido do tato bem refinado Emílio fará muitos trabalhos com as mãos, correrá descalço em qualquer lugar, com o preceptor tendo a prudência de tirar os vidros dos caminhos. Se os pés se tornam enrijecidos, não haverá mal nenhum se um dia necessitar dispensar os sapatos. Quanto às mãos, não é bom que sejam tão duras, pois é por elas que conhecerá os objetos que toca, sem necessitar do auxílio da vista. Emílio será, também, exercitado nas horas da noite como se fosse cego, assim aprenderá a conhecer nas trevas da noite o que durante o dia a sua visão permite conhecer. Embora se mostre mais necessário àqueles que são cegos o tato não deve ser negligenciado pelos que não são portadores de cegueira, dando a estes condições de conhecer os objetos com que terá contato sem o auxílio da visão. Ao falar de Emílio Rousseau diz que é preferível que ele “tenha olhos nas pontas dos dedos aos ter na loja de um vendedor de candelabros” (1992, p. 132), e ele os terá se seguir os exercícios que possibilitam o fortalecimento e refinamento do tato.

Na falta do sentido da visão será do tato a função de guiar o homem de maneira mais segura. Os cegos, por exemplo, “têm o tato mais seguro e mais fino do que nós, porque, não sendo mais guiados pela vista, são forçados a tirar unicamente do primeiro sentido os juízos que nos fornece o outro” (ROUSSEAU, 1992, p. 131). A leitura feita pelos cegos demonstra o quanto o sentido do tato bem refinado pode contribuir para a formação. Os dedos, com toda a sua sensibilidade desenvolvida por meio de exercícios, são capazes de ler a escrita braille³⁶ e, assim, apreender ideias, pensamentos e emoções. Do mesmo modo o tato é capaz de suprir a falta do sentido da audição, pois os corpos emitem vibrações que podem ser captadas por um tato refinado:

Pousando a mão no corpo de um violoncelo, pode-se, sem auxílio dos olhos ou do ouvido, distinguir, unicamente pela maneira por que vibra a madeira, se o som é grave ou agudo, se vem da prima ou do bordão. Se exercitar os sentidos a tais diferenças, não duvido que com o tempo seja possível alguém tornar-se sensível a ponto de ouvir uma ária inteira com os dedos (ROUSSEAU, 1992, p. 138).

³⁶ A escrita braille foi desenvolvida pelo francês Louis Braille em 1829. É um sistema com caracteres em alto relevo que permite aos cegos a leitura por meio do tato.

À medida que, de todos os sentidos, a visão é o que mais nos engana, quanto menos educado e refinado mais ele engendra erros. Sendo seu alcance muito maior, a visão é um sentido que possibilita a apreensão de praticamente metade do horizonte, sem, contudo poder julgar todos os objetos apreendidos com uma exata precisão. “Assim a vista é de todos os sentidos o mais falho, precisamente por ser o mais amplo e que, precedendo de longe todos os outros, suas operações são demasiado rápidas e vastas para poderem ser ratificadas pelos outros sentidos” (ROUSSEAU, 1992, p. 140). Se a visão se mostra falha e ineficiente diante de algum problema, necessitando de instrumentos que a possam auxiliar, nem sempre a culpa reside no sentido em si, mas em seu mau uso, por exemplo, pelo exercício contínuo da visão, conseguem ter uma visão precisa e segura agrimensores, arquitetos, pedreiros, engenheiro e até pintores.

O sentido da visão pode ser educado, por exemplo, pelo desenho que torna o olho justo e a mão flexível, ou pela brincadeira com arco que ajuda a melhorar a precisão do olho e do braço. Além disso, diante de uma árvore frutífera, pode se perguntar se uma escada é suficiente para se chegar aos frutos; diante de um rio pode se perguntar se as tábuas que possuem serviriam como ponte assentando-as sobre as suas margens, ou em caso de mudança, sabendo que a outra casa tem certa medida, se essa casa serviria como moradia. Assim, “a ideia parece ser que uma primeira resposta deva ser dada com a visão e, depois, preceptor e aluno a comprovariam na prática” (CERIZARA, 1990, p. 146). Há a necessidade de ver com exatidão, a ponto de dispensar o uso de instrumentos artificiais que apenas atrofiam esse órgão tão útil que nos foi dado. Extrair o máximo que uma visão refinada possibilita a apreensão de um conhecimento mais correto sobre os objetos, e o máximo da visão só pode ser extraído por contínuos exercícios que ajudem no seu refinamento. Se, às vezes, a visão pode ser fonte de erros, isso tende a agravar com a falta de exercícios. O que se apreende com o sentido da visão, para ser mais seguro, deve ser julgado juntamente com o sentido do tato, sentidos esses interligados e que nos dão uma dimensão maior e mais segura do que podemos conhecer quando são bem educados.

Como a vista é de todos os sentidos aquele que menos podemos separar dos julgamentos do espírito, é preciso muito tempo para ensinar a ver; é preciso ter comparado durante muito tempo a vista com o tato para acostumar o primeiro desses sentidos a dar-nos um relato fiel das formas e das distâncias; sem o tato, sem o movimento progressivo, os mais perspicazes olhos do

mundo não poderiam dar-nos uma ideia de extensão (ROUSSEAU, 1992, p. 144).

O sentido da audição, por sua vez, se restringe a objetos em movimento, pois apenas estes produzem algum som ou ruído. Ouvidos refinados podem até medir a que distância se encontra certos objetos ou fenômenos apenas pelo ruído que causam, quando associados ao sentido da vista. Exercitando corretamente o sentido da audição, o aluno será capaz de distinguir vários tipos de sons e de que objetos eles provém.

Ao invés de ouvir apenas sons estridentes que agridem o ouvido de forma violenta, um ouvido bem educado é capaz de, em contato com a natureza, apreciar o som dos pássaros, o barulho de uma cachoeira, o cicio suave do vento ao tocar as folhas das árvores, sons simples, mas capazes de transmitir a beleza sonora que a natureza proporciona, de tocar a alma do aluno e mostrar a beleza de uma natureza que tudo faz para o bem do homem. Um ouvido refinado e atento é também, assim como o tato, muito útil à própria conservação, pois é capaz de ouvir e discernir o menor dos ruídos, e se por um acaso não for possível distinguir tal ruído, o homem tomará logo os cuidados necessários para se autopreservar.

A música é uma atividade em que a audição pode ser exercitada, mas no ensino do canto convém evitar que a criança comporte-se mecanicamente, repetindo o que não tem sentido para ela. Nada de cantar músicas que não expressem suas idéias e sentimentos (CERIZARA, 1990, p. 149).

Assim como há uma íntima relação entre o tato e a visão, o olfato se liga ao sentido do paladar de tal modo que a natureza tornou esses dois sentidos vizinhos “colocando na boca uma comunicação imediata entre ambos, de modo que nada provamos, sem lhes sentirmos o cheiro” (ROUSSEAU, 1992, p. 163). Essa ligação existente entre olfato e paladar é tão forte que se não conseguirmos sentir o cheiro dos alimentos, provavelmente não sentiremos também o seu sabor. Porém o olfato não se restringe apenas a ser um complemento do paladar, pois praticamente tudo que cerca o homem possui odor e o olfato é o responsável por diferenciar cada um deles e nos auxiliar no julgamento quanto ao benefício ou não que os objetos que transmitem esses odores podem oferecer. Além do mais, o olfato refinado possui capacidade de sentir os aromas mais suaves que a natureza proporciona, ao contrário de um olfato degenerado que apenas é impressionado por cheiros fortes.

A negligência em relação ao exercício deste sentido termina por torná-lo inábil para diferenciação dos diversos odores presentes na natureza. O exercício deste sentido, porém, deve ser feito no período posterior à infância, pois segundo Rousseau, “o olfato não deve ser muito ativo na primeira infância, em que a imaginação, ainda pouca animada por paixões não é muito suscetível de emoção e em que não se tem ainda suficiente experiência para prever com um sentido o que nos promete o outro” (1992, p. 163).

O sentido do paladar tem a ver com a saúde, pois “não há naturalmente, para o homem, médico mais seguro que o seu próprio apetite” (ROUSSEAU, 1992, p. 155). Um paladar refinado e bem educado saberá apreciar os alimentos simples que a natureza oferece, algo que não acontece com o paladar contaminado, pois este aprecia apenas aquilo que é diretamente agradável ao seu paladar. Os alimentos mais indicados para um regime alimentar são aqueles que “mais se aproximam da natureza” (ROUSSEAU, 1992, p. 156), todavia o homem desnaturado não consegue sentir o sabor desses alimentos, pois seu paladar foi adulterado em decorrência do afastamento do estado natural.

É principalmente importante não corromper esse gosto natural e não tonar as crianças carnívoras; se não por sua saúde, por seu caráter; pois, como quer que se explique a experiência, o fato é que os grandes comedores de carne são em geral cruéis e ferozes mais do que os outros homens; esta observação é de todos os lugares e de todos os tempos (ROUSSEAU, 1992, p. 158).

Oferecer alimentos cárneos às crianças é perverter-lhes o paladar e não refiná-lo. Para além do que agrada ao paladar, deve ser oferecido o que a natureza indica e que mais auxilia no fortalecimento corpo e na conservação da saúde. Os benefícios irão muito além da conservação da saúde e ajudarão no desenvolvimento do caráter. O refinamento do paladar deve começar logo na infância, pois ao acostumar a criança apenas com comidas requintadas e cheias de condimentos, “levará tempo para o paladar recuperar-se dos abusos que sofreu e voltar ao seu tom natural” (WHITE, 2013b, p. 159). O paladar adulterado dificulta a apreciação de certos sabores que em um paladar com tom natural seria apreciado. Assim, o sabor amargo não é apreciado pela maioria das crianças pelo fato de terem sido acostumadas ao doce e ao salgado, perdendo a sua capacidade de sentir, por exemplo, o amargo ou o azedo como sabores agradáveis.

De todos os sentidos que foram dados ao homem, o paladar, provavelmente, foi o que sofreu mais alterações e no decorrer do tempo terminou perdendo o seu hábito natural. As diversas formas de condimentos que são adicionados aos alimentos fazem com que o paladar perca o gosto por aqueles que são naturais e saudáveis. O contato com comidas carregadas de temperos torna o paladar ineficiente para sentir os verdadeiros sabores naturais e faz o homem desejar apenas alimentos que sejam bem temperados. Assim, “quanto mais nos afastamos do estado de natureza mais perdemos nossos gostos naturais; ou melhor, o hábito cria em nós uma segunda natureza que substituímos a tal ponto à primeira, que nenhum de nós conhece mais esta” (ROUSSEAU, 1992, p. 155). A negligência em relação ao exercício dos sentidos e ao fortalecimento do corpo prejudica a formação do homem, pois um corpo débil, com sentidos deseducados torna o homem cada dia mais dependente do outro, física e intelectualmente, além de afastá-lo do ideal da natureza. Aquele que possui corpo doentio não será capaz de por si mesmo conseguir o que precisa para sobreviver; aqueles que possuem os sentidos embotados não terão a base, que é a razão sensitiva, para posteriormente desenvolver a razão intelectual.

Educar os sentidos é deixá-los o mais próximo possível da natureza para que possam contribuir para a formação. Ao invés de viciá-los em hábitos antinaturais, os exercícios destinados ao refinamento farão com que cada sentido possa oferecer o máximo ao homem. Seguir a ordem natural! Eis a máxima primeira de toda educação. Obedecer às regras naturais é o caminho para manter os sentidos com todo o potencial que a natureza lhes dá, para que assim eles formem a primeira razão da criança, a razão sensitiva ou pueril, que tem a função de “formar ideias simples mediante o concurso de várias sensações” (1992, p. 164).

A finalidade da educação de Emílio é fazê-lo autônomo, a educação dos seus sentidos contribuirá para isso. Longe de postergar o uso da razão, empregando uma linguagem rural, o preceptor está preparando o terreno e o tornando fértil, para que a razão possa desenvolver-se e permanecer forte: “de todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais dificilmente e mais tarde” (ROUSSEAU, 1992, p. 74), de sorte que para o seu desenvolvimento, é necessário que as outras faculdades do homem já estejam plenamente desenvolvidas.

A educação dos sentidos formará em Emílio a razão sensitiva ou perceptiva, “que serve de base à razão intelectual” e “consiste em formar ideias simples mediante o concurso

de várias sensações” (ROUSSEAU, 1992, p. 121 e 164), como já foi dito anteriormente. Assim, antes de possuir racionalidade, a criança possui sensibilidade e por meio desta sensibilidade apreenderá os primeiros conhecimentos do mundo, sendo necessário exercitar os sentidos refinando cada um deles para aprender a bem julgar por eles, e não apenas usá-los.

Para bem julgar é preciso antes sentir; portanto, exercitar os sentidos é exercitar-se para julgar através deles. Este é o trabalho que cabe fazer na infância: exercitar os sentidos do corpo. Daí a importância que Rousseau atribui a educação dos sentidos, à ação da criança, no ‘Livro segundo’, renunciando todo o movimento pedagógico posterior (CERIZARA, 1990, p. 95).

Ao chegar à idade de quinze anos o aluno imaginário está com um corpo forte e robusto, e com órgãos dos sentidos bem educados e refinados, capazes de bem julgar as coisas que o cercam. Emílio alcançou toda a razão que sua idade permite, encontra-se apto a entrar na nova fase, a conhecer o mundo moral. “Ele foi feliz e livre tanto que quanto sua constituição permitia” (1992, p. 170), se for levado pela foice da morte, o preceptor não terá amargura pelo que fez a ele, pois terá a certeza que Emílio gozou a sua infância sem perder nada que a natureza poderia lhe proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Rousseau

Neste trabalho refletimos sobre os princípios da formação humana no pensamento de Rousseau, sobretudo na obra *Emílio, ou da Educação*. Consciente dos limites que nos são impostos, principalmente o tempo, e também das dificuldades em se abarcar todo processo formativo do aluno imaginário do genebrino, optamos pela delimitação do tema, mesmo sabendo que isso acarreta algumas deficiências referentes à compreensão da obra de Rousseau, pois corre-se o risco de deixar de fora elementos importantes que poderiam enriquecer o trabalho. A formação de Emílio inicia com o seu nascimento e prossegue até que se torne homem feito, por volta dos vinte e cinco anos de idade, mas este trabalho limitou-se a investigar os primeiros anos de sua formação no que diz respeito ao fortalecimento do corpo e à educação dos sentidos como condições para a futura formação moral e política.

É da sociedade corrompida pelos maus costumes e pela depravação das ciências e das artes que em nada contribuem para o desenvolvimento moral do homem que Rousseau deseja afastar o seu aluno imaginário. Os preconceitos servis, as más instituições, o não conhecimento da razão tornam a educação instituída uma forma de desnaturar o homem, dando-lhe uma natureza relativa, fraca e dependente. Os maus costumes não se limitam às instituições de ensino, daí que os pais também são criticados por Rousseau, pois mantinham costumes pedantes que tornavam as crianças dependentes dos artifícios corrompendo-lhes a formação física e moral. Se não é possível formar o homem sem desnaturá-lo, pois ele está em sociedade e não sendo possível o retorno ao estado de natureza, deve-se, pelo menos, preservá-lo dos vícios e preconceitos sociais. Mas como fazer isso? Por meio da educação dirá o autor de *Emílio*: “amanham se as plantas pela cultura e os homens pela educação” (1992, p. 10). “No que toca as modificações produzidas pelo estado social, é preciso direcioná-las ou, de certa forma, desnaturar o homem, ou seja, converter o homem natural em homem social” (CERIZARA, 1990, p. 39) sem corrompê-lo, o que só pode ser realizado por meio da educação.

A educação instituída terá a capacidade de bem desnaturar o homem? Não, pois ela está contaminada por vícios que o corrompem desde a mais tenra infância, busca ganhar tempo na formação e esquece que “a instrução das crianças é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para ganhá-lo” (ROUSSEAU, 1992, p. 142). Ao se apressarem na educação das crianças, pulando as etapas naturais, terminam substituindo a essência do homem por uma capa de aparência e polidez e Rousseau se nega a seguir esse caminho. A educação de Emílio será diferente desde o nascimento. Se a sociedade instituída forma o artesão, o soldado, o padre e o médico, a educação natural tem por finalidade formar primeiramente *o homem*, não o homem venal e corrompido, mas *o homem virtuoso e autônomo*. Seguir as fases que a natureza estabelece é condição necessária para alcançar essa finalidade, todas as etapas da vida serão devidamente respeitadas para não fazer da criança um adulto em miniatura.

Consciente da integralidade do homem e da relação intrínseca que existe entre o corpo e a mente, antes mesmo de escrever o *Emílio*, Rousseau, ainda muito jovem, afirmou: “difícilmente a alma guarda vigor quando o corpo perdeu o seu”³⁷ (1999c, p. 296). Seguindo a regra “o corpo débil enfraquece a alma”, o preceptor buscará, primeiramente, fortalecer o corpo e refinar os sentidos do seu aluno para depois educá-lo em assuntos abstratos como os da religião, política e moral. A essas atividades ele destinará praticamente toda a infância, fará o seu aluno correr, pular, nadar, trabalhar com as mãos, conhecer os objetos que o cercam por meio dos sentidos, proporcionará a Emílio a alegria que a infância requer, a sua educação será progressiva, sendo adaptada, a cada momento, às suas necessidades.

A primeira etapa da educação de Emílio, até os quinze anos de idade, tornou seu corpo robusto e forte, seus sentidos estão refinados; pelo contato com as coisas ele tem noções de matemática, geografia, geometria, astronomia, etc. A partir desta idade ele será educado nas matérias que dizem respeito ao universo das relações humanas, a moral, a religião e a política. Apesar de ser educado com distanciamento da cidade, longe dos vícios e preconceitos que a contamina, ele não viverá como um selvagem isolado de todos os homens, ele “não é um selvagem a ser largado no deserto, é um selvagem feito para viver na cidade” (ROUSSEAU, 1992, p. 227), terá relações sociais, mas não viverá como aqueles com quem se relaciona.

³⁷ Essa afirmação está presente no texto *Prefácio de Narciso ou amante de si mesmo*. A edição usada neste trabalho é a da Coleção *Os pensadores*. Está no segundo volume, que traz as obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, e o *Discurso sobre as ciências e as artes*.

Depois de ter começado por exercitar-lhe o corpo e os sentidos, exercitamos seu espírito e seu julgamento. Finalmente unimos o uso dos membros ao de suas faculdades; fizemos um ser atuante e pensante; só nos resta, para completar o homem, fazer dele um ser amante e sensível, isto é, aperfeiçoar-lhe a razão pelo sentimento (ROUSSEAU, 1992, p. 224-5).

O final da infância de Emílio é marcado por uma mudança em seu modo de vida. Se antes ele vivia no imediatismo de sua própria vida, com suas preocupações voltadas apenas para si mesmo, a partir deste momento nascerão nele sentimentos e paixões que se relacionam diretamente com a vida social, a sua imaginação será despertada e assim se tornará sensível ao sentimento do outro, pois sua imaginação uma vez animada o fará sair de si e identificar-se com o outro.

Aos dezesseis anos o adolescente sabe o que é sofrer, porque ele próprio já sofreu; mal sabe porém que outros seres também sofrem; vê-lo sem o sentir não é sabê-lo e, como já o disse cem vezes, a criança, não imaginando o que sentem os outros, só conhece seus próprios males: mas quando o primeiro desenvolvimento dos sentidos acende nele o fogo da imaginação, ele começa a sentir-se em seus semelhantes, a comover-se com suas queixas, a sofrer com suas dores. É então que o triste quadro da humanidade sofredora deve levar a seu coração a primeira ternura que tenha experimentado (1992, p. 248).

Rousseau denominará esse período da vida como segundo nascimento, momento em “que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho” (1992, p. 234). O momento é marcado pelo início de sua racionalidade propriamente dita, Emílio estará entrando de forma irreversível no mundo social e nas suas cadeias de relações, é a idade da razão e das paixões. Sua razão passa a ser aperfeiçoada pela atividade de suas paixões, afinal “apesar do que dizem os moralistas, o entendimento humano deve muito às paixões [...] é pela sua atividade que a nossa razão se aperfeiçoa” (ROUSSEAU, 1999a, p. 65). Emílio necessita a partir desse período de uma educação moral, pois a educação natural é insuficiente para essa nova fase. A razão, juntamente com a consciência moral, fará dele um ser moral e o conduzirá à autonomia. A educação natural foi a base necessária para essa segunda educação, pois não ensinou a virtude, mas evitou os vícios. “Com a adolescência aparece o homem completo, o homem com suas paixões, o homem que não se contenta em existir, mas que vive” (CERIZARA, 1990, p. 161). A educação de Emílio é finalizada na idade da sabedoria e do

casamento, esse período compreende desde os vinte até os vinte e cinco anos. Trata-se do período em que o aluno será apresentado às questões da política e da relação matrimonial.

Por fim, a reflexão filosófica não tem objetivos, não pertence à esfera da prática, do operacional e do imediato, sua finalidade não é outra senão a própria reflexão. O texto filosófico interroga, busca, cultiva a rigorosa reflexão que possibilite ao leitor a compreensão de um ou de outro autor e suscite nele o desejo de refletir sobre o que foi a base para o trabalho.

REFERÊNCIAS DAS EPÍGRAFES

- 1 – Epígrafe geral da dissertação: *Emílio ou da educação*, 1992, p. 9.
- 2 – Introdução: *Emílio ou da educação*, 1992, p. 16.
- 3 – Capítulo I: *Segundo Discurso*, 1999a, p. 114.
- 4 – Capítulo II: *Emílio ou da educação*, 1992, p.60.
- 5 – Capítulo III: *Emílio ou da educação*, 1992, p. 111 e 130.
- 6 – Considerações Finais: *Emílio ou da educação*, 1992, p. 231.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA DE ROUSSEAU

ROUSSEAU, J. J. *Emílio*. Trad. Sérgio Milliet. 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1992.

_____. *Carta a D'Alembert*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Coleção “Os pensadores”. Vol. I. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 1999a, p. 31 a 150.

_____. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Coleção “Os pensadores”. Vol. I. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 1999b, p. 179-214.

_____. *Prefácio de Narciso ou Amante de si mesmo*. Coleção “Os pensadores”. Vol. I. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 1999c, p. 289 - 302.

_____. *Escritos sobre a religião e a moral*. In. Clássicos da Filosofia; Cadernos de tradução. Trad. Adalberto Luis Vicente, Ana Luiza Silva Camarani e José Oscar de Almeida Marques. nº 2. IFCH/UNICAMP. 2002.

_____. *Carta a Christophe de Beaumont*. In: Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução n. 2. Trad. José Oscar de Almeida Marques. UNICAMP, 2004.

_____. *Do contrato social* Coleção “Os pensadores”. Vol. II. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 2005a, p. 45 a 243.

_____. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Coleção “Os pensadores”. Vol. II. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 2005b, p. 257 a 332.

_____. *Cartas escritas da montanha*. Trad. Maria Constança Peres Piçarra. São Paulo: Educ./UNESP, 2006)

BIBLIOGRAFIA DE COMENTADORES

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOTO, Carlota *A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau*. Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 207-225, jan./abr. 2010.

_____. *O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano*. In: Anais da 26ª reunião da ANPED. GT Filosofia e educação. 2003.

CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Maria Lúcia Montes. In: QUIRINO, Célia Galvão; SADECK, Maria Tereza (orgs). *O pensamento político clássico*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. Editora Scipione. São Paulo. 1990.

CHAUÍ, Marilena, *Vida e Obra* In: ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social / Ensaio sobre a origem das línguas*. Coleção “Os pensadores”. Vol. II. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 2005, p. 05-21.

_____. *Prefácio*. In: SALINAS FORTES, L. R. *Rousseau: Da teoria à prática*. São Paulo, Ática, 1976, p. 11-23.

COÊLHO, I. M; GUIMARÃES, G. *Educação, escola e formação*. Inter-Ação, Goiânia, jul./dez. 2012, p. 323-339.

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

DERATHÉ, Robert. *Le rationalisme de Jean Jacques Rousseau*. Presses Universitaires de France, 108, Boulevard Saint-Germain, Paris. 1948.

_____. *O racionalismo de Jean Jacques Rousseau*. Trad. Suzana Albornoz In: Cadernos de Educação nº 41: Dossiê Rousseau e Educação 300 anos de atualidade, p. 16-41, Universidade Federal de Pelotas, 2012.

DESCARTES, René. *Meditações*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. (Os Pensadores) São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

FRANCO JUNIOR, Hilário. *Idade Média: nascimento do Ocidente*. 2ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GRANGER, Giles-Gaston. *Por um conhecimento filosófico*. Trad. Constança M. Cesar e Lucy M. Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1989.

GUIMARÃES, Ged. *A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo: um estudo da abordagem de Rousseau*. 2004. 216p. Tese (Doutorado em educação). UFMG. Belo Horizonte. 2004.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil*. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

HOBBS, Eric. *A era das revoluções (1789 – 1848)*. Trad. Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo, Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anuar Aix e E. Jacy Monteiro. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1893.

_____. *Pensamientos sobre la educación*. Trad. de Rafael Laselata. Madrid: Akal. 1986.

MACHADO, Lourival Gomes, BASTIDE, Paul Arbousse. Introdução e Notas In. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social* Coleção “Os pensadores”. Vol. II. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 2005a, p. 45 a 243.

MATOS, Olgária C. F. *Rousseau: Uma arqueologia da desigualdade*. São Paulo: M.G Editores. 1978.

MOSCATELI, Renato. *A liberdade como conceito metafísico e jurídico em Rousseau*. *Princípios*, Natal, v. 15, n. 24, p. 59-79, jul./dez. 2008.

PAIVA, Wilson Alves. *Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau*. 2010, 230p. Tese (Doutorado em educação) USP. São Paulo. 2010.

_____. *Emílio: texto e contexto*. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 45-2, 2011, 5-26.

RAJOBAC, Raimundo. DALBOSCO, Carlos A. *Racionalidade musical e experiência natural formativa*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 273-293, jul./set. 2014. Editora UFPR.

SALINAS FORTES, L. R. *Rousseau: O bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1996. (Coleção Prazer em Conhecer).

_____. *Rousseau: Da teoria à prática*. São Paulo, Ática, 1976.

SCHUTZ, Camila Pícolo; SCHAEFER, Murilo Maluche. *Linha do tempo: a história da higiene e do embelezamento*. 2011. TCC (graduação em Cosmetologia e estética) – Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2011. Disponível em: [http://Siaibib01.univali.br/pdf/Camila Schutz, Murilo Schaefer.pdf](http://Siaibib01.univali.br/pdf/Camila_Schutz,_Murilo_Schaefer.pdf) –

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ULHÔA, Joel Pimentel de. *Reflexões sobre a leitura em Filosofia*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

_____. *Rousseau e a utopia da soberania popular*. Goiânia: Editora da UFG, 1996.

WHITE, Ellen G.. *Conselhos aos pais, professores e estudantes*. White Estate, 2013. E-book Disponível em: < <http://centrowhite.org.br/downloads/ebooks/> (PDF file) > 2013a. Acesso em 28 set.2015

_____. *Conselhos sobre regime alimentar*. White Estate, 2013. E-book Disponível em: < <http://centrowhite.org.br/downloads/ebooks/> (PDF file) > 2013b. Acesso em 2 out.2015

_____. *Mente, caráter e personalidade*. vol. 1. Trad. Luiz Waldvogel. Casa Publicadora Brasileira – CPB, Tatuí – SP, 2010.

_____. *Orientação da criança*. Trad. Carlos a. Trezza. Casa Publicadora Brasileira – CPB, Tatuí – SP, 2014.