



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

ANDERSON CARVALHO DOS SANTOS

**AUTORIDADE, COERÇÃO E LIBERDADE: A FORMAÇÃO MORAL DO HOMEM
EM ROUSSEAU**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES 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 9.610/98](#), 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.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Anderson Carvalho dos Santos

3. Título do trabalho

"Autoridade, coerção e liberdade: a formação moral do homem em Rousseau"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Carvalho Dos Santos, Discente**, em 11/08/2023, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Moscateli, Professor do Magistério Superior**, em 11/08/2023, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3952073** e o código CRC **D9F7D258**.

ANDERSON CARVALHO DOS SANTOS

**AUTORIDADE, COERÇÃO E LIBERDADE: A FORMAÇÃO MORAL DO HOMEM
EM ROUSSEAU**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia

Linha de pesquisa: Ética e Filosofia Política

Orientador: Renato Moscateli

**GOIÂNIA
2023**

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

Santos, Anderson Carvalho dos
Autoridade, coerção e liberdade [manuscrito] : a formação moral do homem em Rousseau / Anderson Carvalho dos Santos. - 2023.
0 203 f.

Orientador: Prof. Dr. Renato Moscateli.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, , Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Goiânia, 2023.

1. Autoridade. 2. Liberdade. 3. Coerção. 4. Formação Moral. 5. Rousseau. I. Moscateli, Renato, orient. II. Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE FILOSOFIA

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 20/2023 da sessão de Defesa de Tese de Anderson Carvalho dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, que confere o título de Doutor, na área de concentração em Filosofia.

Aos vinte e seis dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e três, a partir das 14:00 horas, na Sala de Defesas da Faculdade de Filosofia, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Autoridade, coerção e liberdade: a formação moral do homem em Rousseau”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Renato Moscateli/FAFIL-UFG com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professora Doutora Marisa Alves Vento/IFG, integrante titular externa; Professor Doutor Wilson Alves de Paiva/FE-UFG, integrante titular externo; Professor Doutor Pedro Paulo da Costa Corôa/UFPA, integrante titular externo; Professora Doutora Helena Esser dos Reis/FAFIL-UFG, integrante titular interna. Durante a arguição, os membros da Banca Examinadora não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato aprovado pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Renato Moscateli, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e seis dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Renato Moscateli, Professor do Magistério Superior**, em 26/07/2023, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Esser Dos Reis, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2023, às 17:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marisa Alves Vento, Usuário Externo**, em 26/07/2023, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Paulo da Costa Corôa, Usuário Externo**, em 26/07/2023, às 17:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior**, em 27/07/2023, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3845510** e o código CRC **DF171909**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Autor de todas as coisas por conceder-me saúde, fé e perseverança para alcançar meus objetivos.

Ao Professor Dr. Renato Moscateli, meu orientador, agradeço o acompanhamento deste trabalho. Muito obrigado, professor, pela paciência, rigor, amizade e confiança e, acima de tudo, pela compreensão nos momentos mais complicados que vivi nesses quase seis anos.

À professora Dra. Marisa Vento agradeço a amizade desde o Mestrado e por ter aceitado o convite para fazer parte da banca de qualificação e defesa do Doutorado.

À professora Dra. Helena Esser dos Reis agradeço pelos seminários de orientação, pelas disciplinas, pela participação em minha seleção, na banca de qualificação e agora na banca de defesa. Aprendi muito com a senhora.

Ao professor Dr. Pedro Paulo da Costa Coroa agradeço pelas disciplinas na graduação ainda lá no Pará e, agora, por ter aceitado o convite de fazer parte da minha banca de defesa de Doutorado.

Ao professor Wilson Alves de Paiva agradeço pelas conversas sobre Rousseau lá em 2016. Elas foram muito valiosas. Agradeço também por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa.

Aos professores Luís Eduardo Ramos de Souza e Ged Guimarães, meus orientadores de graduação e mestrado, respectivamente, agradeço pelas primeiras orientações e encorajamento para continuar na carreira acadêmica.

Agradeço aos professores do PPGFIL-UFG pelos conhecimentos transmitidos e à FAPEG pelo apoio financeiro durante parte do Doutorado.

À Marlene, secretária do PPGFIL, agradeço pela atenção de sempre com prazos, documentos e também pelo apoio e amizade.

Agradeço ao meu amigo João Pedro Andrade de Campos pela amizade durante esse tempo, pelas conversas e pelo apoio para continuar firme quando pensei em desistir.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos Rousseau. Vocês são pessoas especiais. Muito obrigado pelas conversas e discussões sobre o cidadão de Genebra.

Agradeço aos técnicos e professores da Faculdade de Ciências Sociais da UFG por me apoiarem e por me darem força em momentos de fraqueza e desespero.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás por me conceder um breve período de licença que foi de grande ajuda para o desenvolvimento desta tese.

Para Deus, Autor de todas as coisas.
Para o meu filho, Eliel Sales Carvalho.

Todos necessitam, igualmente, de guias.

Jean-Jacques Rousseau

RESUMO

O estudo do homem foi um tema central nas reflexões de Rousseau. Em suas obras, há uma preocupação em compreender como se deu a formação humana tanto no plano individual quanto no coletivo. Em sua busca para entender esse processo de formação, o filósofo genebrino percorreu um caminho que envolveu discussões sobre educação, política, moral e muito mais. Ao longo dessas explorações, certos conceitos tornaram-se recorrentes e revelaram-se centrais em sua estrutura teórica. O principal deles foi o conceito de liberdade, pelo qual ele foi elogiado e criticado. Esta tese revisita esse conceito e o faz a partir da relação com as ideias de autoridade e coerção para pensar, assim, o processo de formação do homem que tem por finalidade o alcance da liberdade moral, isto é, da autonomia. Seguindo um fio condutor que passa pelas diferentes concepções de liberdade desde o *Discurso sobre as ciências e as artes* e o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, passando pelo *Contrato Social* e outras obras até fechar, especialmente, com *Emílio ou da Educação*, buscamos demonstrar que a ideia de autoridade, aparece como indispensável nas reflexões do genebrino sobre a formação do homem. Ao incluir, em seus escritos, figuras de autoridade como o Legislador, o Preceptor e o casal Wolmar, que são capazes de moldar os indivíduos, nosso autor demonstrou que “todos necessitam igualmente de guias”, mas não qualquer tipo de guia, todos necessitam de bons guias, boas autoridades que são capazes, mesmo com atos coercitivos, de levar o ser humano ao alcance da autonomia.

Palavras-chave: Autoridade, Liberdade; Coerção; Formação Moral; Rousseau.

RÉSUMÉ

L'étude de l'homme a été un thème central dans les réflexions de Rousseau. Dans ses œuvres, il s'est préoccupé de comprendre comment s'est formée l'humanité tant sur le plan individuel que collectif. Dans sa quête de compréhension de ce processus de formation, le philosophe genevois a emprunté un chemin qui a englobé des discussions sur l'éducation, la politique, la morale et bien plus encore. Au cours de ces explorations, certains concepts sont devenus récurrents et se sont révélés essentiels dans sa structure théorique. Le principal d'entre eux était le concept de liberté, pour lequel il a été à la fois loué et critiqué. Cette thèse revisite ce concept en le reliant aux idées d'autorité et de coercition afin de réfléchir au processus de formation de l'homme visant à atteindre la liberté morale, c'est-à-dire l'autonomie. En suivant un fil conducteur qui traverse les différentes conceptions de la liberté, depuis le *Discours sur les sciences et les arts* et le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, en passant par le *Contrat social* et d'autres œuvres jusqu'à *Emile ou De l'éducation*, nous cherchons à démontrer que l'idée d'autorité apparaît comme indispensable dans les réflexions du Genevois sur la formation de l'homme. En intégrant, dans ses écrits, des figures d'autorité telles que le Législateur, le Précepteur et le couple Wolmar, capables de façonner les individus, notre auteur a montré que "tous ont également besoin de guides", mais pas n'importe quel type de guide, tous ont besoin de bons guides, de bonnes autorités qui sont capables, même par des actes coercitifs, de conduire l'être humain vers l'autonomie.

Mots-clés : Autorité, Liberté, Coercition, Formation morale, Rousseau.

ABSTRACT

The study of man was a central theme in Rousseau's reflections. In his works, there is a concern to understand the formation of humanity both on an individual and collective level. In his quest to understand this process of formation, the Genevan philosopher embarked on a path that involved discussions on education, politics, morality, and much more. Throughout these explorations, certain concepts became recurrent and revealed themselves as central to his theoretical framework. The main concept among them was that of freedom, for which he was both praised and criticized. This thesis revisits this concept, considering its relation to ideas of authority and coercion, in order to contemplate the process of human formation that aims at the attainment of moral freedom, that is, autonomy. Following a guiding thread that traverses the different conceptions of freedom, from the *Discourse on the Sciences and Arts* and the *Discourse on the Origin and Foundations of Inequality Among Men*, through the *Social Contract* and other works, culminating particularly with *Emile or On Education*, we seek to demonstrate that the idea of authority appears as indispensable in Rousseau's reflections on human formation. By including figures of authority such as the Legislator, the Preceptor, and the couple Wolmar, who are capable of shaping individuals, our author has shown that "everyone equally needs guides," but not just any kind of guide, everyone needs good guides, good authorities who are capable, even through coercive acts, of leading human beings towards autonomy.

Keywords: Authority, Freedom, Coercion, Moral Formation, Rousseau.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - OS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO ROUSSEAUNIANO	15
1.1 As questões da Academia de Dijon	16
1.2 A história pela natureza	21
1.3 O estado de natureza	24
1.4 O homem natural	29
1.5 O início da caminhada	37
1.6 A linguagem: do grito da natureza à palavra.....	41
1.7 A propriedade	45
1.8 O caos (a guerra) e a solução enganosa.....	53
1.9 O fim: o estado de desigualdade e de escravidão.....	60
CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE LIBERDADE E AS CRÍTICAS À NOÇÃO DE LIBERDADE EM ROUSSEAU	65
2.1 Liberdade natural / Independência	68
2.2 Liberdade civil / Política	77
2.3 Liberdade moral / Autonomia	86
2.4 Críticas à ideia de liberdade em Rousseau	91
CAPÍTULO III - ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO	108
3.1 A pedagogia de Rousseau antes e depois do <i>Emílio</i>	109
3.2 O <i>Emílio</i>	116
3.3 Natureza e educação.....	120
3.4 A Educação Física.....	125
3.5 A Educação Moral.....	140
3.6 A Formação Política	155
CAPÍTULO IV – AUTORIDADE, COERÇÃO E LIBERDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO HOMEM	160
4.1 Coerção e liberdade (independência) na caminhada do homem natural para o estado civil.....	162
4.2 Figuras de autoridade em Rousseau.....	165
4.2.1. Jean-Jacques Rousseau - Preceptor.....	167
4.2.2. O Legislador.....	170
4.2.3. Sr. de Wolmar e Júlia.....	173
4.2.4. O Preceptor	177
4.3 Autoridade, liberdade e a educação	186
4.4 Afinal, a autoridade do preceptor conduziu Emílio à liberdade?	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208

INTRODUÇÃO

Muito se tem refletido sobre os escritos do filósofo genebrino. De temas que vão da ética à política e da religião à educação, Rousseau tem sido autor essencial em diversas áreas do conhecimento. Do mesmo modo, há uma gama de estudos sobre conceitos específicos presentes em suas obras, entre eles democracia, liberdade e educação, temas que nos remetem a considerar os caminhos pedagógicos na formação do homem para viver em sociedade. Apesar de muito tempo decorrido depois de sua morte, as obras do cidadão de Genebra continuam sendo uma fonte inesgotável de reflexões que nos ajudam a pensar a sociedade, os indivíduos e suas relações. Por seu caráter atemporal, o texto filosófico possui uma peculiaridade: é capaz de se manter sempre atual. Com Rousseau não é diferente, com ele podemos reviver “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).

O interesse por Rousseau e sua vasta obra existe desde os meus estudos no Mestrado, quando direcionei minhas reflexões para a questão da formação humana, mais especificamente para o processo de educação de Emílio em seus primeiros anos. Defendemos que a formação do homem autônomo passa, primeiramente, pela formação física, demonstrando que o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos são condições de possibilidade para o desenvolvimento intelectual e moral do homem.

De certo modo, a investigação a ser desenvolvida, a partir desta pesquisa de Doutorado, torna-se uma extensão e um aprofundamento sobre a formação do homem em Rousseau, pois busca refletir sobre a formação pedagógica e moral, tendo como fio condutor o princípio da liberdade, princípio esse tão caro à filosofia do cidadão de Genebra e que se mostra enraizado em suas obras e nas obras dos seus comentadores, de tal modo que “de todas as concepções de Rousseau, a de liberdade foi a que se interpretou dos modos mais divergentes e contraditórios” (CASSIRER, 2003, p. 395), sendo ele retratado algumas vezes como pioneiro do individualismo moderno, outras vezes como fundador e defensor de um socialismo de Estado que sacrifica o indivíduo ao grupo (cf. CASSIRER, 2003, p. 381 e ss.). Segundo Dent:

A noção de liberdade é central para o pensamento social e político de Rousseau. Ao gozo da liberdade ele confere, provavelmente, mais importância do que a qualquer outro aspecto da vida humana. (...) Ele emprega a noção em muitos modos e contextos distintos, que devem ser diferenciados para que o seu pensamento sobre essa complexa matéria seja plenamente entendido (1996, p. 156).

Esta tese, que tem por título **Autoridade, coerção e liberdade: a formação moral do homem em Rousseau**, pretende mostrar que há um caminho a ser seguindo e questões a serem respondidas. Nosso esforço consistirá em demonstrar que as ações desempenhadas por indivíduos dotados de autoridade, mesmo utilizando-se, algumas vezes, até de atos coercitivos, podem conduzir ao desenvolvimento da liberdade moral.

Eis algumas questões/problemas do nosso trabalho: como articular um processo formativo que tenha por finalidade a autonomia e a moralização do homem, sendo que, em um primeiro momento, há uma coerção por parte daquele que orienta a formação? A ideia de uma coerção é claramente vista no seguinte trecho do *Emílio*:

Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há *sujeição mais perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade*: cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê? Não dispondes em relação a ela de tudo o que a cerca? Não sois senhor de impressioná-la como vos agrada? Seus trabalhos; seus jogos, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? *Sem dúvida não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer.* (1995, p. 114, OC IV, 1969, p. 362-3, grifo nosso)¹

Há a possibilidade de se alcançar a autonomia, mesmo sendo educado mediante uma sujeição com aparência de liberdade? Como conduzir a criança, que ainda não tem todas as suas potencialidades racionais desenvolvidas, sem fazer dela alguém totalmente dependente? Se a formação de Emílio é para torná-lo livre e transparente, onde encontrará o exemplo de transparência? O preceptor não parece ser transparente na condução do aluno imaginário, pelo contrário, esconde-se por trás de um discurso de liberdade que é apenas aparência. Na relação entre o preceptor e o aluno, em que Rousseau insiste na primazia da liberdade como princípio fundamental da educação, parece haver, na realidade, em um primeiro momento, um *assujettissement avec l'apparence de la liberté*². Diante dessa constatação, é razoável pensar que Rousseau está em contradição consigo mesmo? Quais enigmas precisamos desvendar para compreender a adequação do preceptor ao propósito de Rousseau?

A fim de atingirmos o nosso objetivo, traçamos um caminho reflexivo que busca

¹ “Prenez une route opposée avec votre élève ; qu’il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n’y a point d’assujettissement si parfait que celui qui garde l’apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n’est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l’environne ? N’êtes-vous pas le maître de l’affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n’est-il pas dans vos mains sans qu’il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu’il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu’il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l’ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu’il va dire.”

² “Sujeição com aparência de liberdade”.

analisar esses problemas a partir das várias obras de Rousseau. Assim, não nos deteremos unicamente no *Emílio*, pelo contrário, buscaremos subsídios para a nossa análise em outros textos com a finalidade de tentar compreender rigorosamente essas questões complexas.

Começaremos pelos fundamentos do pensamento rousseauiano, sem os quais é impossível seguir com qualquer investigação que busque compreender aspectos importantes da obra do cidadão de Genebra. Encontramos esses fundamentos no *Discurso sobre as ciências e as artes* e, principalmente, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Investigaremos nessa parte do trabalho alguns conceitos centrais que servem de base para pensar a sociedade civil, a política e a formação humana.

O passo seguinte é discutir o conceito de liberdade e como ele se apresenta nas obras de Rousseau e expor, também, algumas críticas dirigidas à ideia de liberdade presente em seu pensamento. Faremos isso para que não incorramos em um ato simplista de caracterizar o conceito de liberdade com uma única acepção.

Inicialmente, a partir da leitura do *Segundo Discurso*, do *Contrato* e do *Emílio*, podemos pensar a liberdade em três noções diferentes: liberdade natural, liberdade política e liberdade moral. A primeira é aquela que o homem natural desfruta no estado de natureza, pode se dizer também que é aquela liberdade que nasce com o homem, com a criança. A segunda é aquela que pode ser desfrutada sob um Estado republicano em que todos os membros teriam direito por serem parte do soberano. Esse aspecto da liberdade é tratado diretamente no *Contrato*, sob o ideal de uma república bem-ordenada. Rousseau, ao descrever a liberdade “sob a perspectiva dos laços sociais artificialmente estabelecidos, recorre à expressão *liberdade civil* para designar às condições políticas e jurídicas artificiais, sob as quais a ‘escravidão civil’ pode ser evitada” (GARCIA, 2012, p. 100, grifo meu). Por sua vez, a terceira diz respeito a uma formação virtuosa pela qual se alcança uma liberdade tal que, mesmo vivendo em uma sociedade civil corrompida, o indivíduo não se deixa influenciar pelos preconceitos e vícios nela existentes. Esse aspecto da liberdade é discutido no *Emílio* em que, não havendo possibilidade de uma educação pública e uma constituição republicana bem-ordenada, o aluno imaginário recebe “uma educação doméstica cuja finalidade é constituir um homem dotado de *liberdade moral*” (MOSCATELI, 2012, p. 137, grifo meu).

O terceiro capítulo tem como título *Rousseau e a educação*. Nele buscaremos, inicialmente, refletir sobre algumas ideias educacionais que podemos encontrar no texto *Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie*, com a finalidade de buscar encontrar ali alguns aspectos que possivelmente serão retomados no *Emílio*. Em seguida passaremos diretamente ao seu texto sobre educação mais conhecido, buscando fazer um panorama geral

de como esse tema se desenrola dentro da obra: a relação entre natureza e educação, os primeiros anos destinados à educação/formação física, bem como as fases dedicadas à educação moral e à formação política, sempre buscando relacioná-las com as ideias de liberdade.

Por fim, no último capítulo buscaremos refletir sobre a relação entre autoridade, coerção e liberdade no processo de formação moral do homem. Ao que parece, a coerção está sempre presente de forma sutil, nas ações do preceptor em relação ao seu aluno. Mas esses atos coercitivos parecem não se limitar, dentro das obras de Rousseau, unicamente ao preceptor do *Emílio*. Há outras figuras intrigantes: o Legislador do *Contrato* e também o Sr. de Wolmar e sua esposa Júlia, da comunidade de Clarens.

Há em Rousseau, de certo modo, uma fascinação para com indivíduos superiores, “semideuses”, que são capazes de exercer uma autoridade tal que faça com que outros os sigam, entreguem a eles suas vontades e liberdade. Figuras de olhar penetrante, livres das paixões e preconceitos da sociedade corrompida, capazes de organizar ambientes e situações de modo tão perfeito que tornem os indivíduos dóceis. Segundo Shklar, “figuras como o Legislador, o preceptor de Emílio e o Sr. de Wolmar mostram como ele [Rousseau] poderia imaginar homens capazes de reordenar a vida dos outros”³ (2001, p 157).

Na esteira dessas investigações, buscarei compreender as possibilidades de uma formação moral que garanta a autonomia do sujeito. Cumpre-nos indagar, nesse capítulo, qual sentido que conceito de liberdade tem para Rousseau especificamente durante o processo de formação do seu aluno imaginário, se ele implica uma total ausência de coerção ou leis, ou se a figura de uma autoridade com atos coercitivos é indispensável para uma formação autônoma. É possível chegar à autonomia mesmo havendo atos coercitivos que de certo modo limitem o exercício da liberdade durante um certo período da formação? O percurso a ser seguido para responder a essa questão passa pela formação moral, política e religiosa de Emílio, identificando quais os caminhos seguidos pelo preceptor para fazer de seu aluno um homem autônomo e cidadão, e como os atos coercitivos do preceptor aparecem como um elemento necessário, no decorrer do processo formativo, para o alcance da liberdade, isto é, da autonomia

O capítulo está estruturado em quatro tópicos. O primeiro trará uma reflexão sobre a ideia de coerção dentro do estado de natureza e sua relação com a liberdade. O segundo tópico fará uma reflexão sobre algumas figuras de autoridades presentes em outros escritos de Rousseau que nos ajudam a pensar, a partir de outras fontes, as ideias de autoridade, coerção e liberdade. Em especial, pensaremos esses conceitos a partir da figura do preceptor como

³ “Figures as the Legislator, Emile's tutor, and M. de Wolmar show how well he could imagine men capable of reordering the lives of others”.

autoridade responsável pela formação de Emílio e quais são suas estratégias coercitivas. Em seguida buscaremos demonstrar como a ideia de autoridade e o princípio da liberdade estão, de certa forma, ligados intrinsecamente ao conceito de educação. Por fim, cabe-nos indagar se a ação do preceptor como autoridade conduziu seu aluno à liberdade moral, à autonomia, e não a uma forma aparente e obscura de liberdade como a dos indivíduos corrompidos que acreditam serem livres, quando não o são.

CAPÍTULO I - OS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO ROUSSEAUNIANO

Escrevi sobre diversos assuntos, *mas segundo os mesmos princípios*: sempre a mesma moral, a mesma crença, as mesmas máximas, e, se quiser, as mesmas opiniões.⁴

Rousseau – *Carta a Cristophe de Beaumont*

Em que medida um trabalho que tem Rousseau como filósofo principal de suas reflexões, deve deixar de lado o exame dos fundamentos de sua filosofia? O que podemos aprender de novo ao revisitar os conceitos de estado de natureza, de homem natural, de amor-de-si, de amor-próprio, de piedade e tantos outros que são, por assim dizer, as bases da filosofia do cidadão de Genebra?

Os fundamentos da obra rousseauniana já foram, por quase três séculos, objetos de intenso estudo por parte de grandes comentadores. Esse fato poderia justificar um desapego a essas questões introdutórias tão repetidas em livros, artigos, teses e dissertações que revisitam os escritos do genebrino. Porém, não temos o direito de ocultar ao futuro leitor, por mais que ele tenha acesso em outros textos e trabalhos, as ideias e os conceitos que dão sentido a tudo que Rousseau escreveu.

Se o trabalho irá se dedicar ao estudo do *Ensaio sobre a origem das línguas*, deve-se esquecer o *Discurso sobre as ciências e as artes* ou o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*? Se a obra escolhida é o *Emílio*, ocultar-se-á ao leitor as valiosas contribuições que os dois *Discursos* de Rousseau à Academia de Dijon lançam sobre a questão da formação do aluno imaginário? De maneira nenhuma, pois é necessário sempre demonstrar onde se assentam as bases do pensamento do genebrino, mesmo que de forma rápida, mas sem que, com isso, traia o autor.

Sigamos, então, o que o próprio Rousseau escreveu nas *Cartas a Malesherbes*, afirmando que seus três principais escritos, *Primeiro e Segundo Discursos* e o *Emílio*, perfazem juntos um mesmo todo, sendo eles inseparáveis⁵, e façamos um retorno, principalmente ao *Segundo Discurso*, para investigarmos os conceitos operatórios que o autor formula para pensar a sociedade civil, a política e a formação humana, a saber: estado de natureza, homem natural, perfectibilidade, amor-de-si, piedade, linguagem, propriedade.

⁴ “J’ai écrit sur divers sujets, mais toujours dans les mêmes principes : toujours la même morale, la même croyance, les mêmes maximes, et, si l’on veut, les mêmes opinions.” (OC IV, *Lettre à Beaumont*, p. 928, grifo nosso).

⁵ Cf. *Quatro cartas ao Senhor presidente de Malesherbes*, mais especificamente a segunda carta.

1.1 – AS QUESTÕES DA ACADEMIA DE DIJON

As circunstâncias são cruciais para o desenvolvimento do homem, Rousseau deixa isso bem claro no decorrer do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre o os homens*. Para seu próprio desenvolvimento pessoal e intelectual, as circunstâncias também desempenharam um papel de destaque. Foram elas que determinaram, de maneira profunda, a caminhada do cidadão de Genebra desde a infância até tornar-se um célebre escritor. A sua aguçada imaginação encontrou em duas questões da Academia de Dijon (circunstâncias aleatórias) a oportunidade de demonstrar seu gênio sensível quando o assunto era refletir sobre o homem e a sociedade.

A primeira questão, aquela que buscava uma resposta para saber se o reestabelecimento das ciências e das artes teria contribuído para aprimorar os costumes, foi a que tornou o genebrino célebre, “quando menos esperava, tornou-[se] autor” (ROUSSEAU, 2005a, p. 25). A sua resposta, bem construída do ponto de vista dos acadêmicos de Dijon, fez com que Rousseau saísse vitorioso daquele concurso. Ele, porém, não via o *Primeiro Discurso* como uma obra magistral, digna dos louvores e das críticas que recebeu por parte dos seus leitores; pelo contrário, escreveu uma advertência afirmando que tal obra era, “no máximo, medíocre [...] uma das menores” (1999b, p. 181), e lamentando que o *Discurso* não havia sido recebido como merecia.

Nas suas *Confissões*, o filósofo continua lamentando e afirmando que essa obra o levou a um abismo de misérias, “todo o resto da [sua] vida e [suas] desgraças foram o efeito inevitável desse momento de desvario”⁶ (1965, p. 232). Nessas recordações, lembra ainda que esse primeiro texto escrito para a Academia de Dijon não é uma obra a ser tão celebrada, pois como ele mesmo afirma, “essa obra cheia de calor e de força carece absolutamente de lógica e de ordem; de tudo que me saiu da pena, é o mais fraco de raciocínio e a mais pobre em número e harmonia”⁷ (1965, p. 233).

Essa visão do próprio Rousseau não foi compartilhada por aqueles que julgaram o seu discurso, tanto que ele saiu vencedor. Ao que parece, mesmo desprovido de lógica e harmonia, o genebrino deu ao seu *Primeiro Discurso* “o arranjo mais próprio para convencer e agradar” (ROUSSEAU, 2016, p. 317). Ao perceber que, pela própria proposta da questão, havia já uma

⁶ “tout le reste de [sa] vie et de [leurs] malheurs fut l’effet inévitable de cet instant d’égarement” (OC I, *Confessions*, p. 351)

⁷ “cet ouvrage, plein de chaleur et de force, manque absolument de logique et d’ordre ; de tous ceux qui sont sortis de ma plume c’est le plus foible de raisonnement et le plus pauvre de nombre et d’harmonie” (OC I, *Confessions*, p. 352).

dúvida colocada sobre a real contribuição das ciências e das artes para aprimorar os costumes e contribuir com o progresso, decidiu ir contra as opiniões que provavelmente eram as mais aceitas em seu tempo, aquelas que colocavam as ciências e as artes como baluartes e conquistas inestimáveis da civilização. Houve, de início, um louvor às ciências e às artes, mas logo o tom do discurso muda, demonstrando que progresso destas, ao invés de aprimorar os costumes, promoveu a corrupção dos povos e levou muitos à servidão.

O *Primeiro Discurso* é resultado de um momento de êxtase, se acreditarmos no relato do autor. Provavelmente, muitas das ideias ali presentes já habitavam a mente de Rousseau, aguardando apenas uma circunstância para saírem da mente para o papel. “A pergunta, diante da qual se viu colocado *de repente*, concentrou em um ponto todas as dúvidas que o haviam impressionado até então” (CASSIRER, 1999, p. 48, grifo nosso). Ao se deparar com a questão, e começar a pensar a respeito dela, houve choro, transformação interior e mergulho em outro universo⁸ e, como o próprio Rousseau afirma, “se pudesse escrever a quarta parte do que vi[u] e senti[u] sob a árvore, com clareza teria mostrado todas as contradições do sistema social” (2005a, p. 24). Um momento, uma circunstância, acabara de mudar por completo a vida de um homem normal, tornando-o um homem das letras, um amado e odiado escritor: “foi esse momento que decidiu o seu destino pessoal como pensador” (CASSIRER, 1999, p. 48).

Apesar das lembranças, advertências e críticas que Rousseau dirigiu ao *Primeiro Discurso*, Leo Strauss considera que é grande a importância que essa obra tem dentro de todo o sistema do genebrino, pois, segundo ele, “não há outros princípios rousseauianos além daqueles subjacentes ao seu curto discurso sobre as ciências e as artes, por mais imperfeitamente que ele possa tê-los expressado no primeiro de seus escritos importantes”⁹ (1947, p. 455-456). É claro que se deve considerar valiosas as próprias críticas e advertências do escritor quanto à sua obra. Porém, como a maioria das primeiras obras de qualquer autor, há sempre lacunas que são preenchidas em escritos posteriores. Neste ponto, portanto, Strauss contribui significativamente ao dar um papel de destaque ao *Primeiro Discurso* no arcabouço teórico de Rousseau. Suas observações demonstram que não se trata de uma obra de caráter inferior, pois há neste *Discurso*, mesmo que de forma introdutória, os conceitos que serão vistos de modo mais aprofundado nas demais obras.

Assim, o *Primeiro Discurso*, longe de ser um texto de segunda ordem, trata-se de uma reflexão propedêutica que serve de alicerce para que se compreenda as principais ideias que

⁸ Cf. *Confissões*, livro VIII e a 2ª *Carta a Malesherbes*.

⁹ “there are no other Rousseauian principles than those underlying his short discourse on the sciences and arts, however imperfectly he may have expressed them in that earliest of his important writings”.

Rousseau irá desenvolver, especialmente no *Segundo Discurso*, no *Emílio* e no *Contrato*. Para não ficar apenas com esses breves comentários dos intérpretes do genebrino, vejamos mais de perto quais são algumas ideias que já aparecem no texto que tornou famoso o nosso autor.

A primeira que podemos mencionar é a crítica que Rousseau faz dos males advindos da vida em sociedade. De maneira clara¹⁰, não há menção aos temas do Estado de Natureza ou Homem Natural¹¹, porém já é possível perceber que, no *Primeiro Discurso*, por meio da comparação entre diferentes sociedades, o genebrino vê as sociedades mais simples e rústicas como virtuosas, enquanto as sociedades mais desenvolvidas, com um grau de polidez avançado, como corrompidas¹². Do mesmo modo, há a comparação entre os homens destas nações, que são frouxos e afeminados, e os daquelas, os quais são aguerridos e vigorosos.

Um tema recorrente nas obras de Rousseau, e que já aparece nas páginas do *Primeiro Discurso*, é a oposição entre o ser e o parecer. Nosso autor é um crítico ferrenho das aparências e aproveita a oportunidade que lhe deram para escrever sobre as ciências e as artes, para apontar claramente essa oposição que é bastante intensa na vida em sociedade. Diz ele: “incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio. Não se ousa mais parecer tal como se é.”¹³ (1999b, p. 192, OC III, p. 8). As críticas à oposição entre o ser e o parecer acompanharão Rousseau até o fim da vida.

Nesse texto premiado ainda podemos encontrar os temas da *liberdade e da escravidão*¹⁴. Eles não são contemplados detalhadamente pelas reflexões do filósofo. Aparecem como inquietações e denúncias. Mas, em momento oportuno, os dois temas voltarão à pena do genebrino tornando-se baluartes de seus pensamentos, sejam eles pedagógicos, morais ou políticos.

Não menos importante, e relevante para esta tese, cabe mostrar que o tema da educação também já aparece no *Primeiro Discurso*. Não se tem ali uma discussão rigorosa sobre o

¹⁰ De maneira implícita, a seguinte passagem parece evocar a questão do estado de natureza: “Não se pode refletir sobre os costumes sem se comprazer com a lembrança da imagem da simplicidade dos primeiros tempos. É uma bela praia, ornada unicamente pelas mãos da natureza, para a qual incessantemente se volta os olhos e da qual com tristeza se sente afastar-se.” (1999b, p. 207 - OC III, *Discours sur les sciences et les arts*, p. 22). A indicação é de Paul Arbousse-Bastide.

¹¹ Falaremos especificamente destes temas um pouco mais à frente.

¹² Cf. ROUSSEAU, *Primeiro Discurso*, 1999b, p. 194-195. (OC III, *Discours sur les sciences et les arts*, p. 10 e 11)

¹³ “sans cesse la politesse exige, la bienséance ordonne ; sans cesse on suit des usages, jamais son propre génie”

¹⁴ “Enquanto o governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, *estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro* de que estão eles carregados, *afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original* para a qual pareciam ter nascido, fazem com *amem sua escravidão* e formam assim o que se chama de povos policiados” (1999b, p. 190 - OC III, *Discours sur les sciences et les arts*, p. 6-7, grifos meus). “O luxo, a dissolução e a *escravidão* foram, em todos os tempos, o castigo dos esforços orgulhosos que fizemos para sair da ignorância feliz na qual nos colocara a sabedoria eterna” (1999b, p. 198 - OC III, *Discours sur les sciences et les arts*, p. 15, grifos meus).

assunto, ela é resumida basicamente em poucas palavras, pois trata-se apenas de colocá-la em comparação com o objeto do discurso, mas o genebrino já aponta algumas ideias que ele considera importantes quando a educação/formação do homem está em questão. Para o nosso autor,

Já desde os primeiros anos, uma *educação insensata* orna o nosso espírito e corrompe o nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem; nunca lhes atingirá o ouvido a doce palavra pátria e, se ouvem falar de Deus, será menos para reverenciá-lo do que para amá-lo. Preferiria, dizia um sábio, que meu aluno tivesse passado o tempo jogando péla, pois pelo menos o corpo estaria mais bem disposto. Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. *Que deverão, pois, aprender? Eis uma questão interessante.* Que aprendam o que devem fazer sendo homens, e não o que devem esquecer.¹⁵ (1999b, p 209, grifo nosso, OC III, p. 24)

A segunda questão da Academia de Dijon foi lançada em 1753 para o prêmio de 1754. Mais uma circunstância aleatória da vida de Jean-Jacques Rousseau que fará nascer uma de suas principais obras, na qual se encontram, também, muitos dos princípios centrais do seu pensamento. O genebrino já era a essa altura um autor conhecido, o *Primeiro Discurso* o havia tornado célebre. Essa poderia ter sido a oportunidade de ganhar novamente o prêmio e tornar-se ainda mais famoso, mas como afirma Starobinski, “não se trata desta vez de lutar pelos sufrágios dos acadêmicos de Dijon”, e neste *Segundo Discurso* o filósofo não adiciona “algumas coplas destinadas a atrair as boas graças dos juízes” (1991, p. 287), como o fez alguns anos antes.

A segunda questão, assim como a primeira que fez nascer o *Discurso sobre as ciências e as artes*, traz em si o germe da dúvida. Eis a questão: Qual a origem da desigualdade entre os homens, e é ela autorizada pela lei natural? Esta, ao que parece, não causou em Rousseau grandes emoções, palpitações, choro e mergulho em outro universo, mas parece ter-lhe

¹⁵ “C’est dès nos premières années qu’une éducation insensée orne notre esprit et corrompt notre jugement. Je vois de toutes parts des établissements immenses, où l’on élève à grands frais la jeunesse pour lui apprendre toutes choses, excepté ses devoirs. Vos enfants ignoreront leur propre langue, mais ils en parleront d’autres qui ne sont en usage nulle part ; ils sauront composer des vers qu’à peine ils pourront comprendre ; sans savoir démêler l’erreur de la vérité, ils posséderont l’art de les rendre méconnaissables aux autres par des arguments spécieux : mais ces mots de magnanimité, d’équité, de tempérance, d’humanité, de courage, ils ne sauront ce que c’est ; ce doux nom de patrie ne frappera jamais leur oreille ; et s’ils entendent parler de Dieu, ce sera moins pour le craindre que pour en avoir peur. J’aimerais autant, disait un sage, que mon écolier eût passé le temps dans un jeu de paume, au moins le corps en serait plus dispos. Je sais qu’il faut occuper les enfants, et que l’oisiveté est pour eux le danger le plus à craindre. Que faut-il donc qu’ils apprennent ? Voilà certes une belle question ! Qu’ils apprennent ce qu’ils doivent faire étant hommes, et non ce qu’ils doivent oublier.”

despertado um interesse profundo, pois o fez escrever bem mais do que havia feito anos antes. Neste segundo texto para a Academia não havia motivos para síntese, para brevidade. O desenvolvimento do *Segundo Discurso* obedeceria não às regras dos acadêmicos, mas às regras de uma reflexão rigorosa que se permite perscrutar cada minúcia.

Tratava-se de uma questão que exigia uma determinação e uma reflexão apurada para ser respondida. O exercício a se fazer na busca pela resposta deveria ir à procura da origem da desigualdade. Não era para mostrar onde ela estava; todos já o sabiam, a desigualdade reinava na sociedade. O exercício reflexivo devia encontrar o momento em que a desigualdade havia nascido e demonstrar quais as circunstâncias que a fizeram nascer, que a fizeram suplantar a igualdade. Afinal, se há uma pergunta pela origem da desigualdade é porque, antes dessa origem, havia uma igualdade entre os homens.

Uma questão pequena, que poderia até parecer simples, mas que necessitava de homens corajosos para enfrentar um terreno, dentro da história, que não conseguiria levar até a raiz, até ao nascimento da desigualdade. Coragem e ousadia não faltavam ao genebrino e essa circunstância foi considerada por ele como uma oportunidade de desenvolver os princípios que já haviam sido expostos, embora de modo mais tímido, no *Primeiro Discurso* e no *Prefácio de Narciso*. Nas palavras do próprio Rousseau, em suas *Confissões*, era uma “uma oportunidade de os desenvolver inteiramente em um trabalho de maior importância”¹⁶ (ROUSSEAU, 1965, p. 257, OC I, p. 388). Se o *Primeiro Discurso* é mais breve, esse *Segundo* se alonga para conseguir abarcar todas as nuances e os detalhes, pois tem a finalidade de ir mais longe; afinal, a questão proposta busca a *origem*.

O trabalho mais minucioso exigiu do cidadão de Genebra uma dedicação mais intensa, as ideias não surgiram, certamente, em sua mente, em “um quarto de hora” (2005a, p. 24-25) como havia acontecido com o *Primeiro Discurso*. O uso que o genebrino fez das palavras demonstra a importância do que havia de ser dito. Ele afirmou, primeiramente, no prefácio do *Segundo Discurso*, que considerava o assunto levantado pela Academia “uma das questões mais interessantes que a filosofia possa propor e, infelizmente, [...] uma das mais espinhosas a que possam responder os filósofos”¹⁷ (1999a, p. 43). Nas *Confissões* ele relembra e afirma que se tratava de uma “grande question”; um pouco depois, nas mesmas *Confissões*, utilizou a expressão “grande sujet”¹⁸ (OC I, p. 388) para descrever o tema levantado para o prêmio de

¹⁶ “occasion de les développer tout à fait dans un ouvrage de plus grande importance”.

¹⁷ “une des questions les plus intéressantes que la Philosophie puisse proposer, et malheureusement, [...] une des plus épineuses que les Philosophes puissent résoudre” (OC III, p. 122).

¹⁸ “grande questão”, “grande assunto” (1965, p. 257).

1754. Diante disso, fez “uma viagem de sete ou oito dias a Saint-Germain” e buscou refúgio junto à natureza para meditar sobre a questão proposta:

Metido na floresta procurava as imagens dos primeiros tempos, cuja a história traçava altivamente. Exagerava sobre as pequenas mentiras dos homens, ousava desnudar a natureza deles, seguir o progresso do tempo e das coisas que o desfiguraram e, comparando o homem ao homem natural, mostrar-lhe, com pretensa perfeição a verdadeira fonte de nossas misérias. Minha alma exaltada por essas contemplações sublimes elevava-se aos pés da divindade¹⁹ (ROUSSEAU, 1965, p. 257, OC I, p. 388).

O resultado de todas essas meditações foi levado ao concurso da Academia, mas diferente do que ocorreu com o *Primeiro Discurso*, este não ganhou o prêmio. Na realidade, nem chegaram a ler o trabalho por completo (cf. STAROBINSKI, 1991, p. 288) por causa de sua extensão, mas isso não fez com que o *Segundo Discurso* se tornasse uma obra de segunda importância dentro do pensamento rousseauiano; pelo contrário, ela veio a se tornar uma de suas principais obras, até na visão do próprio Rousseau.

1.2 - A HISTÓRIA PELA NATUREZA

“Oh! Homem, de qualquer região que sejas, quaisquer que sejam as tuas opiniões, ouve-me; eis a tua história como acreditei tê-la lido não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente”²⁰ (ROUSSEAU, 1999a, p. 53). Essa é uma das exclamações marcantes logo no início do *Segundo Discurso*, nela o cidadão de Genebra se coloca como historiador do gênero humano. Se a questão da Academia de Dijon deseja saber qual a origem da desigualdade, ele fará essa incursão em um terreno não explorado por outros homens. Alguns buscaram conhecer a história do gênero humano, mas o fizeram por vias às quais Rousseau não pretende recorrer²¹.

A questão poderia ter sido respondida de forma direta e concisa, provavelmente assim o fez o vencedor daquele ano. Talvez até tivessem lido, por completo, a resposta de Rousseau à questão, dedicado mais atenção e percebido a sua grandeza logo de início, se ele tomasse o mesmo caminho que fez alguns anos antes, mas é praticamente impossível, numa questão de

¹⁹“enfoncé dans la forêt, j’y cherchais, j’y trouvais l’image des premiers tems, dont je traçais fièrement l’histoire ; je faisais main basse sur les petits mensonges des hommes ; j’osais dévoiler à nu leur nature, suivre le progrès du temps et des choses qui l’ont défigurée, et comparant l’homme de l’homme avec l’homme naturel, leur montrer dans son perfectionnement prétendu la véritable source de ses misères. Mon âme, exaltée par ces contemplations sublimes, s’élevait auprès de la divinité”.

²⁰ “O Homme, de quelque Contré que tu sois, quelles que soient tes opinions, écoute ; voici to histoire telle que j’ai cru la lire, non dans les Livres de tes semblables qui sont menteurs, mais dans la Nature qui ne ment jamais” (OC III, p. 133).

²¹ O caminho escolhido por Rousseau será pela via hipotética, uma narrativa conjectural, com vistas a descobrir a possível gênese da desigualdade.

tal magnitude, regular o espaço da escrita. Documentos históricos, relatos e testemunhos sobre a desigualdade poderiam ter sido explorados pelo genebrino para, a partir disso, traçar um caminho direto que buscasse a fonte da desigualdade. Muito provavelmente, o *Segundo Discurso* ainda seria, hoje, uma obra de grandeza ímpar, mas o autor compreendia que tal postura não levaria à verdadeira fonte da desigualdade. No máximo conseguiria vislumbrar a parte final do problema, isto é, a desigualdade já estabelecida e reinante entre os homens.

A compreensão profunda da desigualdade e de sua origem exige, primeiramente, um estudo do próprio homem. A desigualdade surge com e pelos homens. Diante disso, há claramente a compreensão da impossibilidade de refletir sobre ela e analisá-la de forma isolada, sem buscar nos próprios homens quais as causas os fizeram tornarem-se desiguais. Ir mais fundo, não se contentar com uma resposta superficial é, então, não uma simples escolha arbitrária de Rousseau, mas uma exigência própria da questão.

A essa exigência, é claro, juntou-se o desejo do cidadão de Genebra de conhecer a natureza humana. Não se pode, ingenuamente, afirmar que ele buscou esse caminho por ser ele o único confiável. Muito provavelmente, havia de sua parte o desejo de conhecer a natureza humana e desnudá-la perante o mundo, pois “o mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece [a ele] ser o do homem”²² (ROUSSEAU, 1999a, p. 43, OC III, p. 122). E como conhecer o homem? Recorrer ao que ele diz de si mesmo ou aos livros e outros relatos era, mais uma vez, aos olhos de Rousseau, uma ação falha, pois esses textos só mostram homens já modificados. Pela história dos fatos, a história real dos livros, há apenas homens artificiais, com as características que lhes foram legadas pela sociedade, e esses indivíduos não interessam a Rousseau enquanto fonte para descobrir os fundamentos da desigualdade.

Quando os próprios homens se descrevem e contam a sua história, o fazem de maneira mentirosa, escondendo experiências, ações e pensamentos que, se demonstrados, dariam ao mundo a visão aterradora do grande abismo entre o que se é de fato e o que se aparenta ser. Raramente se descrevem como “um homem em toda verdade de sua natureza”²³ (ROUSSEAU, 1965, p.13, OC I, p. 5). Sendo assim, é necessário não admitir a história conhecida na época como fonte primária para responder à questão, não se fiar nos relatos dos homens. Na realidade, “é preciso sair da história para ver nascer a história humana” (STAROBINSKI, 1991, p. 296).

O prefácio do *Segundo Discurso* é esclarecedor quanto a esse afastamento da história factual e traz logo no seu início uma afirmação de Rousseau com respeito à inscrição no templo de Delfos que, ao que parece, pode nos auxiliar a compreender a renúncia historiográfica. A

²² “la plus utile et la moins avancée de toutes les connaissances humaines paroît être celle de l’homme”.

²³ “un homme dans toute la vérité de la nature”.

inscrição “conhece-te a ti mesmo” é um convite ao próprio homem a “voltar-se sobre si mesmo” e buscar no seu íntimo o contato com a natureza distante, mas que ainda permanece dentro de cada um.

Rousseau não possuía uma total aversão à história real, aquela baseada nos fatos e nas experiências humanas individuais e coletivas, tanto que no *Primeiro Discurso* os seus argumentos são baseados em relatos da história então conhecida, trazendo exemplos de algumas nações, para demonstrar como as ciências e as artes foram decisivas para a corrupção e a queda de alguns povos. Mas o fato é que, nesse *Segundo Discurso*, a história contada nos livros não conseguiria resolver todos os complexos problemas que envolviam a “grande questão”. Por seu intermédio não era possível “cavar até a raiz” e assim encontrar o estado de natureza e o homem natural.

A natureza mesma, pura, ordenada, só ela teria a capacidade de contar a história do homem de forma verdadeira, sem os acréscimos que lhe foram dados em sociedade. Assim, por meio de uma história hipotética, Rousseau busca demonstrar a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Ao sair da história, é possível ver além. Em um esforço para ter sua visão desimpedida, desembaraçada de todos os preconceitos e de toda a corrupção humana, o autor almeja retroceder ao começo da história factual e construir, antes desta, para si e para o mundo, uma história autêntica do gênero humano.

Há a possibilidade de questionar a validade de uma história hipotética como fundamento de reflexões políticas e éticas, visto que tais reflexões parecem exigir a observação e a análise do homem real e de suas ações. Todavia, esse questionamento seria válido apenas se a história hipotética se afastasse de tudo o que é real, ou seja, apenas se fosse uma ficção pura e simples, o que parece não ser o caso do texto de Rousseau.

Immanuel Kant, que foi um leitor de Rousseau, também buscou em uma de suas obras encontrar a história do começo da humanidade. Na sua obra intitulada *Começo conjectural da história humana*, ele afirma que “apoiar uma história apenas em conjecturas é, ao que parece, fazer tão só o esboço de um romance”, mas deixa a possibilidade de “formular *aqui e ali* conjecturas com o objetivo de completar as lacunas de nossos documentos” (2010, p. 13), ou seja, onde não é possível encontrar a história factual, uma história hipotética pode preencher esse espaço, e foi justamente esse o método do cidadão de Genebra.

O recurso às conjecturas não invalida um discurso, pelo contrário, auxilia a compreensão histórica pela possibilidade de intercalar entre os momentos esquecidos e/ou perdidos da história uma interpretação que tem como fundamento a razão do homem. Nos dois

últimos parágrafos da primeira parte do *Segundo Discurso*, nosso autor apresenta esse método com a seguinte afirmação:

Confesso que os acontecimentos que tenho de descrever podendo sobrevir de inúmeros modos, só por conjeturas posso decidir-me na escolha. Mas, além dessas conjeturas se tornarem verdadeiras razões quando são as mais prováveis que se possam extrair da natureza das coisas e os únicos meios que possamos ter para descobrir a verdade, as consequências que eu quero deduzir das minhas conjeturas, por isso não serão conjeturais, porquanto, sobre os princípios que acabo de assentar, não se poderia estabelecer nenhum outro sistema que me fornecesse os mesmos resultados e do qual pudesse inferir as mesmas conclusões. [...] cabe à história, quando existe, apresentar os fatos que os ligam; cabe à filosofia, na falta dela, determinar os fatos semelhantes que podem ligá-los (1999a, p. 84, OC III, p. 162 -163)²⁴.

A questão formulada pelos acadêmicos de Dijon deixava entrever, por sua própria formulação, a possibilidade da igualdade, pois perguntava pela origem do seu contrário, trazendo na segunda parte da questão uma dúvida quanto a ser autorizada ou não pela lei natural. Compreendendo que a história factual não teria a capacidade de retroceder até a origem, pois em todos os seus relatos ela só mostrava os homens vivendo já em meio à desigualdade, Rousseau adotou a estratégia de “preencher as lacunas nos relatos” criando um terreno antes da história, um terreno hipotético que lhe permitisse retroceder até a origem e encontrar o estado de natureza, o homem natural, a igualdade e a liberdade perdida

Nessa sua empreitada, a criação de sua história hipotética, o genebrino busca encontrar o homem puro e diferenciá-lo do homem corrompido; em síntese, o seu objetivo é encontrar um homem sem os acréscimos que lhe foram postos pela vida em sociedade e o deformaram quase de maneira irreversível. A partir da descoberta desse homem puro e de seu estado, sua pretensão é construir uma narrativa que demonstre como ocorreu a caminhada que levou esse homem a sair de uma condição tão propícia ao bem viver.

1.3 – O ESTADO DE NATUREZA

O estado de natureza é um princípio operatório do pensamento rousseauiano. Trata-se de “um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido e que provavelmente jamais

²⁴ “J'avoue que les événements que j'ai à décrire ayant pu arriver de plusieurs manières, je ne puis me déterminer sur le choix que par des conjectures; mais outre que ces conjectures deviennent des raisons, quand elles sont les plus probables qu'on puisse tirer de la nature des choses et les seuls moyens qu'on puisse avoir de découvrir la vérité, les conséquences que je veux déduire des miennes ne seront point pour cela conjecturales, puisque, sur les principes que je viens d'établir, on ne saurait former aucun autre système qui ne me fournisse les mêmes résultats, et dont je ne puisse tirer les mêmes conclusions. [...] c'est à l'histoire, quand on l'a, de donner les faits qui les lient; c'est à la philosophie, à son défaut, de déterminer les faits semblables qui peuvent les lier”.

existirá”²⁵ (1999a, p. 44, OC III p. 123). Essa afirmação afasta a possibilidade de transformar o estado de natureza de Rousseau em um ideal a ser alcançado pelo gênero humano. Sua utilidade está na capacidade de auxiliar nas reflexões sobre o estado social. Além disso, a necessidade de se remontar ao estado de natureza se deve ao fato de que é nele que se pode encontrar o homem original, o homem natural. Somente fora do estado social haveria a possibilidade de encontrá-lo. Por mais que existissem povos ainda em estado primitivo, o genebrino não os via como exemplos puros daquilo que estava buscando. Já estavam, em certa medida, afastados do estado de natureza, tendo em si algumas características que demonstravam o progresso e o afastamento da condição humana originária.

Antes de seguir adiante, deixemos claro que o exercício intelectual e imaginativo a que Rousseau se propôs para buscar conhecer o estado de natureza e o homem natural não era novo, ele mesmo afirma que outros haviam feito esse mesmo percurso intelectual/reflexivo. Em alguma medida, muitos dos escritores políticos dos séculos XVII e XVIII necessitaram recorrer ao estado de natureza e ao homem natural para construir suas reflexões políticas. Derathé, por exemplo, cita expressamente mais cinco pensadores que trabalharam com a hipótese do estado de natureza²⁶.

O *Segundo Discurso*, portanto, deve muito a outros autores. Sua originalidade filosófica não é completa, mas nem por isso a obra pode ser considerada como um simples resultado de reflexões a partir de outros pensadores. De acordo com Starobinski,

Pouco importa que Rousseau tenha tomado sua herança aos filósofos, aos juristas, aos naturalistas, aos viajantes: ao integrar à sua obra o material que lhes fornecem os seus predecessores, ele os faz desaparecer e *nos dispensa de a eles recorrer*. O *Discurso sobre a desigualdade* pode ter tantas fontes quantas agradar aos eruditos perceber; essa obra é ela própria uma obra-fonte, a partir da qual se pode fazer começar toda a reflexão moderna sobre a natureza da sociedade (1991, p. 294, grifos do autor).

Aqueles que se dispuseram a examinar os fundamentos da sociedade, recorrendo ao estado de natureza e também ao homem natural, erraram todas as vezes: “Os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de voltar até o estado

²⁵ “un Etat qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera jamais”.

²⁶ Cf. Derathé (2009, p. 193): “desde a segunda metade do século XVII, a hipótese do estado de natureza tornara-se um lugar-comum da filosofia política. Não a encontramos apenas em Hobbes e Locke, mas também em Pufendorf, Burlamaqui, Wolff e em todos os juristas da escola do direito natural”. Cf. também Cassirer (1999, p. 50): “Rousseau não foi o único nem o primeiro no século XVIII a cunhar o lema: ‘Volta à natureza’. Ao contrário, ele era ouvido por todo lado nas mais diferentes variações”. Na época de Rousseau, Montesquieu também já havia recorrido a essa hipótese no início d’*O Espírito das Leis*, e aí fez algumas proposições que antecipam as de Rousseau na busca por um homem natural que fosse desprovido de características sociais, bem como na crítica a Hobbes por ter se equivocado em sua ideia de estado de natureza como condição de guerra de todos contra todos.

de natureza, mas nenhum deles chegou até lá”²⁷ (1999a, p. 52, OC III, p. 132). A afirmação do genebrino é audaciosa, nenhum dos seus antecessores se salva. Porém, me parece crível afirmar que, se todos erraram, foram os seus erros que, de certa forma, conduziram o genebrino pelo caminho mais seguro, possibilitando a ele mesmo não incorrer nos mesmos erros. Como um gênio que perscruta cada detalhe, Rousseau se coloca como o arquiteto do verdadeiro estado de natureza e aponta os erros de construção daqueles que remontaram a este estado antes dele. Cabe ressaltar, porém, que os erros apontados por Rousseau certamente não se aplicam a tudo que esses filósofos pensaram, há também acertos que serviram de referência ao filósofo genebrino.

Em certos pontos, a sua construção encontra semelhança²⁸ com a de seus predecessores, mas as diferenças são mais abundantes, o que o faz negar veementemente cada uma delas. Como exemplo, podemos mencionar a comparação tão recorrente entre Hobbes e Rousseau. Para o cidadão de Genebra, o estado de natureza é um estado de paz entre os indivíduos. Neste ponto a sua concepção se distancia de forma categórica da concepção sustentada por Hobbes, que afirma ser o estado de natureza,

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).

Hobbes erra, de acordo com o genebrino, por colocar nesse estado homens que só podem existir em sociedade. Não há possibilidade de guerra de todos contra todos, pois o estado de natureza é um estado de “afastamento”, e os encontros que acontecem são raros e logo se dissipam. Utilizo o termo afastamento, aqui, para aproximar-me da compreensão de Derathé, com a qual concordo, de que “o estado de natureza não é, portanto, um estado de *isolamento* ou de *solidão*, mas somente um estado de *independência*” (2009, p. 194). Um contra-argumento para buscar sustentar a visão de Hobbes e seu estado de guerra poderia ser na direção de que haveria disputas por espaço e por comida para a sobrevivência de cada indivíduo. Todavia, mais uma vez a possibilidade de guerra é negada por Rousseau, pois a natureza é abundante e fértil, o que possibilita a todos suprir as suas necessidades sem se colocar em disputa com o outro. Além disso, outra dificuldade para se estabelecer esse estado de guerra se justifica pelo fato de que os homens se encontram dispersos pela imensidão da Terra.

²⁷ “Les Philosophes qui ont examiné les fondements de la société, ont tous senti la nécessité de remonter jusqu’à l’état de Nature, mais aucun d’eux n’y est arrivé”.

²⁸ Cf. Derathé (2009, p. 200 e 202): “se todos os filósofos estão de acordo sobre o princípio da igualdade natural...”.

Pode parecer bem original essa dedução de Rousseau sobre a abundância e a fertilidade natural da Terra, e a dispersão dos homens em tal estado. Entretanto, como dissemos acima, o genebrino deve muito a outros autores, e algumas vezes parece tomar emprestado seus conceitos e ideias sem nomeá-los especificamente. Neste ponto, Victor Goldschmidt nos lembra de que essas duas características do estado de natureza já estavam presentes em Lucrecio: “Dois princípios, emprestados de Lucrecio, mas apoiados sobre a autoridade de Buffon, são colocados em primeiro lugar: a fertilidade natural da terra e a dispersão de homens entre outros seres vivos”²⁹ (1983, p. 232).

Em alguns momentos, o cidadão de Genebra encontra aliados para apoiá-lo em sua concepção contra a de um outro, como por exemplo quando ele evoca especificamente um filósofo ilustre³⁰ e, também, Cumberland e Pufendorf³¹ para sustentar a sua teoria de um estado de natureza onde reina a paz. Segundo nosso autor, esses dois últimos concordam e asseguram que o homem do estado de natureza está sempre disposto a fugir ao menor mal físico que possa lhe acontecer. Apesar do recurso a outros filósofos para ir contra a concepção de um estado de guerra de Hobbes, vemos pela leitura do que vem logo a seguir no texto do *Segundo Discurso*, que Rousseau não está, nesse ponto, se aproximando ou concordando totalmente com esses dois autores, nem com o “filósofo ilustre”. O ponto de semelhança estava apenas na concordância de que o estado de natureza devia ser pacífico, mas não porque os selvagens tinham medo uns dos outros. A pacificidade desse estado se constitui pelo fato do isolamento e da abundância e fertilidade da terra.

Neste ponto, a concepção de estado de natureza de Rousseau aproxima-se da de Locke, pois ambos não creem em uma guerra de todos contra todos. Segundo Locke, o estado de natureza e o estado de guerra são totalmente opostos e “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” (1983, p. 41). Aqui também pode ser vista uma aproximação com Montesquieu, mesmo que com ressalvas, pois assim como Locke, o autor d’*O Espírito das Leis*, ao falar sobre as leis naturais, aponta a paz com a primeira lei do estado natural (cf. MONTESQUIEU, 2000, p. 14).

Todavia, as semelhanças em alguns pontos com outros filósofos não parecem ganhar destaque, Rousseau está interessado em mostrar os erros e equívocos daqueles que, antes dele,

²⁹ “Deux principes, empruntés à Lucrèce, mais appuyés sur l’autorité de Buffon, sont posés d’abord : la fertilité naturelle de la terre et la dispersion des hommes parmi les autres vivants” (1983, p. 41).

³⁰ Trata-se de Montesquieu quando afirma, em seu *Espírito das Leis*, que o homem no estado de natureza “sentiria no início apenas a sua fraqueza; sua timidez seria extrema” (2000, p. 14).

³¹ Cf. *Segundo Discurso* (1999, p. 59).

remontaram ao estado de natureza, e Locke também não escapa. Quando o genebrino proclama o afastamento e a dispersão dos homens, isto é, a não sociabilidade natural, Locke passa para a lista daqueles que erraram. É preciso lembrar as palavras audaciosas do próprio Rousseau: “nenhum deles chegou até lá”. E assim, Rousseau segue adiante para demonstrar os equívocos conceituais na arquitetura de pensamento de vários autores.

Pela análise detalhada do seu discurso e das obras de autores que o antecederam nessa busca pelo estado de natureza, podemos descobrir quem são esses filósofos equivocados, pois não há explicitamente o nome de cada um. Assim, além de Hobbes e Locke, entram na lista Pufendorf, Grócio, Burlamaqui e, ao que parece, até Aristóteles. Robert Derathé, em *Rousseau e a ciência política de seu tempo*, lança luz nesta questão, e apesar de não podermos informar com toda a clareza que Rousseau estava negando a teoria de sociabilidade de filósofos e pensadores específicos, podemos acrescentar ainda aos “filósofos equivocados” Barbeyrac, Cícero e La Rochefoucauld (cf. DERATHE, 2009, p. 216 ss.), que também partilhavam das mesmas ideias a respeito da sociabilidade natural.

Todos estes, de alguma forma, na visão do genebrino, erraram ao tentar remontar ao estado de natureza. Em síntese, nas palavras do próprio Rousseau:

Uns não hesitaram em supor, no homem, nesse estado, a noção do justo e do injusto, sem preocuparem-se com mostrar que ele deveria ter essa noção, nem que ela lhe fosse útil. Outros falaram do direito natural, que cada um tem, de conservar o que lhe pertence, sem explicar o que entendiam por pertencer. Outros, dando inicialmente ao mais forte autoridade sobre o mais fraco, logo fizeram nascer o Governo, sem se lembrarem do tempo que deveria decorrer antes que pudesse existir entre os homens o sentido das palavras autoridade e governo. Enfim, todos, 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.³² (1999a, p. 52, OC III, p. 132).

O estado de natureza do cidadão de Genebra, portanto, não admite a possibilidade de guerra, nem a de uma sociabilidade natural. Essa impossibilidade se justifica tanto pelas características da própria natureza, quanto pelas características do homem que vive neste estado. Já mencionamos acima algumas características da natureza, como a abundância e a fertilidade. Além disso, podemos acrescentar também a sua imensidão e a ausência de

³² “Les uns n’ont point balancé à supposer à l’Homme dans cet état, la notion du Juste et de l’Injuste, sans se soucier de montrer qu’il dût avoir cette notion, ni même qu’elle lui fût utile : D’autres ont parlé du Droit Naturel que chacun a de conserver ce qui lui appartient, sans expliquer ce qu’ils entendoient par appartenir ; D’autres donnant d’abord au plus fort l’autorité sur le plus foible ont aussitôt fait naître le Gouvernement, sans songer au tems qui dût s’écouler avant que le sens de mots d’autorité, et gouvernement pût exister parmi les Hommes : Enfin tous, parlant sans cesse de besoin d’avidité, d’oppression, de desirs, et d’orgueil, ont transporté à l’état de Nature, des idées qu’ils avoient prises dans la société ; Ils parloient de l’Homme Sauvage et ils peignoient l’homme Civil.”

demarcação de espaços: “A terra abandonada à fertilidade natural e coberta por florestas imensas, que o machado jamais mutilou, oferece a cada passo provisões a abrigo aos animais de qualquer espécie”³³ (1999a, p. 58, OC III, p. 135). Desse modo, a própria natureza em si contribui para a paz e para afastamento que pode, em alguns comentadores, aparecer sob o nome de isolamento, que não seria um isolamento solitário nem premeditado, mas apenas resultado da ausência de necessidade do outro.

1.4 – O HOMEM NATURAL

Assim como o estado de natureza, o homem natural desempenha papel de destaque dentro das reflexões de Rousseau. Se, com relação ao estado de natureza, é “necessário alcançar noções exatas para bem julgar o nosso estado presente”³⁴ (1999a, p. 44-45, OC III, p. 123), com relação ao homem natural não deve ser diferente, é necessário alcançar, também dele, noções exatas para bem julgar o nosso homem presente e assim evitar “confundir o homem selvagem com os homens que temos diante de nós”³⁵ (1999a, p.62, OC III, p. 139).

Do mesmo modo que o estado de natureza, do qual falamos anteriormente, pode nunca ter existido, servindo apenas como conceito operatório de pensamento, o homem natural, vivendo no puro estado de natureza também não foge a essa observação, e a sua descrição neste estado “não será uma *verdade histórica*, mas a condição hipotética que poderá iluminar a natureza essencial do homem” (MATOS, 1978, p. 25). Portanto, o argumento de uma existência histórica de um estado puro de natureza e do homem natural vivendo nesse estado não se sustenta quando se põe em análise o pensamento do cidadão de Genebra³⁶. Apesar disso, Derathé acredita que “todos têm a tendência de acreditar [...] que o estado de natureza não é uma pura ficção, mas que ele existiu e existe verdadeiramente” (2009, p. 195). Ele faz essa afirmação apoiado nos comentários do próprio Rousseau e, posteriormente, nos de Vaughan em sua obra *Studies in the history of political philosophy before and after Rousseau*³⁷.

³³ “La Terre abandonnée à sa fertilité naturelle, et couverte de forêts immenses que la Coignée ne mutila jamais, offre à chaque pas des Magazins et des retraites aux animaux de toute espèce”.

³⁴ “nécessaire d’avoir des Notions justes pour bien juger de nôtre état présent”.

³⁵ “confondre l’homme Sauvage avec les hommes, que nous avons sous les yeux”.

³⁶ Embora os homens vivendo no puro estado de natureza possam ser uma hipótese, toda criança, ao nascer, é como o homem selvagem, sem quaisquer características sociais. Assim, a concepção de homem natural pode ser referida mesmo a alguém fora dessas condições, como a da criança recém-nascida. Esse parece ser o caso de Emílio, um selvagem formado para viver nas cidades, uma pessoa que passou por um processo de socialização mais apropriado para não perder completamente certas qualidades do homem natural, tal como um peso mais significativo do amor de si para guiar suas ações, por exemplo.

³⁷ cf. Derathé (2009, p. 195), primeiro parágrafo e também a nota 8.

A busca pelo homem puro exige um radical distanciamento dos preconceitos e vícios sociais para, então, no fundo do próprio espírito conseguir despir os homens policiados e corrompidos pelos efeitos da sociedade, das vestes que lhes foram postas e encobriram assim a transparência e pureza³⁸ da origem. Para encontrá-lo, portanto, é necessário tomar distância do estado de sociedade. A descrição feita por Rousseau não é apressada e básica, não é sua intenção fazer uma contraposição simplista entre o homem natural e o homem social; pelo contrário, ele deseja dar uma visão completa e profunda de como seria esse homem em seu estado puro de natureza e diferenciá-lo, radicalmente, do homem social; para isso, não economiza em suas palavras. Toda a primeira parte do *Discurso* é dedicada à descrição do homem natural.

A única semelhança demonstrada pelo genebrino entre esses dois homens, o natural e o civil, é simples, se limita ao aspecto físico e aparece logo no início da primeira parte do *Discurso*: “eu o suporei conformado em todos os tempos *como o vejo hoje: andando sobre dois pés, utilizando suas mãos como fazemos com as nossas*, levando seu olhar a toda a natureza e medindo com os olhos a vasta extensão do céu”³⁹ (1999a, p. 57, grifo nosso, OC III, p. 134). Mas como encontrar esse homem se por toda parte os homens que se mostram aos olhos são maus, corruptos e degradados? Será possível, pela reflexão rigorosa, alcançar o objetivo de mostrar esse homem ao mundo?

Uma chave para a compreensão e aceitação de que é possível encontrá-lo pode estar na menção que Rousseau faz à estátua de Glauco, logo no *Prefácio* do *Discurso*. Nesta parte da obra o genebrino afirma que a alma humana se encontra apenas obscurecida pelas multidões de vícios da sociedade. No fundo, e pelo exercício de uma reflexão interior sobre si mesmo, é possível vislumbrar o homem natural e, assim, perceber as grandes diferenças existentes entre ele e os homens da sociedade.

Trata-se, portanto, de um exercício reflexivo profundo capaz de descobrir o homem natural ao desnudar a si mesmo, ao despojar-se de todos os atributos que lhe são artificiais, ou seja, aqueles que a sociedade colocou sobre o homem. Cada característica social identificada é um passo a mais dado no caminho de retorno em busca do homem natural. Porém, essa é uma atividade difícil, pois, ao que parece, é necessário não estar totalmente corrompido, isto é, em um estado em que ainda é possível ver claramente a diferença entre o natural e o artificial. Como bem afirma Cassirer:

³⁸ Uso o termo *pureza* aqui não no sentido religioso da palavra, mas para descrever aquilo que ainda não foi contaminado pelos males sociais.

³⁹ “je le supposerai conforme de tous temps, comme je le vois aujourd’hui, marchant à deux pieds, se servant de ses mains comme nous faisons de nôtres, portant ses regards sur toute la Nature, et mesurant des yeux la vaste étendue du Ciel”.

Para distinguir o "*homme naturel*" do "*homme artificiel*", não precisamos retroceder a épocas há muito passadas e desaparecidas - nem fazer uma viagem ao redor do mundo. Cada um traz em si o verdadeiro arquétipo - mas sem dúvida quase ninguém conseguiu descobri-lo sob o seu invólucro artificial, sob todos os acessórios arbitrários e convencionais e trazê-lo à luz (1999, p. 51).

Assim, quando os homens “falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil”⁴⁰ (1999a, p. 52, OC III, p. 132) demonstravam, tão somente, a incapacidade de desnudar a si mesmos, de identificar e retirar de si aquilo que é artificial, as características colocadas pela sociedade corrompida e degenerada. Ao descrever o homem natural com traços do homem civil, não estavam fazendo nada mais do que projetar suas próprias deficiências morais no homem que ainda não pode ser nem bom nem mau. Rousseau foi o único a conseguir tal façanha, pelo menos do seu próprio ponto de vista, como ele mesmo afirma em *Rousseau juge de Jean-Jacques*: “em uma palavra: foi preciso que um homem se pintasse a si mesmo para nos mostrar, então, o homem primitivo”⁴¹ (OC, III, p. 936).

O que vem antes⁴² desta afirmação nos dá uma ideia de como o próprio Rousseau parecia se enxergar em meio aos homens corrompidos da sociedade: um homem que não havia sido subjugado pelos preconceitos, que não havia sido vítima inescapável das paixões artificiais, nem tinha os olhos ofuscados e, portanto, capaz de enxergar dentro do seu próprio coração o verdadeiro exemplo do homem natural. O voltar-se sobre si mesmo, exercício intelectual e imaginativo, o fará descobrir, então, que a alma humana permanece inalterada e que o mal que se vê em toda parte não tem origem no indivíduo, mas na estrutura social:

Os homens são maus, mas não intrinsecamente, não enquanto portadores dos atributos da espécie homem. A essência, a natureza do homem é essencialmente boa; o que vemos diante de nós é uma degradação, uma degenerescência, dessa natureza originária, em si mesma límpida e rica em potencialidades. Deformado, o homem hoje pouco tem a ver, a não ser a mera aparência, com o homem selvagem. (SALINAS FORTES, 1989, p. 32)

Tendo feito essas primeiras observações gerais, passemos, a partir deste ponto, a refletir e analisar a descrição do homem natural feita por Rousseau. Ela é realizada em dois momentos: no primeiro, o genebrino abordará os aspectos físicos, para em seguida se dedicar aos aspectos

⁴⁰ "parloient de l'Homme Sauvage et ils peignoient l'homme Civil".

⁴¹ "En un mot, il falloit qu'un homme se fut peint lui-même pour nous montrer ainsi l'homme primitif."

⁴² "D'où le peintre et l'apologiste de la nature aujourd'hui si défigurée et calomniée peut-il avoir tiré son modèle, si ce n'est de son propre cœur ? Il l'a décrite comme il se sentait lui-même. Les préjugés dont il n'étoit pas subjugué, les passions factices dont il n'étoit pas la proie, n'offusquoient point à ses yeux, comme à ceux des autres, ces premiers traits si généralement oubliés ou méconnus" (OC, III, p. 936). [de onde o pintor e apologista da natureza [hoje tão desfigurada e caluniada] teria podido tirar seu exemplo? Será que ele não o encontrou em seu próprio coração? Ele descreveu esta natureza tal como a sentia em si mesmo. Os preconceitos que não o tinham subjugado, as paixões artificiais das quais não fora vítima - eles não ofuscaram os seus olhos como os dos outros, para os primeiros traços da humanidade geralmente tão esquecidos e incompreendidos]

metafísico e moral. Como o método utilizado pelo genebrino é de distanciamento da sociedade, para encontrar o homem dos primeiros tempos é necessário considerá-lo “tal como deve ter saído das mãos da natureza”⁴³ (1999a, p. 58, OC III, p. 135). E, se como Rousseau diz no *Emílio*, “tudo está bem ao sair das mãos do Autor das coisas”⁴⁴ (1995, p. 9, OC IV, p. 245), logo, esse homem natural, ao sair das mãos da natureza está em conformidade com a própria ordem natural.

O homem natural, fisicamente, é semelhante ao homem que vive em sociedade. Rousseau não faz derivar sua imagem de homem natural a partir de estudos de naturalistas ou da anatomia comparada que envolveriam uma hipótese de transformações físicas ao longo do tempo, pois, segundo ele, esse saber havia progredido muito pouco até então. Ter que recorrer a algo incerto para fundamentar uma reflexão que se pretende rigorosa é dar oportunidade para que erros possam surgir no decorrer do estudo. Sendo assim, o genebrino não se interessa, pelo menos anatomicamente, em distanciar o homem natural do homem civil: aquele, assim como este, anda sobre dois pés, usa as duas mãos, olha toda a natureza e mede a extensão do céu com os seus olhos⁴⁵.

O homem que vive no estado de natureza tem em seu corpo tudo de que precisa. Comparado a outros animais, é “menos forte do que uns, menos ágil do que outros”, mas isso não o torna inferior, pois “em conjunto, [ele é] organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais”. Essas qualidades corporais do homem natural são forjadas, desde a infância, pela própria natureza que, para manter o equilíbrio e a ordem, “faz com eles precisamente como a lei de Esparta com os filhos dos cidadãos; torna fortes e robustos aqueles que são bem constituídos e leva todos os outros a perecerem”⁴⁶ (1999a, p. 58, OC III, p. 135). Aqui já podemos vislumbrar o que o cidadão de Genebra irá retomar no *Emílio*, quando dedicará a primeira educação do seu aluno imaginário para buscar o fortalecimento do corpo e a educação dos sentidos⁴⁷.

Se anatomicamente o homem natural é semelhante ao homem civil, o mesmo não acontece ao se comparar as qualidades corporais. Apesar de estar descrevendo um homem hipotético, Rousseau se permite imaginar um provável combate entre o homem civil e o homem

⁴³ “tel qu’il a dû sortir des mains de la Nature”.

⁴⁴ “tout est bien, sortant des mains de l’auteur des choses”.

⁴⁵ Cf. Rousseau, *Segundo discurso* (1999, p. 57 e OC III, p. 131).

⁴⁶ “La nature en use précisément avec eux comme la loi de Sparte avec les enfants des citoyens ; elle rend forts et robustes ceux qui sont bien constitués, et fait périr tous les autres”.

⁴⁷ Sobre essa questão da educação corporal, trataremos mais à frente neste trabalho.

natural, demonstrando que, a depender de como o primeiro é colocado diante do segundo, as diferenças de força e agilidade se mostrariam enormes. Eis a passagem:

Sendo o corpo o único instrumento que o homem selvagem conhece, é por ele empregado de diversos modos [...] daí ao homem civilizado o tempo de reunir todas essas máquinas à sua volta; não poderá duvidar que com isso, sobrepasse, com facilidade, o homem selvagem. Se quiserdes, porém, ver um combate mais desigual ainda, deixai-os nus e desarmados uns defronte dos outros, e logo reconhecereis qual a vantagem de sempre ter todas as forças à sua disposição, de sempre estar pronto para qualquer eventualidade e de transportar-se, por assim dizer, sempre todo inteiro consigo mesmo (1999a, p. 59, OC III, p. 136-137)⁴⁸.

O homem natural é uma “máquina” (1999a, p. 64), suas pernas, seus braços, seus olhos, todos os membros do seu corpo transformam-se em armas. Em prováveis confrontos com os outros animais, na busca por alimentos a robustez do seu corpo se mostra extremamente útil para a sobrevivência. Em uma nota, Rousseau afirma que a indústria e o saber do homem natural se limitam ao que o corpo consegue fazer: “saltar, correr, lutar, lançar uma pedra, escalar uma árvore⁴⁹ (1999a, p. 124, nota f, OC III, p. 199, nota VI), e é somente disso que ele necessita. Com essas qualidades corporais, vive seus dias tranquilamente, consegue seu alimento, descansa, enfrenta as feras quando é preciso, foge quando há a oportunidade. Vive sem progressos, guiado apenas por seus instintos, tendo como mais terríveis inimigos a infância, a velhice e a doença, mas sem temê-los como fazem os homens da sociedade.

Após descrever o homem natural em seu aspecto físico, o genebrino dedica-se também a descrevê-lo em seu aspecto metafísico e moral. Não basta dar uma descrição anatômica comparando-o com os outros animais e, em certos momentos, louvando seus dotes físicos em relação ao homem que vive em sociedade. Há a necessidade, por parte do cidadão de Genebra, de demonstrar que, apesar de instintivo, o homem se diferencia dos demais animais por possuir faculdades singulares que a natureza parece ter concedido apenas a ele.

Uma das distinções, e ao que parece, a mais específica entre homem e animal, está na “qualidade de agente livre”⁵⁰. Neste ponto reside uns dos conceitos centrais de todo o pensamento rousseauiano que é o conceito de liberdade, sendo também o tema central de nossa

⁴⁸ “Laissez à l’homme civilisé le tems de rassembler toutes ces machines autour de lui on ne peut douter qu’il ne surmonte facilement l’homme Sauvage ; mais si vous voulés voir un combat plus inégal encore, mettez-les nuds et désarmés vis-à-vis l’un de l’autre, et vous reconnoîtres bientôt quel est l’avantage d’avoir sans cesse toutes ses forces à sa disposition, d’être toujours prêt à tout évènement, et de se porter, pour ainsi dire, toujours tout entier avec soi”.

⁴⁹ “sauter, courir, se battre, lancer une pierre, escalader un arbre”.

⁵⁰ Neste ponto temos um problema que, às vezes, pode complicar a compreensão do pensamento do cidadão de Genebra. Essa complicação é resultado de sua afirmação de que, no estado natural, os homens são guiados pelos seus instintos, ou mais exatamente, para fazer uso de suas próprias palavras, o homem natural é “um animal limitado inicialmente às sensações puras” (1999a, p. 88). Mais à frente trataremos desta questão de forma mais aprofundada para compreender qual o sentido do conceito de liberdade natural em Rousseau.

tese. Por isso, retomaremos as reflexões sobre esse conceito em um capítulo específico e veremos que ele possui sentidos distintos em vários momentos das obras do genebrino. Por enquanto vejamos o que Rousseau fala a respeito dessa qualidade distintiva do homem:

Em cada animal vejo somente uma máquina engenhosa, a que a natureza conferiu sentidos para recompor-se a si mesma e para defender-se, até certo ponto, de tudo que tende a destruí-la ou estragá-la. Percebo as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de tudo fazer sozinha a natureza nas operações do animal, enquanto o homem executa as suas como agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto, e o outro, por um ato de liberdade [...]. Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele. A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir (1999a, p. 64, OC III, p. 141-142)⁵¹.

Além dessa primeira distinção, Rousseau afirma haver uma outra qualidade distintiva que ele denomina de “faculdade de aperfeiçoar-se” ou “perfectibilidade”. É por meio dela que o homem pode desenvolver todas as outras faculdades, mas há um detalhe: a perfectibilidade encontra-se latente no homem natural, ou seja, ela está adormecida, e o homem, sozinho, não consegue despertá-la. A perfectibilidade entra em ação apenas por meio de forças exteriores, ela “não manifesta seus efeitos a não ser com ‘a ajuda das circunstâncias’, quando o obstáculo e a adversidade obrigam os homens, para sobreviver, a mostrar todas as suas forças e todas as suas faculdades” (STAROBINSKI, 1991, p. 287).

Há ainda qualidades que, juntamente com essas duas faculdades mencionadas, desempenham papel fundamental para a compreensão do pensamento do cidadão de Genebra. Uma delas é a bondade natural. Contrariando toda uma tradição religiosa vigente em sua época, para espanto tanto de católicos quanto de protestantes, o cidadão de Genebra apregoa: “o homem é um ser naturalmente bom”⁵² (2004, p. 21, OC IV, p. 935). Apesar de todas as acusações, de todas as discussões, o genebrino defende de forma calorosa essa qualidade, não admite que o homem, no puro estado de natureza, seja confundido com o homem civil e afirma ainda que a “bondade natural” é o princípio fundamental de toda a sua moral, em todos os seus escritos.

⁵¹ “Je ne vois dans tout animal qu’une machine ingenieuse, à qui la nature a donné des sens pour remonter elle même, et pour se garantir, jusqu’à un certain point, de tout ce qui tend à la détruire, ou à la déranger. J’apperçois précisément les mêmes choses dans la machine humaine, avec cette différence que la Nature seule fait tout dans les operations de la Bête, au-lieu que l’homme concourt aux siennes, en qualité d’agent libre. L’un choisit ou rejette par instinct, at l’autre par un acte de liberté [...]. Ce n’est donc pas tant l’entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l’homme que sa qualité d’agent libre. La Nature commande à tout animal, et la Bête obéît, L’homme éprouve la même impression, mais il se reconnoît libre d’acquiescer, ou de résister”.

⁵² “l’homme est un être naturellement bon”.

Toda a vida social, as relações entre os homens, a própria sociedade na sua estrutura parece depor contra Rousseau nesse ponto. A maldade mostra-se claramente aos olhos e em praticamente todas as experiências humanas ela é vista cada vez mais. Além disso, o seu homem natural é imaginário, não se tem notícias de um ser puro como ele. Porém, mesmo diante de todas essas testemunhas, mesmo diante de muitos que tentaram dissuadi-lo dessa visão, o genebrino vai até o fim. Toda maldade que pode ser vista e com a qual o homem sofre não demonstra nada, não tem legitimidade para manchar a ordem que é proveniente da Natureza. Admitir essa maldade como natural é tornar a própria Natureza má e desordenada, pois o mal está associado ao caos. O mal é efeito, não nasce com o homem, ele surge quando este se desvia da ordem natural. Como afirma Starobinski:

o mal não terá o mesmo estatuto ontológico que a “bondade natural” do homem. O mal é véu e velamento, é máscara, tem acordo com o factício, e não existiria se o homem não tivesse a perigosa liberdade de negar, pelo artifício, o dado natural. É entre as mãos do homem, e não em seu coração, que tudo degenera. Suas mãos trabalham, mudam a natureza, fazem a história, ordenam o mundo exterior e produzem, com o tempo, a diferença entre as épocas, a luta entre os povos, a desigualdade entre os “particulares” (1991, p. 32).

A bondade natural não deve, porém, ser entendida em termos de uma bondade no sentido moral, pois se fosse esse o caso, o genebrino estaria transferindo para o homem selvagem características sociais. Ele mesmo criticou essa atitude em outros autores que remontaram ao estado de natureza em busca do homem natural. O termo é usado de modo a demonstrar que o homem no estado de natureza não possui os impulsos degenerados e corruptos daquele que vive em sociedade. Assim, a bondade natural se explica pelo ajustamento do homem à ordem natural, tem mais a ver com a ausência de corrupção e degeneração do que com presença de impulsos bondosos em relação ao outro. Sendo a natureza boa (bem ordenada), o homem natural também o é.

Na busca por construir o seu o homem natural e diferenciá-lo do homem civil, há ainda dois princípios que o cidadão de Genebra destaca: o amor-de-si⁵³, que “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”⁵⁴ (1999a, p. 146, OC III, , p. 219,

⁵³ No livro IV do *Emílio* (1992, p. 235) Rousseau traz mais alguns comentários sobre o amor de si ao afirmar que ele “nasce com o homem e não o deixa nunca durante sua vida”. Trata-se de uma “paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido, senão modificações”. Além disso “O amor de si mesmo é sempre bom e sempre conforme à ordem”. Nos capítulos destinados ao estudo do *Emílio* voltaremos a trabalhar esse conceito.

⁵⁴ “sentiment naturel qui porte tout animal à veiller à sa propre conservation et qui, dirigé dans l’homme par la raison et modifié par la pitié, produit l’humanité et la vertu”.

note XV), e a piedade, “sentimento natural que, moderando em cada indivíduo o amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda espécie”⁵⁵ (1999a, p. 78-9, OC III, , p.156). A piedade é apresentada pelo nosso autor como o “freio salutar” do Estado de Natureza. Ela é anterior a qualquer espécie de reflexão⁵⁶ e atua para a conservação da espécie ao fazer o homem sentir-se mal diante do sofrimento de outrem, o que faz com que ele evite provocar esse sofrimento desnecessariamente:

Ela, no Estado de Natureza, ocupa o lugar das leis, dos costumes e da virtude, com a vantagem de ninguém sentir-se tentado a desobedecer à sua doce voz; ela 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 encontra-la em outra parte; ela, em lugar dessa máxima sublime da justiça raciocinada – *faze a outrem o que desejas que façam a ti* –, inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, mas talvez mais útil que a precedente – *Alcança teu bem com o menor mal possível a outrem*⁵⁷ (1999a, p. 79, grifos do autor, OC III, p. 156).

Esses dois sentimentos naturais contribuem tanto para a preservação do indivíduo quanto para a da espécie. O primeiro, apesar de nascer e acompanhar o homem por toda a vida, foi obscurecido e, no estado social, encontra-se quase perdido, pois foi abafado pelo amor próprio que é “sentimento relativo, fictício e nascido em sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males”⁵⁸ (1999a, p. 147, OC III, p. 219, note XV). A piedade, por sua vez, ainda que tenha sido obscurecida pela corrupção social, tem uma força tamanha⁵⁹ que mesmo com uma voz débil, ainda pode ser vista em sociedade.

Temos até aqui, então, uma imagem clara do homem natural: ele é forte, robusto, tem em seu corpo suas próprias armas e instrumentos de sobrevivência, possui equilíbrio entre desejo e poder, até porque seus desejos se limitam às necessidades reais. Ele é independente, tem a capacidade potencial de aperfeiçoar-se e, além disso, possui um sentimento de

⁵⁵ “sentiment naturel, qui modérant dans chaque individu l’activité de l’amour de soi même, concourt à la conservation mutuelle de toute l’espèce.”

⁵⁶ Diferentemente do *Segundo Discurso*, no *Emílio* a piedade será ligada à imaginação, ou seja, já não terá mais esse caráter puramente irrefletido. Esses novos elementos presentes no *Emílio* para a compreensão do conceito de piedade serão retomados em um capítulo subsequente.

⁵⁷ “c’est elle qui, dans l’état de nature, tient lieu de lois, de mœurs et de vertu, avec cet avantage que nul n’est tenté de désobéir à sa douce voix : c’est elle qui détournera tout sauvage robuste d’enlever à un faible enfant, ou à un vieillard infirme, sa subsistance acquise avec peine, si lui-même espère pouvoir trouver la sienne ailleurs ; c’est elle qui, au lieu de cette maxime sublime de justice raisonnée : Fais à autrui comme tu veux qu’on te fasse, inspire à tous les hommes cette autre maxime de bonté naturelle bien moins parfaite, mais plus utile peut-être que la précédente : Fais ton bien avec le moindre mal d’autrui qu’il est possible.”

⁵⁸ “sentiment relatif, factice, et né dans la société, que porte chaque individu à faire plus de cas de soi que de tout autre, qui inspire aux hommes tous les maux”.

⁵⁹ “tal a força da piedade natural que até os costumes mais depravados tem dificuldade de destruir” (ROUSSEAU, 1999a, p. 77).

autopreservação e um outro, a piedade natural, que contribui para a preservação da espécie. Em síntese, “o homem natural define-se pela ausência de tudo que pertence especificamente à condição do homem civilizado. É então por uma espécie de ‘via negativa’ que ele [Rousseau] procura traçar a imagem do homem da natureza” (STAROBINSKI, 1991, p. 314). Rousseau não deseja que o homem volte ao estado natural, mas que tenhamos a imagem desse homem e de suas características em mente, pois, como veremos no decorrer da tese, o preceptor do *Emílio* parece querer desenvolver essas qualidades em seu aluno.

1.5 – O INÍCIO DA CAMINHADA

A descrição do homem natural e do seu lugar de origem é paradisíaca. Por mais que não seja o desejo do Cidadão de Genebra que a humanidade retroceda, há algo sublime que parece convidar a mente a imaginar a beleza e a felicidade desse estado. Livre da corrupção e da degeneração social, uma vida imediata com equilíbrio entre o querer e o poder, a inexistência de necessidades artificiais criadas pelos próprios homens e que os fazem infelizes, a independência, a imensidão da terra, os rios, as florestas, e outras qualidades mais, parecem tornar tal estado um ideal de lar feliz.

Ao mesmo tempo, se pensarmos esse estado de forma estática, sem a possibilidade de fatores externos que coloquem em movimento a capacidade de aperfeiçoar-se do homem natural, saímos da visão de um paraíso e passamos para a visão de uma prisão, pois sem os devidos estímulos para que sua liberdade se ponha em exercício e sua perfectibilidade, capacidade de se desenvolver, seja colocada em marcha, o homem estaria reduzido simplesmente, e para sempre, a uma condição animal. Não necessariamente sua vida seria ruim, mas todo o seu potencial, dado pela própria natureza, estaria perdido pelo fato de que, por si mesmo, o homem nunca conseguiria transpor as barreiras do puro instinto.

As faculdades com as quais Rousseau dotou esse homem e as características dinâmicas com as quais descreveu a natureza parecem tornar a saída do estado de natureza algo inevitável. A qualidade de agente livre e a faculdade de aperfeiçoar-se são, em certa medida, as condições de possibilidade para fazer o homem caminhar em direção ao estado social. Por meio da primeira, o homem é capaz de desobedecer a voz da natureza, com a segunda, ele pode desenvolver-se. Todavia, não devemos, de imediato, pela análise destas duas faculdades, concluir ser a sociabilidade algo natural. O autor do *Contrato* soube muito bem resolver as possíveis controvérsias ao apontar que tais faculdades se encontram latentes, ou seja, são

faculdades virtuais que só podem realmente influenciar a vida homem se despertadas por algum fator externo. Rousseau é claro em afirmar que

errando pelas florestas, sem indústrias, sem palavra⁶⁰, sem domicílio, sem guerra, e sem ligação, sem nenhuma necessidades dos seus semelhantes, bem como sem nenhum desejo de prejudicá-los, talvez sem sequer reconhecer alguns deles individualmente, o homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo não possuía *senão os sentimentos e as luzes próprias desses estado*, no qual só sentia suas verdadeiras necessidades, só olhava aquilo que acreditava ter interesse de ver, *não fazendo sua inteligência maiores progressos do que a vaidade* (1999a, p. 81, OC III, p. 159-160, grifo nosso)⁶¹.

O homem natural não faz progressos, seus gostos são simples, seus desejos se reduzem apenas às suas necessidades mais básicas – alimento, descanso e uma fêmea –, e tendo satisfeito esses desejos/necessidades, não busca outra coisa, apenas vive até que, novamente, essas mesmas necessidades voltem a colocá-lo em ação: “Suas módicas necessidades encontram-se com tanta facilidade ao alcance de sua mão, e ele se encontra tão longe do grau de conhecimento necessário para desejar alcançar outras maiores, que não pode ter nem previdência, nem curiosidade”⁶² (1999a, p. 66, OC III, p. 144).

Se, talvez, fosse possível ao homem natural imaginar as “vantagens” do estado social, provavelmente poderia desejar alcançá-las, mas, de acordo com o próprio Rousseau, “sua imaginação nada lhe descreve, o coração nada lhe pede”⁶³ (1999a, p. 66, OC III, p. 144). Sua vida é o hoje, é o momento presente, sem ideia de futuro e, provavelmente, com o esquecimento rápido do passado. A saída do estado de natureza, portanto, não ocorre por uma escolha deliberada do próprio homem. O que, então, fez com que abandonasse a “indolência primitiva”? Quais fatores contribuíram para o despertar da perfectibilidade?

Há, primeiramente, dois textos bem conhecidos do próprio Rousseau que nos ajudam a entender como se inicia a caminhada. O primeiro que desejamos mencionar encontra-se no próprio *Segundo Discurso*, quando o genebrino afirma que foi necessário o “concurso fortuito de inúmeras causas estranhas”, e a aproximação de “vários acasos” para que as potencialidades do homem fossem desenvolvidas. O outro texto encontra-se em sua obra intitulada *Ensaio sobre*

⁶⁰ O nascimento e desenvolvimento da palavra desempenha papel essencial na caminhada do homem rumo à sociedade. Trataremos desse aspecto mais à frente.

⁶¹ “qu’errant dans les forêts sans industrie, sans parole, sans domicile, sans guerre, et sans liaisons, sans nul besoin de ses semblables, comme sans nul désir de leur nuire, peut-être même sans jamais en reconnoître aucun individuellement, l’homme Sauvage sujet à peu de passions, et se suffisant à lui même, n’avoit que les sentiments et les lumières propres à cet état, qu’il ne sentoit que ses vrais besoins, ne regardoit que ce qu’il croyoit avoir intérêt de voir, et que son intelligence ne faisoit pas plus de progrès que sa vanité.”

⁶² “Ses modiques besoins se trouvent si aisément sous sa main, et il est si loin du degré de connoissances nécessaires pour désirer d’en acquérir de plus grandes, qu’il ne peut avoir ni prévoyance, ni curiosité”.

⁶³ “son imagination ne lui peint rien; son coeur de lui demande rien”.

a origem das línguas, onde o genebrino afirma que “aquele que quis que o homem fosse sociável pôs o dedo no eixo do globo e o inclinou sobre o eixo do universo.” (*Ensaio*, 2005b, p. 293).

Inicialmente, parecem tratar-se de dois fatores diferentes, aqueles do *Segundo Discurso* como “acazos”, este do *Ensaio* como algo premeditado, mas ao continuarmos a leitura e análise dos dois textos, parece haver uma confluência de pensamento que nos leva a perceber que é a natureza, em sua dinamicidade, que desempenha papel fundamental nos primeiros movimentos⁶⁴ do homem em direção à sociedade.

É a natureza que origina algumas dificuldades que o homem é obrigado a vencer, ou então é eliminado da Terra. Como dentro de si há um instinto de sobrevivência, suas faculdades começam a despertar para que a vida continue sendo possível. Assim como as circunstâncias, dificuldades e necessidades determinaram fortemente a vida do Cidadão de Genebra, elas também aparecem na sua história hipotética como fatores determinantes, como motor dos primeiros desenvolvimentos humanos.

Há um outro texto de Rousseau, intitulado *A influência dos climas sobre a civilização*, muito semelhante ao *Ensaio* em algumas partes, que também demonstra como a natureza determina de modo claro a caminhada do homem. Tratando nesses termos tal percurso, podemos ser tentados a pensar que a natureza é a culpada pelos males do homem. Todavia, lembremos que as circunstâncias, as necessidades e as dificuldades o aperfeiçoam como indivíduo para que possa continuar vivendo. São os passos seguintes a esses primeiros que o fazem afastar-se da vida primitiva em direção a uma série de males.

Os primeiros obstáculos, os furacões, os terremotos, os acidentes naturais, o frio congelante e o calor escaldante, as grandes árvores, os animais ferozes não tornaram os homens seres degradados, pelo contrário, fizeram nascer neles habilidades: tornaram-se vigorosos, seus corpos ficaram mais robustos e ágeis no combate, “inventaram a linha e o anzol, e se tornaram pescadores e ictiófagos, [...] construíram arcos e flechas, e se tornaram caçadores e guerreiros”⁶⁵ (1999a, p. 88, OC III, , p. 165). Em síntese, se pensarmos no plano individual, tais obstáculos foram vantajosos ao homem, pois deram a ele a oportunidade de desenvolver-se acima dos outros animais.

⁶⁴ Utilizamos a expressão “primeiros movimentos” por entendermos que as causas exteriores produzem apenas os primeiros movimentos; os outros, que afastam ainda mais o homem do seu estado natural, são resultados do desenvolvimento de suas faculdades.

⁶⁵ “ils inventèrent la ligne, et le hameçon; et devinrent pêcheurs et Ichtyophages [...] ils se firent des arcs et des flèches, et devinrent Chasseurs et Guerriers”.

Todavia, esse desenvolvimento trouxe consigo efeitos colaterais, trouxe a “primeira fonte de males”. Ao criarem instrumentos para a sua sobrevivência e subsistência, os homens também criaram necessidades que antes não conheciam. O maior tempo que tinham, a facilidade com que satisfaziam as suas módicas necessidades com seus instrumentos, criaram necessidades que não eram da natureza, e sim artificiais. Nas palavras do filósofo: “foi o primeiro jugo que, impensadamente impuseram a si mesmos e a primeira fonte de males que prepararam para os seus descendentes”⁶⁶ (1999a, p. 91, OC III, p. 168). Se naquele primeiro momento de superar os obstáculos o homem desenvolveu suas habilidades e fortaleceu o seu corpo, com o passar do tempo, ao continuar utilizando esses instrumentos mesmo em tempos favoráveis, ele começou a tornar-se fraco e dependente, eis o início da degradação.

Assim como o desenvolvimento das faculdades virtuais do homem ocorreu por ação de vários fatores externos, a sua associação com outros homens também ocorreu por influência de vários acasos sobre os quais ele não tinha controle. O homem natural não se juntou a outros por vontade deliberada; pelo contrário, inicialmente ele foi forçado a isso. No *Ensaio sobre a origem das línguas*, o genebrino afirma que “as associações de homens são, em grande parte, obra dos acidentes da natureza”⁶⁷ (2005b, p. 294, OC V, p. 402). Provavelmente ele utiliza o termo “em grande parte” por entender que outros ajuntamentos podem ocorrer em virtude das necessidades comuns, como ele parece demonstrar no *Segundo Discurso* ao afirmar que os homens uniam-se “em bandos ou, quando muito, em qualquer tipo de associação livre, que não obrigava ninguém, e só durava quanto a *necessidade* passageira que a reunia”⁶⁸ (1999a, p. 89, OC III, p. 166).

As necessidades, os acidentes da natureza e outros vários acasos fortuitos, portanto, aniquilam a vida isolada e dispersam o homem pela imensidão do planeta. Com o passar do tempo, as associações livres tornaram-se mais duradouras, a natureza deixou de ser suficiente para dar aos selvagens o abrigo e o descanso e, assim, abandonando a sombra das árvores e a proteção das cavernas, eles aprenderam a construir abrigos e a reunir-se dentro deles com as mulheres. O homem, até certo ponto da história hipotética de Rousseau, bastava-se a si mesmo, em nenhum momento – além dos primeiros anos de vida – necessitava da ajuda do outro para sobreviver. Não matinha relação de dependência com nenhum outro indivíduo, apenas com ele mesmo. Mas a partir do momento em que começam a juntar-se e a prolongar essa convivência,

⁶⁶ “fut le premier joug qu’ils s’imposèrent sans y songer et la première source de maux qu’ils préparèrent à leurs Descendants.”

⁶⁷ “Les associations d’hommes sont en grande partie l’ouvrage des accidens de la nature”.

⁶⁸ “en troupeau, ou tout au plus par quelque sorte d’association libre qui n’obligeait personne, et qui ne durait qu’autant que le besoin passager qui l’avait formée.”

percebem que podem servir-se do outro em seu proveito, e a independência do estado de natureza começa a ser destruída.

Os primeiros obstáculos levam ao passo inicial para afastar-se do estado de natureza; a fraqueza corporal, resultado dos instrumentos criados pelas faculdades humanas em desenvolvimento, dá o segundo passo; e os ajuntamentos e associações entre os homens, que os tornam cada vez mais dependentes, tornam possível o terceiro passo. A partir disso, a degradação é acelerada, a socialização torna-se vilã, ela é em si mesma a separação da origem, separação da natureza, é a caminhada para a morte do homem natural, da inocência original⁶⁹. A liberdade como independência será perdida, os homens passarão a estar a ferros desde o nascimento.

1.6. A LINGUAGEM: DO GRITO DA NATUREZA À PALAVRA

No *Segundo Discurso* e no *Ensaio sobre a origem das línguas*, neste último de modo mais abrangente e detalhado, Rousseau dedica-se à reflexão sobre a origem e o desenvolvimento da linguagem, e o faz em proximidade com suas reflexões sobre a passagem do homem do estado de natureza para o estado civil. Esse detalhe leva-nos a crer que, assim como outros conceitos presentes no *Segundo Discurso*, tais como amor de si, piedade, amor próprio, perfectibilidade, bondade e liberdade, a linguagem, dentro da arquitetura teórica de pensamento do Cidadão de Genebra, ocupa um lugar de destaque quando se tem em questão a análise dos fundamentos da sua obra. Ela emerge também como elemento importante para a compreensão de como ocorre a saída do homem do estado de natureza.

No *Segundo Discurso*, a reflexão que o genebrino faz a respeito deste tema não é tão prolongada, mas nem por isso deixa de nos trazer elementos importantes que demonstram o papel decisivo da origem das línguas no progresso do homem. No *Ensaio*, apesar de haver uma divisão em que os primeiros capítulos se dedicam, diretamente, a discorrer sobre a origem e o desenvolvimento da linguagem, e os capítulos finais dedicam-se à questão da música, há também uma história sobre o progresso do gênero humano. Em síntese, como afirma Starobinski, o *Segundo Discurso* e o *Ensaio*

são textos complementares, por vezes levemente dissonantes, mas que propõem ao leitor uma mesma história sob uma dupla versão: o *Discurso sobre a desigualdade* insere uma história da linguagem no interior de uma história da sociedade; inversamente, o *Ensaio sobre a origem das*

⁶⁹ Cf. *Uma arqueologia da desigualdade*, de Olgária Matos, (1978), mais especificamente o prefácio (p. 10) que é de Marilena Chauí.

línguas introduz uma história da sociedade no interior de uma história da linguagem (STAROBINSKI, 1991, p. 310).

Tendo esses dois textos como base para pensarmos sobre a linguagem, deixemos claro que não se trata, neste tópico, de fazer uma análise pormenorizada a respeito do conceito de linguagem em Rousseau, muito menos de dar ao leitor ideias aprofundadas sobre como o genebrino pensa a origem da línguas, mas apenas buscar compreender alguns pontos importantes que demonstram como a origem e o desenvolvimento da linguagem, como já o dissemos em dois parágrafos acima, guarda uma proximidade com o progresso do homem, com a sua caminhada em direção à sociedade. Vejamos mais de perto, portanto, essa questão.

O homem natural vivia pela imensidão do planeta, “sem palavra”⁷⁰. O silêncio⁷¹ era característico da origem, da natureza. O homem natural, com a sua vida imediata e suas necessidades simples, não tinha necessidade da fala, da palavra, não precisava articular uma linguagem para sobreviver. O grito da natureza, “a primeira língua do homem, a língua mais universal, a mais enérgica e a única de que se necessitou antes de precisar-se persuadir homens reunidos”⁷² (1999a, p. 70, OC III, p. 148), lhe era suficiente em tudo que tivesse necessidade de fazer.

Essa primeira linguagem, se é que assim podemos chamá-la, era essencialmente simples e grosseira, nascida das necessidades mais imediatas do homem, portanto sem nenhuma articulação e sem possibilidade de promover uma comunicação capaz de fazê-lo progredir como espécie. Havia sons, mas não havia interlocução, nem compreensão suficiente para dar ao homem um *status* de ser comunicativo. Segundo Salinas Fortes, em seu livro *Rousseau: da teoria à prática*, “não há nem fala, nem canto, nem música antes da articulação. ‘O grito da natureza’ (segundo *Discurso*), ‘os simples sons que saem naturalmente da garganta’ (*Ensaio*, IV) não fazem uma língua porque a articulação ainda não entrou em jogo aí” (1976, p. 40). A articulação, portanto, é que faz o homem comunicar-se e isso só é possível com a aproximação, com o abandono do isolamento.

A ruptura com a origem, iniciada pelos acasos fortuitos, como os acidentes da natureza, continuou sendo forjada e tornou-se mais visível à medida em que o homem natural, por seu desenvolvimento, começa a aproximar-se dos outros homens. Os acidentes da natureza e a aproximação dos homens marcam o início do afastamento do estado natural, já o

⁷⁰ Cf. OC III, p. 160 [*Segundo discurso*, 1999a, p. 81].

⁷¹ O silêncio refere-se ao não uso da palavra e não à inexistência de qualquer tipo de som.

⁷² “la premier langage de l’homme, le langage le plus universel, le plus énergique, et le seul dont il eut besoin avant qu’il fallut persuader des hommes assemblés.”

desenvolvimento e o uso da linguagem estão bem longe desse início, marcam os passos finais da caminhada. Um “espaço imenso, com certeza, existiu entre o estado puro de natureza e a necessidade de línguas”⁷³ (1999a, p. 70, OC III, p. 147).

Do grito da natureza, “uma espécie de instinto” que se expressava em momentos de dor e perigo, como afirma Rousseau no *Segundo Discurso*, passou-se ao uso de gestos que se tornaram necessários à medida que o isolamento foi desaparecendo, os homens começaram a se juntar e estabelecer uma espécie de comunicação. Até esse momento, apesar da aproximação, ainda reina a transparência. O gesto é enérgico, tem força para se expressar e o faz sem proceder com artifícios que possam florear ou dissimular o que se deseja comunicar. Todavia, o gesto é limitado, ele consegue satisfazer apenas algumas poucas necessidades do homem. Como afirma Salinas Fortes: “a língua do gesto é mais adequada à expressão dos *besoins*” (1976, p. 55). Caso as dificuldades da vida humana se limitassem às necessidades físicas imediatas, muito provavelmente não seria preciso a palavra e ela, assim, não viria à existência. Todavia, há outras coisas que devem ser expressadas quando se vive em conjunto, e tais coisas não são claras nem enérgicas apenas por meio de gestos.

Falo das paixões, são elas que fazem nascer a palavra, a fala, a articulação. São elas que juntam o gesto e a voz para que a comunicação se torne mais intensa. A palavra falada surge, então, como necessidade de expressar as paixões nascentes dos homens: “não é a fome ou a sede [necessidades físicas], mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera que lhes arrancam as primeiras vozes”⁷⁴ (2005b, p. 266, OC V, p. 380). Longe do isolamento característico da origem, os homens, ao se associarem, começam a perceber o outro. Os ajuntamentos cada vez mais constantes e duradouros forçam-nos, por assim dizer, a buscar meios cada vez mais sofisticados para expressar-se, e a fala certamente cumpria esse objetivo.

É clara, a partir da leitura do *Ensaio*, a íntima relação entre a origem das palavras, a linguagem falada, as paixões e os sentimentos. “Pode-se, pois, crer que as necessidades ditam os primeiros gestos e que as paixões arrancam as primeiras vozes”⁷⁵ (2005b, p. 265, OC V, p. 380). Ao apresentar a história de gênero humano a partir da história da linguagem, para usar a ideia de Starobinski, o autor genebrino assevera que em regiões mais quentes e áridas, onde era mais costumeira a associação dos homens para vencerem as necessidades, a linguagem falada tornou-se necessária para fazer-se entender nos encontros cada vez mais constantes entre os

⁷³ “espace immense qui dut se trouver entre le pur état de Nature et le besoin des Langues”, afirma Rousseau.

⁷⁴ “Ce n’est ni la faim, ni la soif, mais l’amour, la haine, la pitié, la colère, qui leur ont arraché les premières voix”.

⁷⁵ “ Il est donc à croire que les besoins dicterent les premiers gestes, & que les passions arracherent les premières voix”.

dois sexos. No momento em que o coração viu “outras coisas mais agradáveis [...] o gesto ardoroso não bastava, e a voz o acompanhava com acentuações apaixonadas; o prazer e o desejo confundidos faziam-se sentir ao mesmo tempo”.⁷⁶ (2005b, p. 297, OC C, p. 406).

Rousseau descreve essa relação entre as paixões e a linguagem a partir da diferença dos climas. Para os climas frios, um tipo de linguagem e de paixões, para os climas quentes, outros tipos. Os povos do sul, ou seja, das regiões quentes, possuem paixões “voluptuosas, ligando-se ao amor e à ternura”⁷⁷ (2005b, p. 300, OC V, p. 408) e suas línguas, acompanhando essas paixões, são “vivas, sonoras eloquentes, frequentemente obscuras devido à energia”⁷⁸ (2005b, p. 301, OC IV, p. 409). Por outro lado, os povos do norte, ou seja, das regiões frias, possuem paixões de “outro tipo”, sendo suas línguas “surdas, rudes, articuladas, gritantes, monótonas e claras”⁷⁹ (2005b, p. 301, OC V, p. 409).

Percebe-se assim que o desenvolvimento da linguagem acompanha diretamente o progresso do homem, sua caminhada rumo à sociedade. No homem natural temos o grito da natureza; em uma posição intermediária, provavelmente em ajuntamentos não duradouros, mas já distante do puro isolamento, temos o gesto como principal linguagem, a linguagem da ação. Já mais adiante na história do homem, quando o isolamento desaparece completamente, temos a linguagem falada, que mostra de forma mais contundente como o homem passou de um animal puramente instintivo, com necessidades puramente físicas, para um ser racional com necessidade de expressar aos outros os seus sentimentos e paixões:

Sem a invenção da linguagem, se a continuidade da vida fosse possível, os homens ainda estariam próximos do estado de pura animalidade característico dos selvagens dos primeiros tempos, limitados às paixões e necessidades elementares, incapazes de se organizar coletivamente e, ainda, de formar juízos complexos um pouco além daqueles nascidos para responder às primeiras necessidades (FALABRETTI, 2011, p. 148).

A linguagem da voz, o uso constante da palavra fez o homem distanciar-se cada vez mais da origem. Se, como vimos, os acidentes da natureza e os outros vários acasos contribuíram para fazer o homem dar o primeiro passo para afastar-se da natureza, o desenvolvimento da linguagem também dá a sua contribuição ao fazê-lo dar os últimos passos. Assim, “a gênese das línguas, traçada no segundo *Discurso* e no *Ensaio*, mostra como a

⁷⁶ “Commencément d’em voir de plus doux [...] le geste empressé de suffisoit plus, la voix l’accompagnoit d’accens passionnés, le plaisir et le desir confondus ensemble se faisoient sentir à la fois”.

⁷⁷ “voluptueuses qui tiennent à l’amour et à la molesse”.

⁷⁸ “être vives, sonores, accentuées, éloquentes, et souvent obscures à force d’énergie”.

⁷⁹ “sourdes, rudes, articulées, criardes, monotones, claires”.

linguagem, ao lado de outros determinantes históricos, opera como causa – logos do movimento – da saída do estado de natureza” (FALABRETTI, 2011, p. 149).

A linguagem, longe de seu aspecto transparente dos primeiros tempos, é fator crucial que parece marcar a ruptura com o estado de natureza: a origem da propriedade. É o que analisaremos a seguir.

1.7 - A PROPRIEDADE

Inúmeras são as reflexões que emergem a respeito do tema da propriedade nos escritos de Rousseau. O ponto mais destacado acerca dessas reflexões encontra seu início em uma frase que, ainda hoje, ecoa nos escritos dos intérpretes do genebrino: “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu*, e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo”⁸⁰ (1999a, p. 87, OC III, p. 164). É aqui que a propriedade entra em cena no *Segundo Discurso* e ganha destaque por ser posta por Rousseau como um dos pontos cruciais para a saída do homem do Estado Natural, para a fundação da sociedade civil e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da desigualdade.

A análise dessa afirmação famosa pode ser feita a partir de várias partes em que ela pode ser dividida: i – o verdadeiro fundador da sociedade civil, ii – foi o primeiro que tendo cercado um terreno, iii – lembrou de dizer *isto é meu* e iv - encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. A partir do desmembramento dessas expressões, nos parece ser possível compreender alguns pontos importantes do pensamento de Rousseau.

A primeira expressão da frase – *o verdadeiro fundador da sociedade civil* – parece permitir a interpretação de que, para o genebrino, havia outras obras e autores que discorreram sobre a formação/fundação da sociedade civil, mas o fizeram de maneira equivocada, e para distinguir-se deles, nosso autor procura deixar bem claro quem foi o *fundador*. A sociedade civil não surge por acaso, ela, assim como a propriedade, é fruto de uma “lenta sucessão de acontecimentos e conhecimentos”⁸¹ (1999a, p. 87, OC III, p. 164), e aquele que melhor assimilou esses acontecimentos e conhecimentos a partir de sua perfectibilidade teve a capacidade de formular a ideia de propriedade e permitir um dos passos finais para a sociedade civil.

⁸⁰ “Le premier qui ayant enclos un terrain, s'avisa de dire, *ceci est à moi*, et trouva des gens assés simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile.”

⁸¹ “lente succession d'événemens et de connaissances.”

A segunda expressão – *foi o primeiro que, tendo cercado um terreno* – indica que, de certa forma, o trabalho não estava mais apenas no nível de subsistência, como coletar frutos, caçar animais ou pescar para satisfazer as necessidades. O espírito humano já havia se desenvolvido a tal ponto, e suas ideias já estavam tão mais elaboradas, que os homens, “tornando-se mais industriosos” passaram “a cultivar à volta de sua cabana alguns legumes ou raízes”⁸² (1999a, p. 95, OC III, p. 172-173). Com esse cultivo, provavelmente desenvolveu-se a ideia de perda, daí a necessidade de proteger o pedaço de terra com uma cerca, seja para proteger o cultivo, seja para começar a cultivar.

A terceira expressão da frase – *lembrou de dizer isto é meu* – demonstra que apenas o ato de cercar o terreno não se mostrava suficiente para fazer do pedaço de terra, sua propriedade. O verdadeiro fundador não foi aquele que primeiro cercou um terreno, foi aquele que o fez e, além disso, lembrou de fazer uso da linguagem para reforçar a ideia de que aquele pedaço de terra lhe pertencia. A linguagem, portanto, aliada ao ato de cercamento de um espaço de terra parece ter dado origem à ideia de propriedade e esta, por sua vez, acelerou o processo de saída do homem do Estado de Natureza para o Estado Civil.

Ainda assim, apenas a ação e a linguagem não bastariam para que a propriedade se materializasse entre os homens, pois poderia haver um argumento contrário ao discurso que foi feito. Mas, segundo o relato do próprio Rousseau, esse discurso encontrou “*peessoas suficientemente simples para acreditá-lo*”⁸³ (1999a, p. 87, OC III, p. 164). Assim, além de cercar o terreno e lembrar-se de enunciar ser dono do mesmo, é preciso que, por convenção, as pessoas aceitem ou, no mínimo, sejam simples o suficiente para acreditar no discurso. Segundo Souza,

este primeiro proprietário discursador, naquele momento (e Rousseau já havia mostrado que não poderia tê-lo feito antes), precisamente o que foi capaz de perceber que a ocasião era propícia: se tivesse agido antes, os outros não o compreenderiam e seu gesto não teria sido seguido de nenhum acordo. Seu gesto e sua palavra, no momento oportuno, e, segundo Rousseau, para a desgraça do gênero humano, determinaram a direção da história, sem retorno possível. De outro lado, os outros deixaram passar a ocasião de impedir a sua ação. “Quantos crimes, guerras, assassinatos, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas e enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: Defendei-vos de ouvir este impostor! Estareis perdidos se esquecerdes que os frutos da terra são de todos e que a terra não pertence a ninguém” (ibidem). Mas esta intervenção contrária não ocorreu. Ocasão nefasta, a instituição da propriedade constitui o primeiro grau da desigualdade, cujas consequências desembocarão no despotismo descrita no final do discurso (2006, p. 252).

⁸² “ils commencèrent par cultiver quelques legumes ou racines autour de leurs Cabanes”.

⁸³ “gens assés simples pour le croire”.

Como todas as ideias do espírito humano, a propriedade é fruto da perfectibilidade, ou seja, de seu desenvolvimento, dos seus conhecimentos e dos seus progressos. Ela “não se formou repentinamente no espírito humano”, pelo contrário, “foi preciso fazer-se muitos progressos, adquirir-se muita indústria e luzes”⁸⁴ (1999a, p. 87, OC III, p. 164). Ela é o resultado de um combinado de ideias que já haviam nascido anteriormente no homem. Ela é a ideia que impõe ao Estado de Natureza o seu último termo. Como afirma Goldschmidt, “a ideia de propriedade marca ao mesmo tempo ‘o último termo do estado da natureza’ e fornece a ideia orientadora da narrativa que a ela conduz”⁸⁵.

Nosso autor, apesar de asseverar que muitas misérias seriam evitadas caso alguém tivesse se levantado contra o impostor que decidiu repartir o mundo, afirma que provavelmente as coisas já estavam em um estado tal que não poderiam mais permanecer como eram. Desse modo, parece admissível acreditar que, para o genebrino, tais progressos, de uma forma ou de outra, colocaram o gênero humano em uma posição de não mais poder retroceder, nem se tornar estático.

Rousseau, então, convida o leitor a retomar as coisas, com a finalidade de ligar os acontecimentos e conhecimentos alcançados pelo homem de forma lenta, mas que o fizeram chegar à ideia de propriedade. O homem que inicialmente possuía apenas o sentimento da sua existência e a preocupação de sua conservação, desenvolveu uma certa “prudência maquinal” que, por sua vez, gerou novas luzes⁸⁶. Os primeiros progressos o fizeram conseguir outros de maneira mais célere, passando o gênero humano, nesse tempo, por uma primeira revolução que, segundo o nosso autor, “determinou o estabelecimento e a distinção das famílias e que introduziu uma *espécie de propriedade da qual nasceram talvez brigas e combates*”⁸⁷ (1999a, p. 90, OC III, p. 167).

Essa não é, ainda, a propriedade que impõe ao estado de natureza o seu último termo, trata-se de uma *espécie de propriedade* que, apesar de gerar “brigas e combates”, não necessariamente leva o homem à destruição, pois os fracos preferiam imitar os fortes a entrar em combate com eles. Nesse ponto o gênero humano já se encontra afastado no puro Estado de Natureza, mas ainda a certa distância do Estado Civil. Como destaca Okin (2006, p 135):

⁸⁴ “ne se forma pas tout d'un coup dans l'esprit humain: Il fallut faire bien des progrès, acquérir bien de l'industrie et des lumières.”

⁸⁵ “L'idée de propriété marque à la fois ‘le dernier terme de l'état de nature’ et fournit l'idée directrice du récit qui y conduit” (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 403).

⁸⁶ As circunstâncias e “causas fortuitas” que possibilitaram esses desenvolvimentos no homem natural já foram tratados nesta tese, em páginas anteriores deste mesmo capítulo.

⁸⁷ “forma l'établissement et la distinction des familles, et qui introduisit une sorte de propriété; d'où peut-être naquirent déjà bien des querelles et des Combats.”

Entre o primeiro estado, o estado original da natureza e o terceiro, que começa o estabelecimento da propriedade privada na terra e o desenvolvimento da agricultura e da metalurgia, vem o segundo e longo período, que é claramente o estado preferido de Rousseau em sua história hipotética da raça humana. Isso é o que ele chama de “idade do ouro”; é a idade da família nuclear patriarcal.⁸⁸

Eis aqui “a verdadeira juventude do mundo”⁸⁹ (1999a, p. 93, OC III, p. 171). A expressão “*jeunesse du monde*” é significativa, pois representa o estado ideal para a permanência do homem. Antes, no Estado puro de Natureza, o homem estava próximo à animalidade, vivendo por instinto. Após essa “juventude”, o homem natural e o Estado de natureza entram em decadência. A juventude do mundo é o ideal pelo fato de o homem já ter feito progressos que o levaram a afastar-se da animalidade, mas ainda não entrou em decadência moral⁹⁰. É como se Rousseau estivesse fazendo uma comparação entre a vida física do homem, em que a infância é o período de necessidade, a juventude que é o período de forças físicas e intelectuais, e a velhice que, apesar de provavelmente ganhar em conhecimento, é uma fase de decadência em força física, voltando a um estado de dependência.

O “acaso funesto que, para a utilidade comum, jamais deveria ter acontecido” fez o homem sair desse estado, que “deve ter sido a época mais feliz e mais duradoura”⁹¹ (1999a, p. 93, OC III, p. 171). A perfectibilidade, uma vez despertada, não pode ser contida. Ela é, a cada instante, colocada em movimento por acidentes, por obstáculos, por acasos funestos. A passagem a seguir, retirada do *Segundo Discurso*, é longa, mas relevante para compreendermos a transposição da juventude do mundo rumo ao último termo do Estado de Natureza:

Enquanto os homens se contentaram com suas cabanas rústicas, enquanto se limitaram a costurar com espinhos ou com cerdas, suas roupas de peles, a enfeitar-se com plumas e conchas, a pintar o corpo com várias cores, a aperfeiçoar ou embelezar seu arco e flechas, a cortar com pedras agudas algumas canoas de pescador ou alguns instrumentos grosseiros de música – em uma palavra: enquanto só se dedicaram a obras que um único homem podia criar, e as artes que não solicitavam o concurso de várias mãos, viveram tão livres, sadios, bons e felizes quanto o poderiam ser por natureza, e continuaram a gozar entre si das doçuras de um comércio independente; mas, desde o instante em que um homem sentiu necessidade do socorro de outro, desde que se percebeu se útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, *introduziu-se a propriedade*, o trabalho tornou-se necessário e as vastas

⁸⁸ “Between the first stage, the original stage of nature, and the third stage, which begins establishment of private property in land and the development of agriculture and metallurgy, comes the second, long period which is clearly Rousseau's preferred stage in his hypothetical history of the human race. This is what he calls the ‘gold age’; it is the age of the patriarchal nuclear family”. (OKIN, 2006, p. 135)

⁸⁹ “la véritable jeunesse du Monde.”

⁹⁰ O período da juventude do mundo já contém alguns desenvolvimentos de paixões que levam os seres humanos a conflitos, portando não se trata de uma época de paz como a anterior, mas também não se compara aos males que virão depois.

⁹¹ “funeste hazard qui pour l'utilité commune eût dû ne jamais arriver”; “la plus heureuse, et la plus durable.”

florestas transformara-se em campos aprazíveis que se impôs a regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas⁹² (1999a, p. 94, OC III, p. 171, grifo nosso).

A expressão em destaque já demonstra um tipo de propriedade diferente daquela primeira que mencionamos. Aqui, os homens já estão em um nível mais estreito de associação. Não basta mais apenas imitar o mais forte, há uma necessidade do outro para a própria sobrevivência. Não há mais o trabalho de subsistência, pelo contrário, uma nova espécie de trabalho aparece entre os homens, o trabalho que faz a “um só contar com provisões para dois”.

Asher Horowitz, em seu livro *Rousseau, Nature and History*, afirma que “o surgimento da propriedade privada também pressupõe um certo nível de desenvolvimento tecnológico e um aumento correspondente na divisão do trabalho”⁹³. E acrescenta que, para o nascimento de fato da propriedade, “a invenção da agricultura e da metalurgia são condições necessárias”⁹⁴. Assim, tem-se o momento da grande revolução que civilizou os homens, mas perdeu o gênero humano:

Nesse nível, que é "o grau a que chegara a maioria dos povos selvagens que conhecemos", o dinamismo interno, desencadeado pelas causas iniciais, encontra seu ponto de paragem. É necessário, para fazer reiniciar o movimento, a intervenção de uma causalidade estranha (uma “circunstância extraordinária”) para produzir, com a descoberta da metalurgia e da agricultura, a “grande revolução” que, introduzindo a partilha de terras e o direito de propriedade, fará explodir uma guerra de todos contra todos, até que um pacto ponha fim, de forma definitiva, ao Estado de Natureza. (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 417-418)⁹⁵

⁹² “Tant que les hommes se contentèrent de leurs cabanes rustiques, tant qu'ils se bornèrent à coudre leurs habits de peaux avec des épines ou des arêtes, à se parer de plumes et de coquillages, à se peindre le corps de diverses couleurs, à perfectionner ou à embellir leurs arcs et leurs flèches, à tailler avec des pierres tranchantes quelques Canots de pêcheurs ou quelques grossiers instruments de musique; En un mot tant qu'ils ne s'appliquèrent qu'à des ouvrages qu'un seul pouvait faire, et qu'à des arts qui n'avoient pas besoin du concours de plusieurs mains, ils vécurent libres, sains, bons et heureux autant qu'ils pouvoient l'être par leur Nature, et continuèrent à jouir entre eux des douceurs d'un commerce indépendant: mais dès l'instant qu'un homme eut besoin du secours d'un autre; dès qu'on s'aperçut qu'il était utile à un seul d'avoir des provisions pour deux, l'égalité disparut, la propriété s'introduisit, le travail devint nécessaire et les vastes forêts se changèrent en des Campagnes riantes qu'il fallut arroser de la sueur des hommes, et dans lesquelles on vit bientôt l'esclavage et la misère germer et croître avec les moissons.”

⁹³ “The emergence of private property also presupposes a certain level of technological development and a corresponding increase in the division of labour”. (HOROWITZ, 1987, p. 112)

⁹⁴ “the invention of agriculture and metallurgy are necessary conditions”. (HOROWITZ, 1987, p. 112)

⁹⁵ “A ce niveau, qui est celui «où étaient parvenus la plupart des peuples sauvages qui nous sont connus», le dynamisme interne, déclenché par les causes initiales, trouve son point d'arrêt. Il faut, pour faire repartir le mouvement, l'intervention d'une causalité étrangère (une «circonstance extraordinaire») pour produire, avec la découverte de la métallurgie et de l'agriculture, la «grande révolution» qui, introduisant le partage des terres et le droit de propriété fera éclater une guerre de tous contre tous, jusqu'à ce que la conclusion d'un pacte mette un terme définitif à l'état de nature.” (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 417-418)

Tanto Goldschmidt quanto Horowitz trazem em seus textos duas afirmações bem semelhantes. O primeiro diz que “a invenção da metalurgia e da agricultura engendrará a escravidão⁹⁶ e depois o estado da guerra universal” (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 175-176)⁹⁷, enquanto o segundo propõe que “Rousseau aponta a metalurgia e a agricultura como destruidoras da sociedade primitiva” (HOROWITZ, 1987, p. 97)⁹⁸. Ambos os comentadores atentaram para a importância dessas duas artes na continuidade do processo que fará o homem sair definitivamente do Estado de Natureza. Metalurgia e agricultura foram as artes que proporcionaram a grande revolução: o desenvolvimento de uma certa técnica aliada a uma nova forma de trabalho que, em pouco tempo, passa à partilha de terras e à instituição da propriedade, que foi “o primeiro passo da desigualdade, estabelecendo a diferença entre ricos e pobres” (SOUZA, 2001, p. 72, grifo nosso).

E “estando as coisas nesse estado”, poderiam ter assim permanecido se os homens fossem iguais em talentos, mas uma primeira diferença, já mencionada por Rousseau no início do *Segundo Discurso* e denominada de “desigualdade natural ou física”, passa agora a ter um papel determinante na vida do homem. “A diferença de idades, de saúde, de força do corpo”⁹⁹ (1999a, p. 51, OC III, p. 131) vai então contribuir para o desenvolvimento da desigualdade e as habilidades de cada homem vão ganhar destaque:

os mais fortes realizavam mais trabalho, o mais engenhoso encontrava meios para abreviar a faina [...] a desigualdade natural insensivelmente se desenvolve junto a desigualdade de combinação, e as diferenças entre homens, desenvolvidas pelas diferenças das circunstâncias, se tornam mais sensíveis, mais permanentes em seus efeitos e, em idêntica proporção, começam a influir na sorte dos particulares (1999a, p. 96, OC III, p. 174)¹⁰⁰.

Antes de passar ao próximo tópico, gostaria de fazer, para finalizar esta parte, uma breve reflexão a respeito das interpretações, às vezes divergentes, sobre o tema da propriedade em Rousseau. Vejamos mais de perto essa questão.

⁹⁶ Faço uso do termo *escravidão* no decorrer do texto da tese, pois ele é utilizado pelo próprio Rousseau em várias de suas obras, representando em alguns momentos a dependência gerada em relação a outro indivíduos, ou também a dependência em relação às próprias paixões do sujeito. Por mais que o uso da palavra nesses contextos pareçam minimizar o significado social, político e cultural da escravidão mesma, não desconheço as críticas contemporâneas a este uso.

⁹⁷ “L’invention de la métallurgie et de l’agriculture vont engendrer l’esclavage puis l’état de guerre universelle” (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 175-176).

⁹⁸ “Rousseau points to metallurgy and agriculture as the destroyers of primitive Society” (HOROWITZ, 1987, p. 97).

⁹⁹ “La différence d’âges, de la santé, des forces du Corps.”

¹⁰⁰ “le plus fort faisoit plus d’ouvrage; le plus adroit tiroit meilleur parti du sien; le plus ingenieux trouvoit des moyens d’abrèger le travail [...] l’inégalité naturelle se déploie insensiblement avec celle de combinaison et que les différences des hommes, développées par celles des circonstances, se rendent plus sensibles, plus permanentes dans leurs effets, et commencent à influer dans la même proportion sur le sort des particuliers.”

A partir da leitura do *Segundo Discurso*, o Cidadão de Genebra parece um inimigo ferrenho da propriedade, por ser ela a responsável por toda a tragédia que acometeu o homem e o fez se distanciar cada vez mais de um estado tão propício à felicidade. O que vem logo após a afirmação sobre o verdadeiro fundador da sociedade civil parece, inicialmente, permitir reflexões nesse sentido: “quantos crimes, guerras, assassínios, miséria e horrores não pouparia”, “estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e a terra não pertence a ninguém”¹⁰¹, denuncia Rousseau (1999a, p. 87, OC III, p. 164).

Em outra parte do texto, nosso autor afirma:

a ambição devoradora, o ardor de elevar sua fortuna relativa, menos por verdadeira necessidade do que para colocar-se acima dos outros, inspira a todos os homens uma negra tendência a prejudicarem-se mutuamente, uma inveja secreta tanto mais perigosa quanto, para dar seu golpe com maior segurança, frequentemente usa a máscara da bondade; em uma palavra, há, de um lado, concorrência e rivalidade, de outro, oposição de interesses e, de ambos, o desejo oculto de alcançar lucros a expensas de outrem. *Todos esses males constituem o primeiro efeito da propriedade e o cortejo inseparável da desigualdade nascente*¹⁰² (1999a, p. 97, OC III, p. 171 grifo nosso).

O tom das palavras é forte, as consequências relacionadas ao estabelecimento da propriedade são extremamente danosas ao homem. Ao observar essas afirmações, qualquer leitor que tivesse acesso apenas ao *Segundo Discurso* veria unicamente uma imagem muito negativa construída pelo próprio autor a respeito da propriedade.

No entanto, leituras de outras obras parecem mostrar um Rousseau com uma visão diferente a respeito da propriedade. No verbete sobre a *Economia Política* redigido por ele para a *Enciclopédia* (1755), por exemplo, lê-se: “É certo que o direito à propriedade é o mais sagrado de todos os direitos da cidadania, e sob certos aspectos ainda mais importante do que a própria liberdade”¹⁰³ (2003, p. 26, OC III, p. 263). No *Contrato* podemos também encontrar uma afirmação que guarda certa semelhança com esta que citamos anteriormente. Diz Rousseau, ao enunciar a dificuldade do Pacto Social: “encontrar uma forma de associação que defenda e

¹⁰¹ “Que de crimes, de guerres, de meurtres, que de misères et d'horreurs, n'eût point épargnés”; “Vous êtes perdus, si vous oubliez que les fruits sont à tous, et que la Terre n'est à personne.”

¹⁰² “L'ambition dévorante, l'ardeur d'élever sa fortune relative, moins par un véritable besoin que pour se mettre au-dessus des autres, inspire à tous les hommes un noir penchant à se nuire mutuellement, une jalousie secrète d'autant plus dangereuse que, pour faire son coup plus en sûreté, elle prend souvent le masque de la bienveillance; en un mot, concurrence et rivalité d'une part, de l'autre opposition d'intérêt, et toujours le désir caché de faire son profit aux dépens d'autrui ; Tous ces maux sont le premier effet de la propriété et le cortège inséparable de l'inégalité naissante.”

¹⁰³ “Il est certain que le droit de propriété est le plus sacré de tous les droits des citoyens, et plus important à certains égards que la liberté même.”

proteja a pessoa e os *bens* de cada associado com toda a força comum”¹⁰⁴ (2005, p. 69, OC III, p. 360, grifo nosso). Entre esses *bens*, a propriedade¹⁰⁵ parece estar incluída. Em outra passagem do *Contrato* lemos: “o que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a *propriedade* de tudo o que possui”¹⁰⁶ (2005, p. 77, OC III, p. 364, grifo nosso.)

De fato, a leitura isolada desses textos parece permitir interpretações desencontradas, mas uma leitura que busque articular as obras de Rousseau e os temas que nelas são discutidos demonstra que, muitas vezes, a chave de interpretação de um mesmo tema depende da finalidade e do contexto em que a obra foi escrita. Essas duas obras são posteriores ao *Segundo Discurso*, o que pode demonstrar um amadurecimento a respeito do tema ou uma mudança de contexto para a escrita de uma nova obra. A segunda opção parece a mais plausível, visto que o espaço temporal entre uma obra e outra não é tão longo para que haja uma mudança radical de compreensão a respeito de um conceito que, de certa maneira, já era objeto de estudo de outros pensadores e do próprio Rousseau. Assim, o que está posto no *Segundo Discurso* não contradiz o que está posto em obras posteriores. Não há, como pode parecer por uma leitura apressada, uma discussão que procure demonstrar se a propriedade é boa ou má em si.

O que há, de fato, são momentos diferentes em que a propriedade desempenha papéis diferentes. Ainda no estado natural, ou mais precisamente, na passagem deste para o Estado Civil fundado em um pacto ardiloso proposto pelos ricos¹⁰⁷, ela é devastadora, pois acelera o desenvolvimento da desigualdade. Já em um Estado Civil fundado a partir de um pacto que não o do *Segundo discurso*, em uma sociedade bem-ordenada, ela não possui esse caráter devastador, nem está fundamentada em uma usurpação daquilo que é de todos. Nesse novo estado de coisas, a propriedade passa a ser um direito sagrado, pois “é o fundamento da sociedade civil, e a verdadeira garantia dos esforços do cidadão” (ROUSSEAU, 2003, p. 26). Nesse sentido, afirma Ulhôa, “fica aberta a possibilidade de legitimidade da propriedade desde que se legitime a própria sociedade enquanto tal através de nova convenção [...] não há, assim, em Rousseau, negação radical do direito de propriedade” (1996, p. 94).

¹⁰⁴ “Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé.”

¹⁰⁵ Propriamente falando, não há propriedade antes do pacto, pelo menos não como um direito. Todavia, esses bens que os indivíduos possuem serão reconhecidos como sua propriedade pelo soberano.

¹⁰⁶ “Ce que l'homme perd par le contrat social, c'est sa liberté naturelle et un droit illimité à tout ce qui le tente et qu'il peut atteindre; ce qu'il gagne, c'est la liberté civile et la propriété de tout ce qu'il possède.”. Sobre os conceitos de liberdade natural e liberdade civil presentes nesta citação, falaremos mais à frente, no segundo capítulo desta Tese.

¹⁰⁷ Falaremos dele no item seguinte.

1.8 - O CAOS (A GUERRA) E A SOLUÇÃO ENGANOSA

Após a origem da propriedade no contexto do *Segundo discurso*, os efeitos que dela decorrem começam logo a afetar a vida dos homens. As desigualdades aumentam, o que era de todos passa agora a se concentrar em poucas mãos. Eis os primeiros passos para que o que Rousseau descreveu logo no início da segunda parte do seu discurso: “crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores”¹⁰⁸ (1999a, p. 87, OC III, p. 164).

O conflito não é natural ao gênero humano. “Não há uma inclinação natural no homem para que guerreie seus companheiros”¹⁰⁹ (ROUSSEAU, 2003b, p. 48, OC III, p. 602). O homem no Estado Puro de Natureza desconhece o que seja a guerra, pois sua condição de isolamento e dispersão permite uma vida de indolência, de satisfação das necessidades físicas, uma vida baseada no imediato, sem imaginação do futuro, “tudo inclina o homem natural à paz; as únicas necessidades que ele conhece são comer e dormir, e só a fome o afasta do ócio”¹¹⁰ (ROUSSEAU, 2003b, p. 51, OC III, p. 605). Todavia, Rousseau nos fala de um “tremendo estado de guerra”¹¹¹, que se não tivesse sido solucionado teria dado cabo da espécie humana. Como se chegou a esse estado?

A “juventude do mundo”, por ser o estado mais propício e feliz para a vida do gênero humano, provavelmente foi também quando ocorreram os progressos mais rápidos. A partir da diferença de talentos, da divisão do trabalho, da dominação das artes agrícolas e metalúrgicas, outras artes surgiram, outras habilidades e faculdades humanas foram desenvolvidas fazendo com que o homem penetrasse em uma “nova ordem das coisas”.

Rousseau é sintético nesse ponto. Parece demonstrar assim que não foram essas novas habilidades ou domínio de outras artes os fatores cruciais que levaram o homem à ruína. Ele se deteve na questão da propriedade, ela é o ponto central, o último termo. Porém, em si mesma, a propriedade não tem nada de mau que leve o homem à ruína, ela se tornou nociva porque os homens já estavam em um processo irreversível de degeneração. Aliás, ela é, provavelmente, uma ideia que nasceu da própria degeneração humana. Assim, a propriedade, aliada aos vícios já desenvolvidos, tornou-se a vilã do gênero humano.

¹⁰⁸ "Crimes, guerres, meurtres, misères et horreurs".

¹⁰⁹ "On ne voit pas là de grandes dispositions à faire la guerre à tous ses semblables."

¹¹⁰ "Tout porte l'homme naturel au repos, manger et dormir sont les seuls besoins qu'il connaisse; et la faim seule l'arrache à la paresse."

¹¹¹ Há uma diferença entre a guerra propriamente dita e o estado de guerra. A primeira é quando uma “disposição clara, constante e recíproca de destruir o Estado inimigo” se transforma em ação. Caso isso não ocorra, há apenas um estado de guerra. Cf. Rousseau (2003b, p. 53).

Neste ponto temos “a memória e a imaginação em ação, o amor-próprio interessado, a razão em atividade, alcançando o espírito quase que o termo da perfectibilidade de que é suscetível”¹¹² (1999a, p. 97, OC III, p. 174), não sendo mais possível rejeitar tais aquisições e voltar-se sobre seus passos. São elas mesmas que não permitem tal retorno. Uma vez despertadas, as faculdades do homem o colocam em posição de alcançar outras e não em posição de abdicar das que já foram alcançadas.

A imaginação faz o olhar do homem afastar-se cada vez mais de si mesmo como único indivíduo, e voltar-se para o outro para fazer comparações. Porém, nesse ponto, as comparações não se limitam à beleza e aos talentos, elas são direcionadas à quantidade de bens de cada um. A memória torna as ofensas e os aborrecimentos da vida mais demorados. A vida imediata se perde nas lembranças do passado e nos pensamentos sobre o futuro, e o homem vai se tornando cada vez mais escravo, agora da sua própria imaginação, por viver não o presente, mas algo que já ficou para trás ou ainda nem ocorreu. Em seu projeto de formação humana, delineado no *Emílio*, veremos Rousseau, por meio do preceptor, conduzir seu aluno para uma vida simples que valoriza a existência no presente. Isso fica evidente na forma como ele desenha o processo de formação do seu aluno imaginário para seguir fases de acordo com seu desenvolvimento natural, sem desejar adiantar ou pular alguma.

Voltando ao *Segundo discurso*, fica claro que, chegando a tal estado, com as faculdades desenvolvidas, os efeitos colaterais do progresso mostraram-se cada vez mais graves: astúcia, falsidade, ambição, inveja, que, de certa forma, são todos frutos da imaginação: “é a imaginação que desperta o poder de sua reserva [...] ela é a fonte dos vícios e das virtudes, de um lado, do Bem e do Mal, do outro [...] a própria imaginação pode perverter-se, desperta as faculdades virtuais, mas logo as transgride” (MATOS, 1978, p. 52). Assim, tudo que não era possível no Estado puro de Natureza, pelo fato de os homens viverem dispersos e sem relação duradoura com os seus semelhantes, desenvolve-se com uma velocidade assustadora no limite entre o Estado de Natureza e o Estado Civil.

Ao discorrer sobre esses pontos no *Segundo Discurso*, Rousseau põe um tema em questão que se tornou central em sua filosofia e objeto de muitas reflexões por parte dos seus comentadores¹¹³. Trata-se do paradoxo entre ser e parecer, a perda da transparência dos primeiros tempos. Esse tema se mostra significativo, pois, de certa forma, é essa contradição

¹¹² “la mémoire et l'imagination en jeu, l'amour-propre intéressé, la raison rendüe active et l'esprit arrivé presque au terme de la perfection, dont il est susceptible.”

¹¹³ Como afirma Bronislaw Baczko, a "distinction entre 'être' et 'paraître' se trouve en quelque sorte au centre de la conception de Rousseau" (1974. p. 20) [A distinção entre “ser” e “parecer” está, de certa forma, no centro da concepção de Rousseau].

que também contribuirá para levar os homens a um Estado de Guerra. “Ser e parecer tornaram-se duas coisas totalmente diferentes”¹¹⁴ (1999a, p. 97, OC III, p. 174), afirma o genebrino. Os vícios se fortalecem por essa oposição, é ela que faz o homem enganar, fingir bondade, mesmo com intenções escusas por trás, pois “o homem do *parecer* ‘vive na opinião do outro’ e só do juízo alheio é que pode retirar o sentimento de sua própria existência” (MATOS, 1978, p. 73). Essa oposição fomenta também o distanciamento da liberdade, pois viver na opinião do outro é o oposto de ser livre, há uma dependência profunda de aprovação em tudo que é realizado pelo indivíduo. Esse problema será trabalhado na pedagogia do genebrino. O processo de formação buscará evitar que esse paradoxo funesto faça parte da vida de Emílio. Com todos os vícios desenvolvidos, com uma disposição permanente para prejudicar os semelhantes e com o nascimento, de fato, da propriedade, não é difícil imaginar as consequências que se seguiram ao gênero humano. A ideia de ter um bem/propriedade e a possibilidade de ter isso arrebatado de suas mãos faz o homem deixar de ver o outro como mais um indivíduo na vastidão da Terra, e sim como um inimigo em potência. Para evitar perdas materiais para o outro, as ações foram revestidas de uma capa de verdade quando, na realidade, estavam cheias de mentiras, o fingimento tomou o lugar da autenticidade e o gênero humano caiu no desastroso mundo da aparência.

Como ainda não haviam “os sinais representativos das riquezas”, os bens que poderiam distinguir os homens uns dos outros eram limitados a terras e animais. Quanto mais terra e animais se tinha, mais distinção. O que se segue a isso é a busca irrefreada pelo ter, ter mais do que o necessário, expandir as cercas, dizer ainda mais “isto é meu” e tomar de uma pessoa ou de um pequeno número o que deveria ser de todos. Assim,

quando as heranças cresceram em número e em extensão, a ponto de cobrir todo o solo e tocaram-se umas às outras, uns só puderam prosperar a expensas dos outros, e os supranumerários, que a fraqueza ou a indolência tinham impedido por seu turno de as adquirir, tendo se tornado pobres sem nada ter perdido, porque, tudo mudando à sua volta, somente eles não mudaram, viram-se obrigados a receber ou *roubar* sua subsistência das mãos do rico¹¹⁵ (1999a, p. 98, OC III, , p. 175).

Aqui aparecem dois traços de caráter desenvolvidos em sociedade, pelo convívio com os outros, que são cruciais para o surgimento do conflito: a ambição de uns e a fraqueza e a

¹¹⁴ “Etre et paroître devinrent deux choses tout à fait différentes.”

¹¹⁵ “quand les heritages se furent accrus en nombre et en étendue au point de couvrir le sol entier et de se toucher tous, les uns ne purent plus s'agrandir qu'aux dépens des autres, et les surnuméraires que la foiblesse ou l'indolence avaient empêchés d'en acquérir à leur tour, devenus pauvres sans avoir rien perdu, parce que, tout changeant autour d'eux, eux seuls n'avoient point changé, furent obligés de recevoir ou de ravir leur subsistance de la main des riches.”

indolência de outros. A primeira faz alguns buscarem possuir mais do que precisam, a segunda faz os outros permanecerem onde estão, na imediatez de uma vida apenas para a subsistência. Nasceram aí duas classes, o rico e o pobre, e entre elas um ponto de conflito: o ter e o não ter. Com a terra dividida, aqueles que vivem na imediatez, por serem fracos ou indolentes, não podem mais livremente, como nos tempos passados, apanhar os frutos, dormir sob as árvores ou provavelmente cultivar um pedaço de terra, pois tudo mudou “à sua volta, somente eles não mudaram”. Assim, a sobrevivência deles está em perigo.

Como a sobrevivência é sempre buscada por qualquer espécie, inclusive a espécie humana, os pobres se veem na necessidade de se submeter aos ricos, ou deles roubar para sobreviver. Os ricos, por sua vez, ou aceitam a submissão ou reagem com violência aos roubos. É nesse ponto que surgem as categorias que acompanharão essas duas classes: do lado dos ricos, dominação e/ou violência; do lado dos pobres, servidão e/ou roubo. Eis aqui o início de um estado de guerra que “não é uma condição simples”, é “uma guerra de todos contra todos e uma ‘guerra de classes’ de ricos contra pobres” (HOROWITZ, 1987, p.116)¹¹⁶ ao mesmo tempo. Nas palavras de Rousseau:

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. Ergueu-se entre o direito do mais forte e o do primeiro ocupante um conflito perpétuo que terminava em combates e assassinatos. A sociedade nascente foi colocada no mais tremendo estado de guerra; o gênero humano, aviltado e desolado, não podendo mais voltar sobre seus passos nem renunciar às aquisições infelizes que realizara, ficou às portas da ruína por não trabalhar senão para a sua vergonha, abusando das faculdades que o dignificam¹¹⁷ (1999a, p. 98, OC III, p. 176).

Apesar de Rousseau usar os termos ricos, pobres, poderosos e miseráveis, e de Horowitz usar o termo guerra de classes, mesmo que entre aspas, termos que nos fazem pensar em uma sociedade civil organizada, ainda não se chegou à ruptura completa com o Estado de Natureza.

¹¹⁶ “state of war is not a simple condition [...] a war of each against all and a 'class war' of rich against poor” (HOROWITZ, 1987, p. 116). Apesar de o termo guerra aparecer no *Segundo Discurso*, Rousseau afirma que a guerra não pode existir entre indivíduos, mas apenas entre Estados. Cf. *Estado de Guerra* e também *Do Contrato Social*, Livro 1, Cap. 4 (1999a, p. 63-4; OC III, p. 355-358).

¹¹⁷ “C'est ainsi que les plus puissans ou les plus misérables, se faisant de leur force ou de leurs besoins une sorte de droit au bien d'autrui, équivalent, selon eux, à celui de propriété, l'égalité rompue fut suivie du plus affreux désordre : c'est ainsi que les usurpations des riches, les Brigandages des Pauvres, les passions effrénées de tous étouffant la pitié naturelle, et la voix encore foible de la justice, rendirent les hommes avares, ambitieux et méchans. Il s'élevoit entre le droit du plus fort et le droit du premier occupant un conflit perpétuel qui ne se terminoit que par des combats et des meurtres. La Société naissante fit place au plus horrible état de guerre : le Genre humain avili et désolé ne pouvant plus retourner sur ses pas ni renoncer aux acquisitions malheureuses qu'il avoit faites et ne travaillant qu'à sa honte, par l'abus des facultés qui l'honorent, se mit lui-même à la veille de sa ruine.”

O estado de guerra aqui descrito ainda está no âmbito da natureza. Como afirma Maruyama, ele “se inicia com as primeiras associações, mesmo antes do pacto político, portanto, ainda no estado de natureza; o estado de guerra existe enquanto condição de vida envolvendo conflitos e rivalidades entre indivíduos com interesses divergentes” (2010, p. 128). Toda essa análise nos faz conjecturar que o estado de guerra não é resultado apenas da instituição da propriedade, mas da instituição potencializada pelos vícios homem e pelas diferenças naturais de cada um.

A afirmação de Rousseau, exposta na citação que fizemos logo acima, demonstra a gravidade da situação em que o gênero humano havia chegado. Nela podemos ver alguns pontos que o genebrino parece sempre discutir em seus escritos, de forma a destacar a responsabilidade dos homens por suas mazelas. Ele é claro em dizer que foi o abuso das “faculdades que o dignificam” que colocou o homem “às portas da ruína”. Foram “as paixões desenfreadas de todos” que “tornaram os homens avaros, ambiciosos e maus”.

A ordem reinante no estado de natureza foi sendo quebrada paulatinamente pelos próprios seres humanos. Apesar de os acidentes da natureza terem provocado várias catástrofes, não seriam capazes de quebrar a ordem natural das coisas de maneira a conduzir, sozinhos, o homem para fora do Estado de Natureza. É o modo como ele reage, usando suas faculdades, que rompe a ordem e dá lugar à desordem. A ruptura com o Estado de Natureza é feita pelo próprio homem em suas relações. O estado de guerra não leva ao estado civil, leva à ruína do gênero humano. A ruptura completa não se dará em termos acidentais, mas de convenção.

A dupla dificuldade, ou melhor, a dupla impossibilidade que se coloca aos homens entre não poder voltar sobre seus passos nem renunciar ao que haviam adquirido os leva, mais uma vez, a colocar a perfectibilidade em ação a serviço da sobrevivência. A imaginação do homem o transporta da imediata situação miserável para as consequências dela, caso não seja encerrada. Mas nesse momento, apenas alguns, os ricos, têm *algo a mais* a perder com os conflitos que se levantam, e são eles os responsáveis por refletir e perceber que há a necessidade de uma solução para dar fim ao estado de guerra. Esse *algo a mais* trata-se de seus bens, de suas propriedades. Na luta, ambos, ricos e pobres, poderiam perder a vida, mas só os ricos poderiam perder duas coisas, a vida e seus bens. Por esta razão “é o ‘rico’ que vai tomar a iniciativa de propor um pacto que ponha fim ao estado de guerra”¹¹⁸:

Destituído de razões legítimas para justificar-se e de forças suficientes para defender-se, esmagando com facilidade um particular, mas sendo ele próprio esmagado por grupos de bandidos, sozinho contra todos e não podendo, dada a inveja mútua, unir-

¹¹⁸ « C’est ‘le riche’ qui va prendre l’initiative de proposer un pacte qui mette fin à l’état de guerre (GOLDSCHMIDT, 1983, p. 567).

se com seus iguais contra os inimigos unidos pela esperança comum da pilhagem, o rico, forçado pela necessidade, acabou concebendo o projeto mais excogitado que até então passou pelo espírito humano. Tal projeto consistiu em empregar em seu favor as próprias forças daqueles que o atacavam, fazer de seus adversários seus defensores, inspirar-lhes outras máximas e dar-lhes outras instituições que lhe fossem tão favoráveis quanto lhe era contrário o direito natural¹¹⁹ (1999a, p. 99, OC III, p. 177).

O direito que tinham sobre o que haviam adquirido, tinham-no unicamente pela força, e esta já estava se voltando contra eles. O que vem pela força pode ser subtraído do mesmo modo. O que está fundado no direito do mais forte caminha por uma linha tênue que depende da fraqueza ou da não disposição à luta de outros homens, o que não foi o caso, pois a sobrevivência sempre tem primazia, por isso a necessidade desse projeto refletido.

A origem deste projeto não vem de ricos e pobres ao mesmo tempo, é fruto da reflexão de uma minoria. Todos conseguiam enxergar a triste situação conflituosa do gênero humano, temendo muitas vezes por sua vida. Porém, esse temor parece não ser o principal para o rico, o que o perturba é a possibilidade do não-ter, e em um estado onde a distinção entre os homens baseia-se em suas posses, o não-ter parece ser mais temível que a morte. Além disso, as muitas necessidades artificiais criadas no decorrer da história não encontram no próprio homem a sua satisfação. É necessário, portanto, uma multidão de aquisições, bens, propriedades para satisfazê-las.

Com esse temor à espreita, o rico delineou um objetivo obscuro: legitimar uma usurpação. Mas esse não foi o objetivo apresentado a todos. O discurso explicitado foi floreado com palavras para agradar e convencer a todos, tanto ricos quanto pobres, mas escondia a real intenção dos ricos. Utilizando um véu de utilidade, criou-se um discurso manipulador. Aqui, a linguagem mais uma vez mostra sua força. Todavia, pela leitura do *Segundo Discurso*, Rousseau acrescenta mais um elemento para que o projeto mais excogitado tivesse êxito: “homens grosseiros e fáceis de seduzir”.

Eis os termos do pacto:

“Unamo-nos”, disse-lhes, “para defender os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence; instituamos 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

¹¹⁹ “Destitué de raisons valables pour se justifier, et de forces suffisantes pour se défendre; écrasant facilement un particulier, mais écrasé lui-même par des troupes de bandits ; seul contre tous, et ne pouvant à cause des jalousies mutuelles s'unir avec ses égaux contre des ennemis unis par l'espoir commun du pillage, le riche, pressé par la nécessité, conçut enfin le projet le plus réfléchi qui soit jamais entré dans l'esprit humain; ce fut d'employer en sa faveur les forces mêmes de ceux qui l'attaquoient, de faire ses défenseurs de ses adversaires, de leur inspirer d'autres maximes, et de leur donner d'autres institutions qui lui fussent aussi favorables que le Droit naturel lui étoit contraire.”

voltar nossas forças contra nós mesmos, reunamo-nos num poder supremo, que nos governe segundas sábias leis, que protejam e defendam todos os membros da associação, expulsem os inimigos comuns e nos mantenham em concórdia eterna.”¹²⁰ (1999a, p. 100, OC III, p. 177).

O chamado à união, à segurança das posses, aos regulamentos de justiça, à igualdade prometida, tudo isso é floreio. O resultado deste pacto não será a união, não trará igualdade. Trata-se, no máximo, de um acordo corrompido já em sua origem. Não haverá, de fato, união entre o rico e o pobre. A relação será de senhor e escravo, relação de dominação, de uma sujeição que elimina a possibilidade de liberdade. Apesar disso, o nosso autor informa que todos “reconheceram as vantagens de um estabelecimento político”. Ricos e pobres, homens grosseiros e prudentes viram neste pacto de associação algo de bom: “Antes a ordem que a violência; antes a aparência de justiça do que a anarquia: tal é o raciocínio que vai dar origem ao estado civil” (STAROBINSKI, 1991, p. 304)

Por estarem em um estado à beira da ruína, a vantagem que, provavelmente, todos viram se limitava à segurança da própria vida. Mas os ricos viram mais além, viram uma vantagem para si que não seria partilhada com o pobre. Fingindo se importar com um estado melhor de coisas para todos, conseguem convencer cada um a aderir ao pacto. Mas, efetivamente, eles “fundam a sociedade civil, na esperança de preservarem suas propriedades dos ataques dos pobres” (SALINAS FORTES, 1976, p. 119). A aparência de bondade é cativante, mas desastrosa: esconder as reais intenções, além de engendrar os outros no erro, provoca a corrupção do próprio ser. Toda alma torna-se impenetrável, toda linguagem é revestida de uma ornamentação indecifrável. Em nenhum lugar parece ser possível encontrar a verdade nas palavras e nos atos. A transparência, característica do homem natural, estava, assim, perdida.

O pacto, estabelecido entre desiguais, que prometia assegurar a propriedade, a liberdade e a igualdade a todos, não passava de um discurso enganador, nascido da ganância, do orgulho e da avareza. A ideia sempre foi deixar cada um no lugar em que já estava, ou seja, legitimar um modo de vida desigual e de dominação. Os ricos estavam preocupados, primordialmente, com situação beligerante que colocava em risco as suas posses.

Todavia, não podemos nos deixar levar unicamente pela leitura do que vem após o pacto proposto pelo rico no *Segundo Discurso*, pois tendemos a pensar que tal pacto trata-se de uma

¹²⁰ “Unissons-nous”, leur dit-il, “pour garantir de l’oppression les foibles, contenir les ambitieux, et assûrer à chacun la possession de ce qui lui appartient : Instituons des réglemens de Justice et de paix auxquels tous soient obligés de se conformer, qui ne fassent acception de personne, et qui réparent en quelque sorte les caprices de la fortune en soumettant également le puissant et le foible à des devoirs mutuels. En un mot, au lieu de tourner nos forces contre nous-mêmes, rassemblons-les en un pouvoir suprême qui nous gouverne selon de sages Lois, qui protège et défende tous les membres de l’association, repousse les ennemis communs, et nous maintienne dans une concorde éternelle.”

aberração produzida unicamente pela degeneração humana que não tem validade nenhuma. O contexto deve ser analisado para perceber que, mesmo tendo interesses escusos por trás, o pacto tem uma finalidade útil: não permitir que os homens pereçam ante ao estado de guerra. Assim, “a lei aparece como mascaramento da força e a sociedade se institui não por ser legítima, mas em razão da sua utilidade imediata: ela se apresenta como expediente destinado a pôr fim a um estado de guerra” (SALINAS FORTES, 1976, p. 81).

1.9 – O FIM: O ESTADO DE DESIGUALDADE E DE ESCRAVIDÃO

Antes do estabelecimento do pacto, aquele enganoso do qual falamos no tópico anterior, os homens tinham chegado a um ponto em que a sua independência já estava comprometida. Ela começou a ser eliminada “desde o instante em que um homem sentiu a necessidade do socorro do outro”¹²¹ (1999a, p. 94, OC III, p. 177). Ao chegar ao momento do pacto, essa independência já está perdida, depois dele, só haverá desigualdade¹²², dependência e escravidão. Ninguém escapa, nem o rico, nem o pobre, nem o prudente ou o grosseiro. Rousseau é claro: “*todos* correram ao encontro dos seus grilhões crendo assegurar a sua liberdade”¹²³ (1999a, p. 100, OC III, p. 177).

O estado de guerra que tinha como ponto focal de defesa a força de cada um é, então, substituído por um estado que terá nas leis uma nova forma de defesa à qual todos podem recorrer. Todavia, por causa de um pacto viciado por suas condições de origem, as leis resultantes também o serão. E, assim, ao recorrer a elas, ricos e pobres terão retornos diferentes para problemas iguais. Em síntese, nas palavras de Starobinski, “a violência aberta da guerra de todos contra todos foi substituída pela violência hipócrita das convenções vantajosas para o rico” (1991, p. 305).

A história narrada por Rousseau sobre a origem desse novo estado e das leis que nascem com ele é feita de modo particular. Seu objetivo não é dar detalhes de como se estabeleceram as diversas sociedades depois da primeira, mas demonstrar o caminho percorrido pelos homens para se colocarem em uma situação de desigualdade profunda. Para tanto é necessário, somente, narrar o nascimento de uma primeira sociedade política. As outras multiplicaram-se a partir dela. Esse caminho percorrido pelo genebrino parece mostrar que o gênero humano tem na

¹²¹ “dès l’instant qu’un homme eut besoin du secours d’un autre.”

¹²² As leis nascidas com o pacto social parecem promover uma igualdade entre todos, ricos e pobres. Porém, como afirma o próprio Rousseau no *Emílio*, a igualdade de direito que existe no estado civil é “quimérica e vã, porque os meios destinados a mantê-la servem eles próprios para destruí-la e que a força pública acrescida ao mais forte para oprimir o fraco, rompe a espécie de equilíbrio que a natureza colocara entre eles” (1995, p. 266).

¹²³ “Tous coururent au devant de leurs fers croyant assûrer leur liberté.”

imitação um fato decisivo para o seu desenvolvimento e degeneração: um homem caça, o outro o imita; um constrói uma cabana, o outro segue o mesmo caminho; um homem cerca um terreno, outros se apossam de terras também; alguns instituem uma sociedade, outros seguem o mesmo caminho. O progresso, mesmo que desastroso em seus resultados, parece ser acompanhado por todos. Assim, tal imitação parece ter uma razão lógica: é resultado da imaginação despertada que cria uma necessidade de tornar-se igual ou melhor que o outro. E uma necessidade artificial é sempre fator que pode levar à dependência.

O surgimento da sociedade civil politizada, mesmo que de forma incipiente em seu início, obscurece o amor-de-si e suprime no homem natural aquilo que ele possuía de singular: sua independência natural. Todavia, não suprime a inveja, o orgulho e a avareza que já haviam nascido com as primeiras relações sociais. Pelo contrário, na sociedade estabelecida, pela ação do amor-próprio, esses vícios se tornarão ainda mais vivos e contribuirão de uma forma mais artilosa à degeneração humana, pois nesse novo estado haverá mais uma categoria em jogo: o poder.

Aqui as proporções aumentam, a busca para se chegar a essa nova categoria não se dá unicamente em termos particulares. Os indivíduos se encontram em estado social, mas os corpos políticos, recém formados, são independentes entre si e formam uma nova espécie de estado de natureza. Isso fatalmente levará a conflitos, pois, segundo Goldschmidt (1983, p. 620-623), juntamente com a multiplicação das sociedades, nasce uma contradição similar à que ocorria nas primeiras associações quando os homens viviam ainda na independência do estado de natureza, mas cercados das necessidades advindas em virtudes de suas associações ainda não politizadas. O próprio Rousseau descreve esse ponto da seguinte forma:

Os corpos políticos, deste modo permanecendo, entre si, em estado de natureza, logo se ressentiram dos inconvenientes que haviam forçado os particulares a sair dele, e tal estado tornou-se ainda mais funesto entre esses grandes corpos do que fora, antes, entre os indivíduos dos quais se compunham. Daí nasceram as guerras nacionais, as batalhas, os assassinatos, as represálias que levam a natureza a agitar-se e chocam a razão, e todos esses preconceitos horríveis que consideram uma virtude a honra de derramar o sangue humano. As pessoas de bem passaram a incluir entre seus deveres o de degolar seus semelhantes; viu-se, por fim os homens se massacrar aos milhares sem saber por que e cometeram-se mais assassinatos num só dia de combate e mais horrores na tomada de uma única cidade do que se cometera, no estado de natureza, em toda a face da Terra, durante séculos inteiros. Tais são os primeiros efeitos que se discernem na divisão do gênero humano em diferentes sociedades¹²⁴ (1999a, p. 101, OC III, p. 178-179).

¹²⁴ “Les Corps Politiques restant ainsi entre eux dans l’Etat de Nature se ressentirent bientôt des inconveniens qui avoient forcé les particuliers d’en sortir, et cet Etat devint encore plus funeste entre ces grands Corps qu’il ne l’avoit été auparavant entre les individus dont ils étoient composés. De là sortirent les Guerres Nationales, les Batailles, les meurtres, les représailles, qui font frémir la Nature et choquent la raison, et tous ces préjugés horribles qui placent au rang des vertus l’honneur de répandre le sang humain. Les plus honnêtes gens apprirent à compter parmi

A descrição que nosso autor faz das mazelas desse novo estado demonstram que o abandono do Estado de Natureza apenas modificou a proporção dos conflitos. Ao invés de serem eliminados, eles se tornaram mais graves por causa de Estados que ainda não tinham toda a experiência política para evitá-los ou resolvê-los. Esses “Estados se conduz[iam] entre si como o faziam os indivíduos antes que fossem unidos pelo pacto social” (STAROBINSKI, 1991, p. 305). Desse modo, os homens, individualmente, saíram de um conflito no qual tinham consciência do motivo, para outro em que não tinham ideia do porquê estavam lutando.

O homem natural, apesar de viver na imediatez, experienciando seus dias de forma repetitiva, parece não se mostrar totalmente estático, ele é um ser de reação, que se adapta, que progride impelido pelas necessidades e fatores externos, por meio de sua liberdade e perfectibilidade. Assim, ele foi transformando o Estado de Natureza, assim o fará no Estado Civil. Todos os obstáculos à vida do homem, nesse novo estado, se constituem como uma *consumação dos vícios*, se assim podemos nomear, que nasceram das primeiras relações sociais e se desenvolveram sob o véu da aparência.

O abuso das faculdades e os vícios que arrancaram o homem do Estado Natural foram os mesmos que tornaram cada vez pior o Estado Civil. Os corpos políticos formados seguiram o mesmo caminho de degeneração do homem natural. Não poderia ser o contrário. Fundado em um pacto viciado, por homens de aparência, logo a corrupção se manifestaria em sua força. Assim,

as tramas apareceram, as facções se formaram os partidos se exasperaram, as guerras civis se atearam, enfim, sacrificou-se o sangue dos cidadãos à pretensa felicidade do Estado e se esteve a ponto de cair na anarquia dos tempos anteriores. A ambição dos principais aproveitou-se dessas circunstâncias para perpetuar seus mandados e suas famílias, o povo, já acostumado com a dependência, com a calma e as comodidades da vida, e já incapaz de quebrar seus grilhões, consentiu em deixar aumentar a sua servidão para assegurar a sua tranquilidade (1999a, p. 109, OC III, p. 187)¹²⁵.

A desigualdade foi se aprofundando, o poder dado a um ou a alguns rapidamente tornou-se desejado não por um período, mas de forma permanente. Esse mesmo poder que, por

leurs devoirs celui d'égorger leurs semblables ; on vit enfin les hommes se massacrer par milliers sans savoir pourquoi ; et il se commettoit plus de meurtres en un seul jour de combat et plus d'horreurs à la prise d'une seule ville, qu'il ne s'en étoit commis dans l'Etat de Nature durant des siècles entiers sur toute la face de la terre. Tels sont les premiers effets qu'on entrevoit de la division du Genre Humain en différentes Sociétés.”

¹²⁵ “les brigues s'introduisirent, les factions se formèrent, les partis s'aigrirent, les Guerres civiles s'allumèrent, enfin le sang des Citoyens fut sacrifié au prétendu bonheur de l'Etat, et l'on fut à la veille de retomber dans l'Anarchie des tems antérieurs. L'ambition des Principaux profita de ces circonstances pour perpétuer leurs charges dans leurs familles : le Peuple déjà accoûtumé à la dépendance, au repos et aux commodités de la vie, et déjà hors d'Etat de briser ses fers, consentit à laisser augmenter sa servitude pour affermir sa tranquillité.”

princípio, deveria servir ao povo, transformou-se em algo para servir a interesses individuais ou de uma minoria e, por fim, não contentando-se com os bens que tinham, os mais perversos e gananciosos fizeram dos demais, aqueles que nada tinham a não ser a vida, um objeto.

O final do *Segundo Discurso*, construído para não agradar, destinado a denunciar o progresso e a consumação da desigualdade, é, de certa forma, assustador. Parece não haver uma esperança, pois a corrupção crescente do gênero humano e dos corpos políticos leva a uma situação sempre pior que a anterior. Da desordem social proveniente da ambição dos poderosos, da oposição permanente entre direitos e interesses, da constante falta de identificação entre os homens, enfim, “[d]a extrema desigualdade das condições e das fortunas, da diversidade das paixões e dos talentos [...] surgi[u] uma multidão de preconceitos contrários à razão, à felicidade e à virtude”¹²⁶ (1999a, p. 112. OC III, p. 190).

Essa multidão de preconceitos, que provoca a desordem, desencadeia o último grau da desigualdade: o despotismo descarado que “é a inversão perversa do estado da natureza, uma condição na qual ‘todas as pessoas privadas retornam à sua primeira igualdade, porque nada são’”¹²⁷ (HOROWITZ, 1987, p. 119). E não bastasse esse nada ser, também não podem mais viver uns sem os outros como no Estado de Natureza. Não há igualdade real, não há liberdade real. Fecha-se o círculo da história do gênero humano. O filósofo historiador apresentou os “caminhos esquecidos e perdidos que levaram o homem do estado natural ao estado civil”¹²⁸ (1999a, p. 114, OC III, p. 191).

Neste ponto cabe uma questão: há a possibilidade, na visão de Rousseau, de pensar outros percursos de socialização diferentes daquele que aparece no *Segundo Discurso*, cujo resultado é a escravidão? A resposta parece ser positiva se levarmos em consideração o *Contrato Social* e o *Emílio*. O primeiro seria uma via de formação política de uma comunidade bem-ordenada, enquanto o segundo seria uma via de formação moral de um indivíduo bem-ordenado. Como o próprio Rousseau afirma em sua carta ao arcebispo Christophe de Beaumont: seu livro, *Emílio*, está dedicado à busca de como se deveria agir para impedir que os homens terminem corrompidos e maus¹²⁹.

Em ambos os percursos, a liberdade, perdida no contexto do *Segundo discurso*, deve ter papel central, pois ela é imprescindível tanto a uma sociedade bem-ordenada quanto a um

¹²⁶ “De l’extrême inégalité des Conditions et des fortunes, de la diversité des passions et des talents, des arts inutiles, des arts pernicious, des Sciences frivoles sortiroient des foules de préjugés, également contraires à la raison, au bonheur, et à la vertu.”

¹²⁷ “Is the perverse inversion of the state of nature, a condition in which ‘all private persons return to their first equality, because they are nothing’.”

¹²⁸ “les routes oubliées et perdues qui de l’état Naturel ont dû mener l’homme à l’état Civil.”

¹²⁹ Cf. Carta de J.J. Rousseau a Christophe de Beaumont (ROUSSEAU, 2004, p. 22-23).

indivíduo virtuoso. Abre-se então o campo da possibilidade: i. a formação política (povo) e/ou ii. a formação moral (indivíduo), que promovam o desenvolvimento e o respeito à liberdade. Nossa discussão centra-se nesta última, onde o genebrino busca formar o indivíduo livre e em harmonia com a natureza.

No próximo capítulo faremos uma reflexão mais aprofundada sobre o tema da liberdade no pensamento rousseauiano, com a finalidade de esclarecermos alguns sentidos em que esse termo é empregado na obra do genebrino.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE LIBERDADE E AS CRÍTICAS À NOÇÃO DE LIBERDADE EM ROUSSEAU

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem [...] e destituir-se de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações.

Rousseau - *Do Contrato Social*

“A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE & GUATARRI, 1995, p. 9). Trabalhar com eles, inventá-los, reinventá-los, não é uma tarefa fácil. Pelo contrário, por vezes, parece ser uma das atividades mais complicadas que se possa atribuir ao gênero humano. Isso se dá pelo fato de os conceitos não serem objetos de reflexão de um único indivíduo. Há criação, recriação, críticas e até negação de conceitos. A multiplicidade de reflexões sobre um determinado conceito, por exemplo, torna a sua inteira compreensão cada vez mais complicada. Não se afirma, com isso, que uma única reflexão seria o suficiente e unicamente válida, mas que essa multiplicidade, que é rica, diga-se de passagem, traz consigo dificuldades que precisam de muito rigor para serem contornadas.

Embora muitos conceitos se sobressaíam quando da investigação do sistema de algum filósofo, há sempre a busca por aquele conceito ou ideia que, de certa forma, parece ser a identidade conferida pelo próprio filósofo ao seu sistema. O primeiro capítulo desta tese foi dedicado, ainda que de forma rápida, à reflexão de alguns conceitos da obra rousseauiana. Temos a consciência de que, mesmo com a mais acurada investigação que possa ser feita, a limitação que nos é imposta, no que diz respeito ao espaço de um capítulo para a escrita, torna impossível abarcar todos os detalhes que cercam esses conceitos que são, por assim dizer, centrais na obra do Cidadão de Genebra. Apesar de aparecerem vários conceitos e ideias centrais em sua obra, como já o mostramos no capítulo anterior, é o conceito de liberdade que nos parece ser aquele que mais se aproxima de uma identidade de pensamento.

O tema de liberdade é tão caro a Rousseau que ele aparece em praticamente todas as suas obras. Quando lemos o *Discurso sobre as ciências e as artes* (ou *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*), o encontramos. Se passamos à leitura do *Contrato Social* e do *Emílio*, percebemos também a sua presença. Essas são as suas obras mais

conhecidas, mas em seus outros textos políticos¹³⁰ ou textos autobiográficos¹³¹, a reflexão sobre a liberdade também aparece. Trata-se, portanto, de um conceito com tal importância dentro do arcabouço teórico do genebrino, que se tornou, por assim dizer, objeto de intensos debates por parte filósofos posteriores e comentadores que, em alguma medida, se colocam ao lado de Rousseau ou contra ele.

A reflexão sobre a liberdade, logicamente, não nasce com o nosso autor. É fácil perceber isso ao voltar-se para a história da filosofia ocidental. Desde a Grécia antiga ao século XVIII, muitos filósofos, certamente, já haviam se debruçado sobre ela. Rousseau poderia, então, apenas olhá-la como algo já muito estudado e emitir opiniões sobre os autores que o antecederam, mas nisso estaria na categoria de um *mau filósofo*¹³², apenas usando o que já foi criado, sem necessariamente entrar em um processo de criação ou recriação de conceitos.

Mas não é isso que ele faz. Partindo das questões feitas pela Academia de Dijon, Rousseau vislumbra os problemas reais dos seus dias e, assim, busca recriar, ou ao menos trazer uma nova compreensão sobre o conceito de liberdade. E ele o faz de forma muito habilidosa e ao mesmo tempo complexa, de tal modo que, caso não se estude seu sistema com rigor, termina-se por não compreender, ou compreender de forma parcial o que ele deseja nos dizer quando trabalha/recria, traz uma nova compreensão sobre o conceito de liberdade. Não por menos, temos na história da filosofia posterior uma gama de filósofos e comentadores que foram às obras do Cidadão de Genebra e o enxergaram de formas diferentes e até completamente opostas.

O aprofundamento e compreensão da questão da liberdade nas obras rousseauianas, em nenhum momento, se mostrou simples e de fácil entendimento. Pelo contrário, ela apresentou e parece continuar apresentando algumas dificuldades mesmo para aqueles com mais experiência no campo filosófico:

Às vezes Rousseau nos aparece como o verdadeiro precursor, do individualismo moderno lutando em defesa da liberdade ilimitada do sentimento e do “direito do coração”, e levando esse direito tão longe que acarou perdendo completamente toda ligação ética e todo preceito moral objetivo. [...] Mas é exatamente a acusação oposta que se costuma fazer contra Rousseau, certamente sem a menor razão. Vemos nele o fundador e o precursor de um socialismo de Estado que simplesmente abandona o indivíduo à totalidade; que o obriga a entrar numa forma estatal fixa no âmbito da qual não existe para ele nenhuma liberdade de ação, nem mesmo liberdade de pensamento. (CASSIRER, 1999, p. 40).

¹³⁰ Cf. por exemplo: *Projet de constitution pour la Corse - Considérations sur le gouvernement de Pologne*.

¹³¹ Cf. por exemplo: *Les Confessions, Rousseau juge de Jean-Jacques, Les Rêveries du Promeneur solitaire*.

¹³² Cf. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Letra H de História da Filosofia.

O conceito de liberdade parece tratar-se, portanto, daqueles conceitos complexos, envoltos em intensos debates, que estão presentes na Filosofia, nas Ciências Humanas e Sociais, e que Walter Bryce Gallie denominou de *conceitos essencialmente contestados* (*essentially contested concepts*), “conceitos cujo uso apropriado envolve inevitavelmente disputas sem fim sobre seus usos adequados por parte de seus usuários”¹³³ (1955, p. 169).

No texto de Gallie não se tem a menção explícita ao conceito de liberdade, mas por sua definição de conceito essencialmente contestado nos parece admissível enxergá-la dentro desse escopo, pois ela provocou e continua provocando debates, reflexões e críticas no que diz respeito à sua definição e aos seus usos. Em épocas antes e depois de Rousseau, pensadores¹³⁴ buscaram propor definições da liberdade, e a vimos sendo definida como fazer o que se deseja, como ausência de coerção externa, como fazer aquilo que as leis permitem, como domínio das próprias paixões e impulsos e, também, como a capacidade de obedecer a lei que se estatui a si mesmo. Mesmo essas definições tendo sido muito bem construídas do ponto de vista do rigor filosófico, nenhuma delas é vista como a perfeita definição.

O próprio Rousseau parece ter se deparado com a dificuldade de definir perfeitamente o conceito de liberdade, pois em suas obras há, de certa maneira, vários sentidos para o termo. Em alguns momentos se vê a menção a uma liberdade que está mais associada ao indivíduo, em outros, uma forma associada mais ao coletivo, e ainda, alguns em que parece haver uma junção entre essas duas. Aparecem nas obras do genebrino termos como liberdade natural, liberdade civil/política e liberdade moral.

Assim, para alguém desatento, a leitura das obras do nosso autor pode causar estranhamento, aversão, críticas infundadas e até defesas que seguem a mesma linha. Devemos, portanto, aceitar, de forma muito sábia, a advertência que Rousseau fez a respeito do capítulo I do Livro III do *Contrato*¹³⁵ e considerá-la para todo o seu sistema: ler pausadamente, prestar atenção para encontrar com clareza os pormenores que ali estão colocados. Vez ou outra se comete um deslize quando se trata de interpretação do pensamento de um determinado autor, mas ao seguir as recomendações e advertências que são feitas nas próprias obras, abre-se a possibilidade de ser o mais fiel possível.

O intuito desta tese é percorrer, da melhor forma possível, os caminhos para a construção da liberdade dentro do processo de formação humana. Para tanto, fizemos uma discussão em

¹³³ “concepts the proper use of which inevitably involves endless disputes about their proper uses on the part of their users”.

¹³⁴ Hobbes, Locke, Montesquieu e Kant, para citar alguns pensadores.

¹³⁵ Cf. Rousseau: “je ne sais pas l’art d’être clair pour qui ne veut pas être attentif.” (OC III, p. 395); “não conheço a arte de ser claro para quem não quer ser atento” (2005a p. 135).

torno do *Segundo discurso*, para entender a forma de liberdade ou de não liberdade construída a partir do desenvolvimento humano naquele contexto. Do mesmo modo, faremos, posteriormente, uma incursão nas páginas do *Emílio* para entender como se constitui o desenvolvimento da liberdade tendo a natureza como guia e as mãos do preceptor como artista que dirige o processo de formação.

Sendo assim, nosso trabalho voltará, em outros momentos, aos conceitos que foram mencionados no capítulo anterior, pois eles são importantes para a compreensão geral desta tese. Mas neste capítulo iremos nos debruçar especificamente sobre as principais noções que o conceito de liberdade carrega dentro do pensamento rousseauiano, por ser ele o principal fio condutor da nossa discussão. Esperamos seguir a advertência de Rousseau e assim possibilitar uma compreensão sobre os diferentes significados que o conceito de liberdade recebe em suas obras.

Este capítulo está dividido em cinco tópicos. Os três primeiros versam sobre os diferentes tipos de liberdade que aparecem nos escritos rousseauianos: *liberdade natural*, *liberdade civil*, *liberdade moral*. O quarto tópico – *Constrangimento das leis e exercício da liberdade no Contrato Social* – trata de um paradoxo que aparece no *Contrato* e que é importante para a compreensão do nosso quarto capítulo, quando falaremos sobre coerção e liberdade no processo de formação do homem. O quinto tópico tem como objetivo trazer à reflexão algumas concepções de liberdade de outros filósofos como Benjamin Constant, Isaiah Berlin e Jacob L. Talmon. Busco refletir sobre as críticas que a noção de liberdade rousseauiana recebeu por parte desses filósofos para compreender as razões de acusarem o pensador genebrino de ser inimigo da liberdade e defensor do totalitarismo.

2.1 LIBERDADE NATURAL / INDEPENDÊNCIA

Não é raro encontrar referências ao termo *liberdade natural* em textos que se dediquem a estudar a teoria política, social e educacional de Rousseau. É no *Segundo discurso*, basicamente, que se encontram as primeiras menções a uma *liberdade natural*. A expressão em si aparece apenas duas vezes em todo o texto. Na primeira vez que isso acontece, o nosso autor já está discorrendo sobre a situação trágica em que o homem natural se colocou após um pacto enganoso. A expressão *liberdade natural* aparece já de forma decadente, sua primeira menção explícita é para falar de sua destruição: “Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis,

que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, *destruíram irremediavelmente a liberdade natural*”¹³⁶ (1999a, p. 100, OC III, p. 178, grifo nosso).

Na segunda vez em que aparece, nosso autor está discorrendo sobre uma possível destruição das leis fundamentais que constituem a essência do Estado. Diz Rousseau: “pois, não se baseando a magistratura e seus direitos senão nas leis fundamentais, assim que fossem estas destruídas [...] cada um *de direito voltaria de novo à sua liberdade natural*”¹³⁷ (1999a, p. 108, OC III, p. 185, grifo nosso). Do mesmo modo que na primeira menção, aqui não se tem detalhes sobre essa liberdade. Os homens já estão em sociedade, estão sob as leis, ela não tem lugar a não ser que estas sejam destruídas.

O fato de essa expressão aparecer apenas duas vezes em todo o *Segundo Discurso* pode nos levar à pergunta de como algo tão pouco mencionado pode ter ganhado tanto espaço nas discussões que se seguiram das obras do genebrino, principalmente no que diz respeito à sua teoria política. Para essa questão é fácil encontrar uma resposta: a expressão é pouco mencionada, mas a ideia de liberdade natural perpassa de forma singular a primeira parte do *Segundo Discurso*, quando nosso autor faz a descrição do estado de natureza e do homem natural em seus aspectos físicos e metafísicos. Além disso, também encontramos referências a ela no *Contrato*, quando é colocada em contraponto à liberdade civil¹³⁸, e também no *Emílio*.

É a discussão profunda que opõe natureza e sociedade, presente nas obras de Rousseau, que faz nascer a discussão sobre a liberdade natural. Outros temas, também, seguem-se daquela discussão, tais como: homem natural e homem civil, direitos naturais e direitos civis, necessidades naturais e necessidades artificiais. Cabe ressaltar que, apesar de as reflexões sobre natureza e sociedade parecerem estar sempre em oposição, elas se complementam quando a questão é entender a teoria de Rousseau. Desse modo, para compreender as questões que estão ligadas à sociedade, é necessário entender as ideias do autor com relação à natureza. Vejamos então o que vem a ser a liberdade natural para, em seguida, analisarmos a liberdade civil e a liberdade moral.

“O homem nasce livre”¹³⁹ (2005, p. 53, OC III, p. 351). Esta é uma expressão singular do Cidadão de Genebra que repercute para além dos meios acadêmicos. Ela se tornou símbolo

¹³⁶ “Telle fut, ou dut être l'origine de la Société et des Loix, qui donnèrent de nouvelles entraves au foible et de nouvelles forces au riche, détruiraient sans retour la liberté naturelle.”

¹³⁷ “car la Magistrature et ses Droits n'étant établis que sur les Loix fondamentales, aussitôt qu'elles seroient détruites, les Magistrats cesseroient d'être légitimes, le peuple ne seroit plus tenu de leur obéir, et comme ce n'auroit pas été le Magistrat, mais la Loi qui auroit constitué l'essence de l'Etat, chacun rentreroit de Droit dans sa liberté Naturelle.”

¹³⁸ Desta noção de liberdade falaremos no próximo tópico.

¹³⁹ “L'homme est né libre.”

e frase célebre sobre a liberdade humana. Presente logo no primeiro capítulo do livro I do *Contrato*, a afirmação abre a obra política mais importante de Rousseau chamando a atenção para a liberdade como uma característica singular do gênero humano. O que vem logo a seguir não é tão animador, pois por toda a parte o homem não mais se encontra livre, mas escravo. Onde, então, foi possível o exercício dessa primeira liberdade¹⁴⁰ que nasce com o homem?

No *Segundo Discurso* é onde podemos encontrar a resposta para essa pergunta. Nele Rousseau afirma:

Em cada animal vejo somente uma máquina engenhosa a que a natureza conferiu sentidos para recompor-se [...] Percebo as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de tudo fazer sozinha a natureza nas operações do animal, enquanto o homem executa as suas como *agente livre*. Um escolhe ou rejeita por instinto, e o outro, por um *ato de liberdade*. [...] Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de *agente livre* possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele. A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se *livre* para concordar ou resistir. (1999a, p. 64, OC III, p. 141-142, grifo nosso)¹⁴¹.

A descrição do homem natural vivendo no puro estado de natureza é feita em duas dimensões; uma física e outra metafísica e moral. A primeira compara os dotes físicos do homem com os outros animais e, de certa forma, os aproxima. A segunda dimensão busca demonstrar o que diferencia, essencialmente, os homens dos animais. É nessa parte, a descrição do homem natural a partir do seu aspecto metafísico e moral, que encontramos as primeiras menções à ideia de liberdade a partir dos termos “qualidade de agente livre” e “escolhas”. Mas essa ideia é um tanto complexa quando analisamos todo o contexto do estado de natureza e como o homem é visto por Rousseau vivendo nele.

Ao tomar como base a citação anterior, sem nos determos em outros aspectos descritos pelo nosso autor, podemos invariavelmente olhar para o homem natural e enxergá-lo como um ser capaz de tomar decisões conscientes a todo momento no estado de natureza. Porém, não é isso que nos é mostrado no *Segundo Discurso*. Nele, a imagem que temos do homem é de um

¹⁴⁰ A liberdade natural não é apenas algo que existiu em um determinado momento, e depois se perdeu para sempre. Em certo sentido, cada criança nasce dotada de liberdade natural, embora na sequência seja inserida em relações sociais e políticas que lhe tiram tal liberdade. Assim, seria possível dizer, com Rousseau, que todo ser humano sempre nasce livre, visto que, por natureza, ninguém possui o direito de subjugar outrem, mas as instituições artificiais geram laços de dependência e submissão que acabam se impondo às pessoas.

¹⁴¹ “Je ne vois dans tout animal qu'une machine ingenieuse, à qui la nature a donné des sens pour se remonter elle même [...]. J'aperçois précisément les mêmes choses dans la machine humaine, avec cette différence que la Nature seule fait tout dans les operations de la Bête, au-lieu que l'homme concourt aux siennes, en qualité d'agent libre. L'un choisit ou rejette par instinct, et l'autre par un acte de liberté [...]; Ce n'est donc pas tant l'entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l'homme que sa qualité d'agent libre. La Nature commande à tout animal, et la Bête obéit. L'homme éprouve la même impression, mais il se reconnoît libre d'acquiescer, ou de résister.”

ser muito semelhante aos animais, pois se guia unicamente por seus instintos. A menção a essa *qualidade de agente livre* se dá na diferenciação entre homens e animais, isto é, Rousseau não está, em nenhum momento, afirmando que essa qualidade é ativa no estado puro de natureza.

O que parece haver, nesta passagem do texto, é uma intenção, por parte de Rousseau, de mostrar aos seus leitores que, apesar de inicialmente instintivo, o homem possui faculdades metafísicas latentes que são despertadas por influência de fatores externos e o colocam no caminho que o conduz para fora do estado de natureza. Entre essas faculdades, encontram-se a perfectibilidade e a liberdade. Não obstante essa observação, há a possibilidade de compreender o termo “liberdade natural” aplicado ao homem no estado de natureza, por um outro prisma. A liberdade não como capacidade de fazer escolhas racionais, de decidir-se entre o certo e o errado, entre o bem e o mal, mas como independência. Essa linha de interpretação pode ser sustentada por elementos que se encontram dentro da própria obra de Rousseau e também nos textos dos seus intérpretes e comentadores.

No estado de natureza, a ideia de liberdade está ligada à forma como o homem vive, às condições que o cercam e à sua constituição física. Caracteriza-se pela presença de alguns fatores e pela ausência de outros. A afirmação de que por toda parte o homem se encontra a ferros, logo após dizer que ele nasce livre, pressupõe que em sociedade existem muitos obstáculos que são fontes de constrangimento ao gênero humano, obstáculos esses que são inexistentes no estado natural.

Desejo, portanto, neste ponto, pensar a liberdade natural sob duas perspectivas. Uma primeira em relação a certas características do homem e do estado em que vive, e uma segunda em relação à ausência de alguns fatores que em sociedade são fontes de escravidão. Vejamos, portanto, diretamente no *Segundo Discurso*, quais são esses fatores e condições, presentes ou ausentes, que nos permitem pensar a ideia de liberdade natural como independência.

Começemos pela seguinte passagem: “os homens nesse estado de natureza, *não havendo entre eles espécie alguma de relação moral ou de deveres comuns*”¹⁴² (1999a. p. 75, OC III, p. 152, grifo nosso). A ela podemos acrescentar outra: “errando pelas florestas, sem indústrias, sem palavra, sem domicílio, sem guerra e *sem ligação, sem nenhuma necessidade de seus semelhantes*”¹⁴³ (1999a, p. 81, OC III, p. 159-160, grifo nosso). Esses dois fragmentos são suficientes para percebermos uma primeira característica que possibilita ao homem natural a independência: trata-se da ausência de relações sociais.

¹⁴² “les hommes dans cet état n'ayant entre eux aucune sorte de relation morale, ni de devoirs connus.”

¹⁴³ “errant dans les forêts sans industrie, sans parole, sans domicile, sans guerre, et sans liaisons, sans nul besoin de ses semblables.”

Por não estar ligado a nenhum outro da mesma espécie, a sujeição é praticamente improvável de acontecer, e mesmo que ela ocorra, a probabilidade de que perdure por um longo tempo é mais improvável ainda. As forças aplicadas para sujeitar um homem e servir-se de suas habilidades em proveito próprio demandam muito mais trabalho que buscar, individualmente, a própria sobrevivência. Nas palavras de Rousseau:

Se encontrar um homem com força bem superior à minha, e além disso, o bastante depravado, preguiçoso e feroz para obrigar-me a prover a sua subsistência enquanto nada fizer, será preciso que ele se resolva a não me perder de vista um só instante e ter-me amarrado com muito cuidado enquanto dormir, temendo que eu escape ou que o mate, isto é, será obrigado a expor-se voluntariamente a um trabalho muito maior do que deseja evitar e do que dá a mim mesmo. Depois de tudo isso, sua vigilância amaina um pouco, um ruído imprevisto faz com que volte a cabeça, ando vinde passos em direção à floresta, *meus grilhões se quebram* e ele nunca mais me vê em sua vida¹⁴⁴ (1999a, p. 83, OC III, p. 161 grifo nosso).

O que, por sua vez, possibilita a ausência de relações e, portanto, a independência do homem em relação ao outro da mesma espécie, é a sua autossuficiência. Segundo Rousseau, o homem natural basta-se a si mesmo, não tem necessidade dos seus semelhantes para conseguir manter a sua própria vida. Ele é tudo para si, a unidade perfeita¹⁴⁵. Três coisas tornam possível essa autossuficiência: (i) as suas forças corporais, (ii), a abundância de alimentos (iii) e a vastidão da Terra.

Quanto às suas forças corporais, o homem natural tem em seu próprio corpo tudo de que precisa para sobreviver. A própria natureza o forjou assim, tornando-o rápido, forte e robusto: “Os homens adquirem um temperamento robusto e quase inalterável; os filhos, trazendo ao mundo a excelente constituição dos seus pais e fortificando-a, pelas mesmas atividades que a produziram, adquirem, desse modo, todo o vigor de que a espécie humana é capaz”¹⁴⁶ (1999a, p. 58, OC III, p. 135). Seus membros bem exercitados e, portanto, fortes, são suas armas. Seus

¹⁴⁴ “Se trouve-t-il un homme d'une force assés supérieure à la mienne, et, de plus, assés dépravé, assés paresseux, et assés féroce pour me contraindre à pourvoir à sa subsistance pendant qu'il demeure oisif ? Il faut qu'il se résolve à ne pas me perdre de vue un seul instant, à me tenir lié avec un très grand soin durant son sommeil, de peur que je ne m'échappe ou que je ne le tue : c'est-à-dire qu'il est obligé de s'exposer volontairement à une peine beaucoup plus grande que celle qu'il veut éviter, et que celle qu'il me donne à moi-même. Après tout cela, sa vigilance se relâche-t-elle un moment ? Un bruit imprévu lui fait-il détourner la tête ? Je fais vingt pas dans la forêt, mes fers sont brisés, et il ne me revoit de sa vie.”

¹⁴⁵ Salvo no período da infância em que os filhos dependem das mães para sobreviver.

¹⁴⁶ “les Hommes se forment un tempérament robuste et presque inaltérable ; Les Enfants, apportant au monde l'excellente constitution de leurs Peres, et la fortifiant par les mêmes exercices qui l'ont produite, acquièrent ainsi toute la vigueur dont l'espèce humaine est capable.”

sentidos aguçados são seus melhores guias. Em síntese, a sua excelente constituição física¹⁴⁷ é favorável a uma vida independente.

Não obstante a boa constituição corporal do homem no estado de natureza, ela seria de pouca utilidade se o mundo fosse um deserto e escasso em alimentos, mas “a terra abandonada à sua fertilidade natural e coberta por floresta imensas, que o machado jamais mutilou, oferece, a cada passo, provisões e abrigos aos animais de qualquer espécie”¹⁴⁸ (1999a, p. 58, OC III, p. 135), inclusive ao homem. Assim, parece crível aceitar a ideia de que a abundância de alimentos presente no estado puro de natureza é, também, fator determinante que torna possível uma vida independente e autossuficiente.

O terceiro ponto que torna possível a autossuficiência é a imensidão da Terra. Diferente das sociedades em que o homem se amontoa em pequenos espaços, no estado de natureza isso não acontece. O mundo, em toda a sua vastidão, é morada do homem. As árvores que dão sombra estão por toda parte, as cavernas que servem de abrigo se espalham pela superfície da Terra e, assim, fazem da vida do gênero humano um distanciamento quase constante. O homem natural tem as forças do seu corpo como instrumento, a abundância natural a seu favor e a vastidão do mundo ao seu dispor.

A ausência de bens/propriedade é outra característica que viabiliza a independência do homem natural. Pergunta Rousseau: “quais poderão ser as cadeias de dependência entre homens que nada possuem?”¹⁴⁹ (1999a, p. 83, OC III, p. 161). A sujeição de um homem é sempre em função de algum benefício duradouro para quem sujeita. Desse modo, a posse de um bem por parte de algum indivíduo, de certa forma, justificaria a sua busca por sujeitar outrem para que mantenha esse bem ou o aumente. Mas em estado natural isso não ocorre, pois “os frutos são de todos e a terra não pertence a ninguém”¹⁵⁰ (1999a, p. 87, OC III, p. 164). Outro ponto a ser destacado é que, no estado puro de natureza, “homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes”¹⁵¹ (2005a, p. 61, OC III, p. 355), não existe entre os eles qualquer espécie de deveres e obrigações.

Portanto, em um primeiro momento, a liberdade natural do homem pode ser pensada, sem grandes problemas, em termos de independência em relação ao outro. O próprio Rousseau

¹⁴⁷ No *Emílio* Rousseau se dedicará bastante a demonstrar a importância de uma boa constituição física. Mostrará que o fortalecimento do corpo e a educação dos sentidos do seu aluno imaginário seguem o caminho que a própria natureza ordena. Vê-se, portanto, a correlação entre o homem natural e *Emílio*. O terceiro capítulo será destinado a refletir sobre essas questões.

¹⁴⁸ “La Terre abandonnée à sa fertilité naturelle, et couverte de forêts immenses que la Cognée ne mutila jamais, offre à chaque pas des Magazins et des retraites aux animaux de toute espèce.”

¹⁴⁹ “quelles pourront être les chaînes de la dépendance parmi des hommes qui ne possèdent rien ?”

¹⁵⁰ “les fruits sont à tous, et que la Terre n'est à personne.”

¹⁵¹ “aucun homme n'a une autorité naturelle sur son semblable.”

reforça essa compreensão em outras obras. No *Contrato*, por exemplo, o genebrino afirma que ao aceitar o pacto social os homens trocam sua *independência natural* pela liberdade¹⁵², enquanto em um momento anterior havia afirmado que o homem perde a *liberdade natural* e ganha a liberdade civil¹⁵³, demonstrando assim que podemos fazer uma correlação entre essas duas expressões.

Entre os comentadores de Rousseau, Starobinski e Derathé também fazem uso do termo *independência natural* como um possível correspondente para a liberdade natural. O primeiro afirma que “o *Contrato social* é um postulado sem ponto de referência histórico: coloca a necessidade de uma liberdade civil que resultaria da alienação, consentida por todos os homens, da independência natural (1991, p. 45). O segundo afirma que “o estado de natureza [...] é essencialmente um estado de independência. Admitir essa ideia é então afirmar que ninguém está por natureza submetido à autoridade de outrem” (2009, p. 197). O uso do termo “independência” por esses dois célebres pesquisadores de Rousseau é intencional e demonstra uma compreensão de que, pelas características do estado de natureza e pela definição estrita do que seja o conceito de liberdade – escolhas feitas a partir de reflexões racionais –, o homem, que inicialmente é só instinto, não pode ser livre por excelência, mas pode muito bem ser independente.

Outro comentador que faz uso do termo é Jean-Fabien Spitz em seu livro *La liberté politique: Essai de généalogie conceptuelle*. Ele define a independência como *forma primitiva de liberdade*, mas concorda com Starobinski e Derathé quanto ao fato de a independência não ser, de fato, a liberdade por excelência:

Tomada em seu sentido original, a independência, portanto, não é liberdade, pois caracteriza o estado em que o homem se encontra no primeiro estado da natureza, desprovido de qualquer razão que possa fazê-lo conhecer a regra do bem do mal, e que, portanto, não age moralmente, mas sob o império do instinto. Um homem assim é livre apenas no sentido inframoral e pelo simples fato de ser isento de toda dependência – qualquer que seja a forma que assuma – em relação aos outros (SPITZ, 1995, p. 295)¹⁵⁴.

Passemos agora à reflexão sobre a segunda perspectiva da qual havíamos falado anteriormente, qual seja, pensar a liberdade natural em relação à ausência de alguns fatores que

¹⁵² Cf. *Contrato* (2005a, p. 98 – OC III, p. 375).

¹⁵³ Cf. *Contrato* (2005a, p. 77 – OC III, p. 364-365).

¹⁵⁴ “Prise dans son sens originel, l'indépendance n'est donc pas la liberté car elle caractérise l'état dans lequel se trouve l'homme du premier état de la nature, dépourvu de toute raison qui puisse lui faire connaître la règle du bien et du mal, et qui, par conséquent, n'agit pas moralement mais sous l'empire de l'instinct. Un tel homme n'est libre qu'en un sens infra-moral, et par le seul fait qu'il est affranchi de toute dépendance - quelle qu'en soit la forme - par rapport à autrui”.

em sociedade são fontes de escravidão. Aprofundando a análise do texto de Rousseau e tentando olhar o homem natural em comparação com um indivíduo que, em uma sociedade cheia de vícios, é, muitas vezes, tanto escravo de outro da mesma espécie como de si mesmo, temos, ao que parece, a possibilidade de pensar uma liberdade natural que vai além da independência do outro, além de uma liberdade de movimentos, da ausência de relações, uma liberdade em relação a si mesmo. Algumas passagens do *Segundo Discurso* parecem permitir tal reflexão.

O Cidadão de Genebra faz várias comparações entre o homem civil e o homem natural, e em todas elas parece haver um louvor ao segundo, não em relação à condição de vida em si, pois não é completamente humano¹⁵⁵, mas em relação à sua condição de vida afastada da corrupção. O homem civil, no *Segundo Discurso*, é sempre descrito em termos de escravidão. Toda a condição denunciada pelo genebrino é resultado do mau uso das faculdades humanas. O homem em sociedade, além de ser escravo do outro é, também, escravo dos seus desejos, é escravo das multidões de necessidades, é escravo dos vícios. Em síntese, é escravo de si mesmo.

Em uma situação oposta está o homem natural, “sua imaginação nada lhe descreve e o coração nada lhe pede”¹⁵⁶ (1999a, p. 66, OC III, p. 144), “a imaginação, que determina tantos prejuízos entre nós, não atinge corações selvagens”¹⁵⁷ (1999a, p. 80, OC III, p. 151). A imaginação inativa do homem natural é fator que possibilita a ausência de desejos que estão além de suas forças e de vícios que podem corrompê-lo, deixando a ele apenas as necessidades naturais. Além disso, “sua alma nada agita, entrega-se unicamente ao sentimento de existência atual, sem nenhuma ideia de futuro”¹⁵⁸ (1999a, p. 67, OC III, p. 144). Desse modo, não se sujeita ao império do tempo porvir, cogitando acontecimentos que estão distantes de si; sua vida é o presente e nada mais.

Enquanto vive a um certo distanciamento do outro, com sua ótima constituição física, com uma natureza abundante, com a ausência de autoridade e propriedade, sem reflexão, imaginação, vícios, necessidades artificiais e desejos que vão além de suas forças, o homem natural desfruta da *liberdade natural*, termo que, segundo o entendimento de Matthew Simpson em seu livro *Rousseau's Theory of Freedom*, “se refere à ausência de deveres que podem limitar o que uma pessoa pode ou deve fazer no estado da natureza.”¹⁵⁹ (2006, p 48).

¹⁵⁵ No livro I, capítulo VIII do *Contrato*, o genebrino usa a seguinte expressão: “animal estúpido e limitado” (2005a, p. 98 – OC III, p. 364).

¹⁵⁶ “Son imagination ne lui peint rien ; son coeur ne lui demande rien.”

¹⁵⁷ “L'imagination, qui fait tant de ravages parmi nous, ne parle point à des coeurs Sauvages.”

¹⁵⁸ “Son âme, que rien n'agite, se livre au seul sentiment de son existence actuelle, sans aucune idée de l'avenir.”

¹⁵⁹ “the term natural freedom refers to the absence of duties that might limit what a person can or should do in the state of nature.”

Apesar desse entendimento de Simpson, é válido salientar que Rousseau não restringiu a liberdade natural, nem o estado de natureza, à condição de vida do homem natural/selvagem descrito no *Segundo Discurso*. É o que pode ser visto no *Contrato Social*. Ali, homens já socializados e que viveram em comunidade política podem retornar ao estado de natureza caso o pacto de que faziam parte seja dissolvido. Não é, evidentemente, o puro estado de natureza do *Discurso*, mas uma situação na qual não há vínculos civis e onde os outrora cidadãos recuperam a sua liberdade natural.

Starobinski tem uma afirmação bastante elucidativa que parece apoiar a nossa tentativa de pensar a liberdade natural nessas duas perspectivas. Diz ele: “o *físico* do homem da natureza se define pela saúde; o moral do homem da natureza é a ‘vida imediata’” (1991, p. 298). Ora, são as condições do estado de natureza (abundância e vastidão) e a saúde (boa constituição física do homem) que permitem a sua independência em relação ao outro, e é a sua ‘vida imediata’, sem imaginação, sem reflexão, que permite uma *espécie de liberdade* em relação aos vícios, aos desejos, às necessidades artificiais, à imaginação de uma vida futura que pode nunca chegar. O homem natural é livre¹⁶⁰ de todos esses males independentemente de sua vontade, a mesma vontade que o faz tornar-se, posteriormente, escravo.

A partir dos primeiros progressos do homem em direção à sociedade, ele vai transformando, desenvolvendo e, ao mesmo tempo, perdendo paulatinamente a liberdade natural, pois as relações sociais que vão surgindo terminam por começar a restringir essa liberdade. Ela passa da simples independência em relação aos demais, para se centrar também em escolhas racionais sobre o que é melhor ou pior. Todavia, mesmo afastado do puro estado de natureza, mas não estando ainda inteiramente dentro de uma sociedade estabelecida e regida por sábias leis, a liberdade natural parece tornar-se ponto de conflito, pois “parece não ter limites, [...] sua única garantia está na força do indivíduo. [Porém] Ela é, na realidade, muito frágil e pode a qualquer momento ser transformada em servidão”¹⁶¹ (VIROLI, 1988, p. 156).

No esteio do *Segundo Discurso*, na passagem do estado de natureza para a sociedade, é justamente isso que acontece, a liberdade natural quase sem limites, mas ao mesmo tempo muito frágil, é substituída, de forma violenta, pela servidão escancarada, onde todos, independentemente de serem ricos ou pobres, fortes ou fracos, foram agrilhoados. Uns pelos

¹⁶⁰ Em contrapartida, ele é muito dependente da natureza, que guia a sua vontade por meio de impulsos, instintos e necessidades de que ele não consegue escapar. Trata-se de uma “boa dependência”, se se pode dizer assim, já que ela o liga à ordem vigente nesse estado, mas ainda assim é uma submissão à natureza que molda seu modo de ser e de agir sem que ele tenha consciência disso.

¹⁶¹ “Natural liberty seems to be unbounded but its only guarantee lies in the individual's strength. It is, in reality, very fragile and may at any moment be transformed into servitude”.

grilhões de outro indivíduo, outros pelas algemas dos vícios, outros pelas correntes das necessidades artificiais e do luxo. Nenhum escapou à perda da liberdade natural.

Assim, nos parece que a liberdade natural é benéfica até certo ponto, enquanto os homens não mantêm entre si relações sociais, enquanto cada um mantém sua autossuficiência, tendo os meios necessários para satisfazer as suas próprias necessidades. Todavia, quando se afastam do puro estado de natureza e começam a constituir relações sociais duradouras, ela torna-se, de certa maneira, um obstáculo ao convívio coletivo. O homem do estado de natureza poderia tê-la conservado, mas, para isso, os progressos que o levaram às associações não deveriam ocorrer. Ele “só poderia permanecer no estado de liberdade natural na ausência de conexão com as sociedades estabelecidas”¹⁶² (BERNADI, 2006, p. 256-7).

Se no plano do *Segundo Discurso* a saída do estado de natureza coloca todos a ferro e fogo, e a liberdade natural é irremediavelmente destruída, no plano do *Contrato* a ideia é que isso não aconteça. Neste plano ideal de uma comunidade regida por sábias leis, ela também deve desaparecer, mas em seu lugar outra espécie de liberdade será conferida ao homem, a liberdade civil ou política, que “se limita pela vontade geral”¹⁶³ (2005a, p. 78, OC III, p. 365). E a razão para isso é clara: “se cada um conserva essa liberdade natural e o direito irrestrito a qualquer coisa que capte sua imaginação ou que esteja ao seu alcance (pois são precisamente esses direitos aqui mencionados), ele sempre poderá resistir à vontade geral, apelando aos seus próprios direitos”¹⁶⁴ (VIROLI, 1988, p. 152). Além disso, há, também, o nascimento de uma outra forma de liberdade, a moral, “única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo”¹⁶⁵ (2005, p. 78, OC III, p. 365)

2.2 LIBERDADE CIVIL / POLÍTICA

No final do *Segundo Discurso*, a história hipotética descrita por Rousseau mostra que o gênero humano, além de ter perdido a liberdade natural no momento do pacto social, se afundou em um estado social degenerado onde não existe transparência e os grilhões se encontram por todos os lados. Há escravidão na relação entre indivíduos, há correntes por parte de instituições,

¹⁶² “n’ont pu rester dans l’état de liberté naturelle que dans l’absence de rapport avec les sociétés instituées”.

¹⁶³ “limitée par la volonté générale.”

¹⁶⁴ “if each one retains this natural liberty and unrestricted right to anything that catches his fancy or that lies within his grasp (for it is precisely these rights being referred to here), he can always resist the general will by appealing to his own rights.”

¹⁶⁵ “seule rend l’homme vraiment maître de lui”.

as leis viciadas reforçam a servidão. O homem, com seus “progressos”, caiu na pior de todas as sujeições, que é aquela em que se torna prisioneiro das suas próprias inclinações.

A parte final da história humana presente do *Segundo Discurso* faz uma comparação entre os homens naturais e os homens civis, descrevendo estes como seres de aparência e terrivelmente corrompidos, sujeitos por todos os lados por leis corrompidas, instituições pervertidas e necessidades artificiais. O que havia começado com a descrição de um homem natural independente termina com a descrição do homem policiado que está “sempre ativo, cansa-se, agita-se, atormenta-se sem cessar para encontrar ocupações ainda mais trabalhosas, trabalha até a morte”, um homem “*orgulhoso de sua escravidão*”¹⁶⁶ (1999a, p. 115, OC III, p. 192, grifo nosso).

A igualdade, antes positiva para o homem no estado natural, retorna, mas agora de forma negativa. Todos são iguais, pois nada são, todos são iguais por serem *igualmente* escravos. Se as ideias do genebrino terminassem com esse *Discurso*, a única imagem do gênero humano possível de ser vista seria a de “uma condição inferior àquela donde saiu”¹⁶⁷ (2005a, p. 77, OC III, p. 364). Mas para além do campo do que é real¹⁶⁸, há o campo do que é possível. É neste campo das possibilidades que se abre um espaço para a ação política e pedagógica genuína que torne viável a formação como homem e cidadão. Salinas Fortes discute as variantes desse campo das possibilidades e afirma que “ao termo inicial, quando a instituição de um *corpo político* quase perfeito é ainda possível, corresponde à ação do Legislador propriamente dito, de Licurgo, Moisés, Numa. Ao termo final, quando já nada mais é possível fazer, corresponde a ação do Pedagogo.” (1976, p. 123).

Ao que parece, são essas variantes do campo de possibilidades que vemos no *Contrato* e no *Emílio*: a primeira é a possibilidade política; a segunda, a possibilidade pedagógica. Vale ressaltar que, no que se refere ao campo de possibilidades do *Contrato*, não estamos dizendo com isso que Rousseau se coloca como um Legislador. Longe disso, pois ele mesmo diz, no início da obra, que é apenas um escritor político. O campo de possibilidade aberto no *Contrato* se efetiva pela ação da figura do Legislador que o próprio Rousseau incluiu na obra. Nas duas variantes, a ideia é que a vida social não destrua a liberdade humana, pois ela é o que torna o

¹⁶⁶ “toujours actif suë, s'agite, se tourmente sans cesse pour chercher des occupations encore plus laborieuses : il travaille jusqu'à la mort”; “fier de son esclavage.”

¹⁶⁷ “condition [...] au-dessous de celle dont il est sorti.”

¹⁶⁸ Apesar de a narrativa do *Segundo Discurso* ser hipotética, parece-me que na segunda parte, quando Rousseau fala de degeneração, de vícios, de aparência, ele tem em mente a sociedade real dos seus dias. Pela narrativa bem negativa é possível enxergar fatos cada vez mais semelhantes àqueles que compõem a realidade da história concreta dos povos existentes ao longo da história.

homem verdadeiramente homem, é o que faz dele um ser diferente. Assim, longe do que acontece no contexto do *Segundo Discurso* em que os indivíduos têm sua liberdade subtraída de maneira violenta, no *Contrato* nosso autor busca demonstrar como pode ocorrer a passagem do estado de natureza para o estado civil sem que se perca a liberdade.

Trata-se, neste contexto, de pensar uma nova conformação das coisas de modo que a entrada na sociedade civil não se faça por termos que violentem a própria essência do gênero humano, como aconteceu em decorrência do pacto proposto pelo rico. Se na história hipotética há a origem do homem dissimulado, aquele que se utiliza das astúcias da linguagem não transparente para o engodo, ali também reside a possibilidade de origem do verdadeiro político que, ao invés de buscar os próprios interesses, está mais interessado em “encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo permanecendo assim *tão livre quanto antes*”¹⁶⁹ (2005, p. 69-70, OC III, p. 360, grifo nosso).

O que Rousseau parece demonstrar com isso é que a passagem para a sociedade civil, pelo menos no campo do possível, seria viável por meio de uma convenção que não retire do homem aquilo que lhe é característico e singular. Em outras palavras, quando os indivíduos chegam a uma situação insustentável para a sua preservação no estado de natureza, a solução a ser pensada para dar fim a essa dificuldade deve compreender a inadmissibilidade da manutenção da liberdade natural como independência em relação ao outro, pois mantê-la levaria ao caos, visto que a vida não é mais possível de forma isolada, com cada um fazendo o que melhor apraz à sua vontade individual. Tal solução deve garantir que, no lugar da liberdade natural, outra possa ser posta, uma nova forma de liberdade que garanta uma vida social sem grandes conflitos.

O estado de coisas insustentável, o qual gera insegurança e perigo para a sobrevivência do gênero humano, não pode ser usado como argumento para sacrificar a liberdade. Neste ponto, segundo Derathé, reside a originalidade de Rousseau em relação aos seus predecessores. Como um arauto da liberdade, o nosso autor não admite a dependência por parte de outro indivíduo ou por parte de um governo. A liberdade é condição humana primordial e não pode ser perdida com o pacto de associação:

Todos os seus predecessores perguntavam-se sob que condições uma autoridade política poderia ser instituída. Eles respondiam unanimemente: pela alienação da

¹⁶⁹ “Trouver une forme d’association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s’unissant à tous n’obéisse pourtant qu’à lui-même et reste aussi libre qu’auparavant.”

liberdade natural. Para eles, a instituição do governo civil era feita pelo preço da liberdade, como se cada um se encontrasse pronto a sacrificar uma parte de sua liberdade para melhor assegurar sua segurança, formando com todos os outros uma união de forças e vontades. Para Rousseau, *a segurança comum não deve acarretar sujeição* e trata-se precisamente de saber como os homens podem unir-se num corpo político sem com isso renunciar à sua liberdade, pois esta é um direito inalienável. (DERATHÉ, 2009, p. 335, grifo nosso)¹⁷⁰

Mas como tornar possível uma nova forma de liberdade? Como dissemos anteriormente, no contexto do *Segundo Discurso* os homens não renunciam à liberdade de forma deliberada, eles a perdem por uma combinação de diversos fatores. Já no *Contrato*, a ideia é que, pelo pacto, todos renunciem a essa liberdade natural, caracterizada pela independência, para ganhar a liberdade civil que, para Rousseau, é “uma troca vantajosa de um modo de vida incerto e precário por um outro melhor e mais seguro, *da independência natural pela liberdade*”¹⁷¹ (2005a, p. 98, OC III, p. 375).

Pelo contrato social, cada associado faz a troca de sua liberdade natural pela liberdade civil, de um direito ilimitado, mas precário, sobre todas as coisas pela “propriedade de todo que possui”. Ele encontra-se após o pacto, “tão livre” quanto no estado de natureza, porque vivendo em sociedade com seus semelhantes, ele não corre o risco de cair sob a dominação de um outro homem: o pacto social “o garante contra toda a dependência pessoal” (DERATHÉ, 2009, p. 336-337).

Vemos, assim, que no sistema rousseauiano a liberdade é posta como um princípio fundamental que está diretamente ligado ao desenvolvimento individual e coletivo do homem, à sua formação moral e política. Ela é condição indispensável na vida particular e na vida pública. A nova forma de liberdade proposta por Rousseau, chamada de liberdade civil, visa a preencher essas duas dimensões da vida humana: dar ao homem particular a possibilidade para desenvolver-se moralmente, o que não era possível no estado de natureza, e possibilitar também um desenvolvimento coletivo em que todos podem contribuir para o bem estar do corpo político do qual fazem parte.

¹⁷⁰ Neste ponto vale destacar que Derathé acaba fazendo uma generalização questionável. Nem todos os predecessores de Rousseau responderam dessa forma. O caso de Locke é um exemplo. Pare ele, a formação do governo civil não se faz pela alienação da liberdade, já que esta é prescrita pela lei natural e deve ser garantida aos cidadãos pelas leis civis. Cf. *Segundo Tratado sobre o governo civil*, cap. 6: “O fim da lei não é abolir ou restringir, mas conservar e ampliar a liberdade, pois, em todos os estados de seres criados capazes de leis, *onde não há lei, não há liberdade*. A liberdade consiste em estar livre de restrições e de violência por parte dos outros, o que não pode existir onde não existe lei. Mas não é, como já nos foi dito, *liberdade para que cada um faça o que bem quiser*, (pois quem poderia ser livre quando o capricho de qualquer outro homem pode dominá-lo?), mas uma liberdade para dispor e ordenar como se quiser a própria pessoa, ações, posses e toda a sua propriedade, dentro dos limites das leis às quais se está submetido, e, portanto, não estar sujeito à vontade arbitrária de outrem, mas seguir livremente a sua própria” (1998, p. 433-434).

¹⁷¹ “un échange avantageux d’une maniere d’être incertaine et précaire contre une autre meilleure et plus sûre, de l’indépendance naturelle contre la liberté.”

Trata-se, portanto, de uma espécie de liberdade mais ativa do que aquela que existia no estado de natureza, isto é, uma liberdade que tem mais a ver com a capacidade de contribuir para o seu próprio desenvolvimento, como para o desenvolvimento coletivo e para o alcance do bem comum, do que com a simples ausência de obstáculos à sua vontade individual.

Apesar das diferenças entre a liberdade natural e a liberdade civil, há pelo menos uma semelhança que podemos mencionar: ambas são limitadas. Enquanto a primeira tinha seus limites nas capacidades do próprio indivíduo e em tudo que cada um pode aventurar-se e alcançar, a última é limitada pelas leis. Essa limitação, no entanto, não é algo ruim, mas uma forma de proteção para o gênero humano, pois a liberdade em sua essência não é o direito de fazer tudo o que se quer, mas a possibilidade de fazer tudo o que é permitido pelas leis. Como afirma Viroli, “a liberdade civil é limitada e tem limites muito precisos estabelecidos pelas leis civis e pelos direitos dos outros. Mas garante, para cada pessoa, o direito que a união social torna absolutamente certa: segurança e proteção de sua vida e propriedade”¹⁷² (1988, p. 156).

Spitz segue essa mesma linha de pensamento. Discorre sobre a troca da independência pela liberdade civil, compreende que o homem no estado de natureza não é livre no sentido pleno do termo e, ao mesmo tempo, entende também que a renúncia da liberdade natural em favor da liberdade civil não se constitui como uma forma dar ao homem social o direito de fazer tudo o que deseja. Segundo ele,

a liberdade civil não é o efeito de um procedimento pelo qual o Estado produz – graças à eficácia de seus meios de coerção – um espaço no qual a vontade de cada pessoa pode se desenvolver sem obstáculos; é o efeito de uma ordem legal pela qual cada um tem a garantia de poder fazer o que as leis permitem, porque os outros têm o dever de não obstruir a realização das ações que elas autorizam.¹⁷³ (SPITZ, 1995, p. 397)

A efetivação dessa nova forma de liberdade, que nasce por meio de uma convenção, só é possível pela “alienação total de cada associado, com todos os seus direitos à comunidade toda”¹⁷⁴ (ROUSSEAU, 2005a, p. 70, OC III, p. 360). Percebamos, porém, que não há a renúncia desses direitos por nada. Rousseau não quer despojar o homem deixando-o vazio, ele deseja substituir aquilo que é frágil por algo que ligue cada associado de maneira profunda à exigência

¹⁷² “civil liberty is limited and has very precise limits set by civil laws and the rights of others. But it guarantees, for each person, a right which social union makes absolutely certain: security and the protection of his life and property.”

¹⁷³ “la liberté civile n’est pas l’effet d’une procédure par laquelle l’Etat produit — grâce à l’effectivité de ses moyens de coercition — un espace dans lequel la volonté de chacun peut se développer sans entraves ; c’est l’effet d’un ordre juridique grâce auquel chacun est assuré de pouvoir faire tout ce que les lois permettent, parce qu’autrui a le devoir de ne pas faire obstacle à l’accomplissement des actions qu’elles autorisent.”

¹⁷⁴ “l’aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté.”

de uma vida social bem-ordenada. Há uma “troca vantajosa de um modo de vida incerto e precário por um outro melhor e mais segura, da independência natural pela liberdade, do poder de prejudicar outrem pela segurança própria, e de sua força, que outros podiam dominar, por um direito que a união social torna invencível”¹⁷⁵ (2005a, p. 98, OC III, p. 375).

O pacto social, com a sua cláusula de alienação total, é o artifício usado para fazer essa troca, ou melhor, para fazer um redesenho convencional daquilo que o indivíduo possuía no estado natural. Assim, além de liberdade natural dar lugar a uma liberdade civil fruto de uma convenção, a igualdade natural é substituída por uma igualdade convencional, e a posse pela propriedade.

A alienação total coloca todos como iguais. Esse é um detalhe importante, pois juntamente com a liberdade, a igualdade é outro bem a ser buscado por meio do pacto social, tornando-se um direito civil dos membros do Estado, tal qual a liberdade. O próprio Rousseau afirma que “[s]e quisermos saber em que consiste, precisamente o maior de todos os bens, qual deva ser a finalidade de os sistemas de legislação, verificar-se-á que se resume [em] dois objetivos principais: *a liberdade e a igualdade*”¹⁷⁶ (2005a, p. 127, OC III, p. 391). Esses dois conceitos se entrelaçam de modo tão íntimo que, para nosso autor, um não pode existir sem o outro. Dito de maneira diferente, a liberdade civil só é possível em uma sociedade onde a igualdade seja um dos fundamentos. Ao alienar-se totalmente, com tudo o que possui, em favor da comunidade, os indivíduos se colocam em uma posição em que violentar a liberdade do outro por algum ato individual de autoridade forçada é violentar a própria constituição do pacto social e, assim, dar a outros o mesmo direito de, a qualquer momento, subjugar-lo pela força. Em um panorama como este, cada um retomaria a sua liberdade natural, e o estado civil não mais se sustentaria.

No processo de alienação total, o homem coloca-se sob a dependência do corpo político que se forma com o pacto, para garantir a liberdade civil e, assim, se protege da dependência particular por parte de outro indivíduo. Aqui aparecem dois termos paradoxais, liberdade e dependência. Apesar de parecerem excluir-se mutuamente, para Rousseau, eles podem coexistir de forma articulada desde que a dependência seja algo que não faça o homem perder a sua qualidade de agente livre. Este é um ponto muito sensível da teoria de política do filósofo: compreender como se dá o exercício da liberdade sob o constrangimento das leis, sob a

¹⁷⁵ “échange avantageux d'une manière d'être incertaine et précaire contre une autre meilleure et plus sûre, de l'indépendance naturelle contre la liberté du pouvoir de nuire à autrui contre leur propre sûreté et de leur force que d'autres pourvoient surmonter contre un droit que l'union sociale rend invincible”

¹⁷⁶ “Si l'on recherche en quoi consiste précisément le plus grand bien de tous, qui doit être la fin de tout système de législation, on trouvera qu'il se réduit à ces deux objets principaux, la *liberté* et l'*égalité*.”

dependência da vontade geral, do soberano. Isto pelo fato de constrangimento e dependência serem vistos sempre como o oposto da liberdade. Porém, isso não ocorre com o genebrino, pelo menos não em termos estritos, pois há momentos em que dependência e liberdade se articulam.

Nem toda dependência é nociva em si mesma, ela apenas o é quando degenera a própria natureza humana. No *Emílio* Rousseau traz uma passagem que pode dar mais clareza ao que estamos tentando discorrer. Diz ele:

[E]xistem 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 mutuamente¹⁷⁷ (1995, p. 68-9, OC IV, p. 311).

A dependência produzida a partir do pacto social busca afastar-se da concepção de dependência dos homens e aproximar-se da dependência das coisas. Ou seja, a ideia é que ela não irá, em nenhum momento, anular a liberdade do homem fazendo-o cair em um estado de escravidão; ao contrário, é uma espécie de dependência necessária que impede a dependência particular e sem a qual seria impossível a manutenção da vida social.

Para garantir a liberdade civil, portanto, o homem deve aceitar voluntariamente essa forma de dependência que torna todos iguais, e essa aceitação não está em oposição à liberdade, pois é fazendo uso da liberdade que ele escolhe se sujeitar voluntariamente à vontade soberana como melhor forma de contribuir para o bem social. Diante disso, há entre os cidadãos uma relação de independência e, entre estes e o corpo político, uma relação de dependência que não é maléfica, pois “só a força do Estado faz a liberdade dos seus membros”¹⁷⁸ (2005, p. 131, OC III, p. 394). Sobre esta questão, Derathé afirma:

O que, no estado de natureza, constitui a garantia da liberdade individual é a ausência de relações sociais e o isolamento do homem selvagem. No seio da sociedade, essa garantia só pode ser buscada na força do Estado, na autoridade absoluta do soberano sobre todos os seus membros, na subordinação das vontades particulares à vontade geral. Para permanecerem independentes uns dos outros, os cidadãos devem necessariamente colocar-se sob a *dependência do soberano*, o qual, não fazendo nenhuma diferença entre eles, poderá mantê-los numa igualdade estrita. (2009, p. 339).

¹⁷⁷ "Il y a deux sortes de dépendances : celle des choses, qui est de la nature ; celle des hommes, qui est de la société. La dépendance des choses, n'ayant aucune moralité, ne nuit point à la liberté, et n'engendre point de vices : la dépendance des hommes étant désordonnée les engendre tous, et c'est par elle que le maître et l'esclave se dépravent mutuellement".

¹⁷⁸ "car il n'y a que la force de l'État qui fasse la liberté de ses membre".

Toda vontade particular é, quase sempre, oposta ao bem comum, pois, em certa medida, ela sempre busca um bem individual. É por esta razão que ela, a vontade particular, tem que se sujeitar a uma vontade¹⁷⁹ que seja comum ao corpo político, chamada por pelo genebrino de vontade geral. Não se trata, porém, de ter sua vontade cerceada a ponto de afirmar que não se é livre, pois há a possibilidade de livre expressão junto ao corpo político. O próprio Rousseau deixa isso claro nas páginas do *Contrato* ao afirmar que “cada indivíduo, com efeito, pode, como homem, ter uma vontade particular, contrária ou diversa da vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode ser muito bem diferente do interesse comum”¹⁸⁰ (2005a, p. 75, OC III, p. 363). Todavia, quando sua vontade não coincide com a vontade geral, o indivíduo deve sujeitar-se, entendendo que sua vontade particular está enganada quanto ao que é o melhor para o bem comum, que é o seu próprio bem como membro da comunidade política.

A sujeição que se mostra nesta situação não é contrária à liberdade civil, pois a vontade geral à qual o indivíduo se sujeitou é a sua própria vontade, que provavelmente ele não conseguiu expressar. Em alguns casos não conseguiu por estar falando enquanto indivíduo particular¹⁸¹ e não enquanto cidadão e membro do corpo político, em outros casos pelo fato de não ter sido capaz de entender qual voto estaria de acordo com o interesse público, ou seja, tal indivíduo poderia ter em mente o bem comum, mas cometeu um erro gerado por falta de discernimento.

Ao firmar o pacto voluntariamente, os indivíduos se conectam a uma dupla dimensão da liberdade civil, pois ao mesmo tempo em que se tornam o soberano, tornam-se também súditos. Ou seja, a liberdade civil possibilita, por um lado, o direito de participar, debater, decidir e estabelecer as leis que vão reger o Estado e, por outro lado, essa mesma liberdade garante o direito de não se submeter a nenhuma vontade particular, mas apenas às leis emanadas da soberania popular, o que protege cada cidadão das interferências arbitrárias dos outros. O dever de obediência não está ligado a um indivíduo em particular, o que caracterizaria uma falta de liberdade, mas a uma vontade que a própria pessoa ajudou a construir, à vontade geral:

¹⁷⁹ Não se trata de uma vontade externa ao indivíduo, mas da intersecção das vontades particulares, isto é, aquilo que é comum aos membros da comunidade. Portanto, trata-se de algo que existe na vontade de cada um como cidadão.

¹⁸⁰ “En effet chaque individu peut comme homme avoir une volonté particuliere contraire ou dissemblable à la volonté générale qu’il a comme Citoyen. Son intérêt particulier peut lui parler tout autrement que l’intérêt commun”.

¹⁸¹ Apesar da vida em sociedade dirigida pela vontade geral, o indivíduo tem, também, a sua vida particular. É quando ele confunde esses dois modos de vida, no momento da tomada de decisão coletiva, que reside o erro de colocar sua vontade particular como sendo a vontade geral. A partir do reconhecimento do que é realmente a vontade geral, a sujeição não se torna nociva, pois compreenderá ser ela a sua própria vontade.

A obrigação de obedecer à vontade geral tem então seu fundamento no pacto social, no engajamento ou consentimento de todos. A autoridade soberana só é legítima por que é voluntariamente aceita, porque pelo pacto social os cidadãos assumiram o compromisso de agir “sob a suprema direção da vontade geral” [...] A obrigação não implica de modo algum que exista uma autoridade externa e superior aos indivíduos, autoridade que impõe seu respeito. Ela tem seu fundamento no próprio indivíduo, no compromisso que ele assumiu de submeter-se [...] A fonte primeira soberana é o próprio indivíduo. (DERATHÉ, 2009, p. 351)

O conceito de soberania presente no *Contrato* nos ajuda a compreender melhor essa questão. O poder soberano, para o nosso autor, é o poder legislativo que reside no próprio povo e não em uma vontade vinda de fora. Essa prerrogativa de legislar que tem o soberano não pode ser alienada. Diz ele: “o soberano, que nada é senão um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo”¹⁸² (2005a, p. 86, OC III, p. 368). E acrescenta em outra parte do *Contrato*: “o povo, submetido às leis, deve ser o seu autor. Só àqueles que se associam cabe regulamentar as condições da sociedade”¹⁸³ (2005a, p. 108, OC III, p. 380). Assim, o constrangimento das leis não é estritamente uma coerção externa, pois as leis emanam do soberano, do qual cada indivíduo é parte integrante.

Por outro lado, o termo alienação de que fala Rousseau pode soar estranho e denso, pois para muitos defensores da liberdade esses termos se excluem mutuamente. O termo alienação costuma ser associado à servidão, e não sem razão tendo em vista que o próprio Rousseau o coloca como negativo no *Discurso sobre a desigualdade*. Olgária Matos esclarece essa questão em seu livro *Rousseau: Uma arqueologia da desigualdade*, demonstrando que o termo alienação não é contrário à liberdade civil ao afirmar que a alienação de que fala nosso autor é diferente daquela do *Segundo Discurso*, e também diferente daquela que está presente no pensamento de Marx. Segundo ela, “trata-se, no Contrato, da alienação total pela qual os seres se ‘entre oferecem’, tornando-se mutuamente *visíveis*, isto é, trata-se de uma certa forma de recuperação da *presença* com o direito de existir como *pessoas* autônomas e livres, sem sofrer ‘solidão ou servidão’” (MATOS, 1978, p. 102-103, grifos da autora).

No *Emílio* Rousseau também discute essa questão da liberdade civil em comparação com a liberdade natural. Segundo ele, a única sujeição existente no estado civil que nasce de um pacto social transparente é em relação ao soberano, e “[a] autoridade soberana não sendo outra coisa que a vontade geral, veremos como cada homem, obedecendo ao soberano, não obedece senão a si mesmo, e como se é mais livre com o pacto social do que no estado de

¹⁸² “le souverain, qui n’est qu’un être collectif, ne peut être représenté que par lui-même”.

¹⁸³ “Le Peuple soumis aux loix en doit être l’auteur ; il n’appartient qu’à ceux qui s’associent de regler les conditions de la société”.

natureza.”¹⁸⁴ (1995 p. 557, OC IV, p. 841). As palavras usadas são praticamente as mesmas que encontramos no *Contrato*, o que parece demonstrar, assim, que no processo de educação de Emílio, Rousseau se preocupou em dar-lhe lições políticas com vistas a uma formação integral que indicasse a importância da compreensão das várias acepções do conceito de liberdade para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

A sociedade bem ordenada, ou melhor, a “verdadeira ordem política”, para usar as palavras de Viroli, “é capaz de garantir a liberdade civil e incentivar a liberdade moral”¹⁸⁵ (1988, p. 157). É uma exigência desse novo estado que a liberdade não seja suprimida, mas que seja garantida de forma ampla, e essa garantia só é possível pela submissão à vontade geral e às leis. Por meio da entrega voluntária ao corpo político, o homem recebe a liberdade convencional e, agora membro do soberano, obtém a possibilidade de desenvolver-se e contribuir para o bem social. Além disso, fica protegido de qualquer dependência pessoal, pois aquele que tentar sujeitar outrem estará atentando contra si mesmo e contra a própria ordem civil. A liberdade civil, nascida da convenção, passa então a ter um papel central na vida social, pois ela tem como fim o bem da comunidade, enquanto a liberdade natural tem como ponto focal unicamente a vida do indivíduo.

2.3 LIBERDADE MORAL / AUTONOMIA

Como dissemos no início deste capítulo, a noção de liberdade em Rousseau carrega significados diferentes e por isso deve ser analisada com rigor. Consideramos anteriormente os conceitos de liberdade natural e liberdade civil, porém há uma outra noção de liberdade que aparece nas obras de Rousseau e que não pode ser esquecida, por ser de suma importância para a compressão do pensamento político, moral e educacional do nosso autor. Trata-se da “*liberdade moral*, única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreveu é liberdade”¹⁸⁶. (2005, p. 78, OC III, p. 365)

Essa noção de liberdade pode ser vista em várias obras do genebrino, todavia é no *Emílio* que ela aparece com mais clareza. Neste texto bastante conhecido, podemos buscar

¹⁸⁴ “Les particuliers ne s’étant soumis qu’au souverain et l’autorité souveraine n’étant autre chose que la volonté générale, nous verrons comment chaque homme obeissant au souverain n’obéit qu’à lui-même, et comment on est plus libre dans le pacte social que dans l’état de nature.”

¹⁸⁵ “true political order is able both to guarantee civil liberty and encourage moral liberty”.

¹⁸⁶ “liberté morale, qui seule rend l’homme vraiment maitre de lui ; car l’impulsion du seul appetit est esclavage, et l’obéissance à la loi qu’on s’est prescrite est liberté”.

compreender em que consiste essa liberdade e como ela pode ser desenvolvida. A educação do aluno imaginário ali descrita percorre o processo que leva o homem da dependência infantil à liberdade moral na idade adulta. Porém, como iremos nos dedicar ao estudo do *Emílio* em um capítulo à parte, busquemos neste ponto encontrar em outras obras de Rousseau as menções à essa noção de liberdade para que, assim, possamos ter uma compreensão, mesmo que introdutória, sobre a liberdade moral.

Começemos pela obra que tornou o nosso autor célebre, a saber, o *Discurso sobre as ciências e as artes*. Esse texto é primordial, como já o dissemos, para a compreensão do pensamento rousseauiano e o é, também, para a compreensão do tema da liberdade. Se acreditamos ser a liberdade um dos conceitos centrais do pensamento de Rousseau, aquele que de certa forma confere uma identidade aos seus escritos, podemos perceber que esse tema também está presente já no *Primeiro discurso*.

Se não encontramos referências diretas ao conceito de liberdade em seu aspecto moral, podemos encontrar essas referências a partir do conceito oposto, isto é, o de escravidão. Nesse discurso há uma crítica clara à situação de escravidão em que o homem se encontra, uma escravidão que não é política, nem fruto de guerras, mas uma escravidão advinda do próprio homem e por isso oposta ao aspecto mais íntimo da liberdade, que é a liberdade moral. Diferentemente das outras duas noções de liberdade que tratamos anteriormente, a liberdade moral não diz respeito apenas a fatores externos (ausência de impedimentos ou obstáculos vindos de fora) ou à independência em relação ao outro, mas a aspectos internos do próprio indivíduo, quando não consegue ser senhor de si mesmo.

Ao demonstrar a situação dos homens vivendo em sociedade a partir do desenvolvimento das ciências e das artes, o cidadão de Genebra parece descrevê-los de maneira paradoxal. Por um lado, em geral, eles conquistaram muitas coisas, criaram grandes sociedades, fizeram grandes construções e parecem cada vez mais livres, mas isso, talvez, apenas com relação a obstáculos externos, pois, por outro lado, esses mesmos homens, cercados pelo luxo e pelos vícios que cada um alimenta, tornam-se constantemente mais escravos de si mesmos, dos seus próprios desejos e de suas paixões. O desenvolvimento tão louvado por muitos os rebaixou a uma escravidão que parece imperceptível a praticamente todos:

Enquanto o Governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre *as cadeias de ferro de que estão eles carregados*, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual pareciam ter nascido,

fazem com que *amem sua escravidão* e formam assim o que se chama de povos policiados¹⁸⁷ (1999b, p. 190, grifo nosso)

O tema central do *Primeiro discurso* é o reestabelecimento das ciências e das artes, e se estas contribuíram para aprimorar os costumes, tema indicado pelos acadêmicos, mas Rousseau, ao que parece, coloca de forma sutil a questão da liberdade, o princípio central da moralidade. Assim, ao invés de fazer um elogio às grandes conquistas da humanidade, o genebrino escreve um discurso político, moral e até mesmo educacional, por assim dizer, com a finalidade de demonstrar a condição de dependência e escravidão em que o homem se encontra.

Ao escrever novamente para um concurso da Academia de Dijon, vemos Rousseau, mais uma vez, colocar em discussão seu assunto preferido, o tema da liberdade. O tema central proposto pelos acadêmicos é outro, o da desigualdade, mas ao que parece, para o nosso autor, ele não pode ser analisado dissociado de uma discussão a respeito da liberdade, pois a liberdade está na essência da natureza humana, e por meio do desenvolvimento da desigualdade ela é suprimida.

No *Segundo discurso*, o cidadão de Genebra fala sobre duas características que tornam o homem diferente dos outros animais. Após considerar o homem em seu aspecto físico no início da primeira parte, ele convida o leitor a um esforço intelectual para encarar esse mesmo homem também em seu aspecto metafísico e moral. Nesta parte do texto, o genebrino demonstra que há características no homem que o diferenciam dos demais animais. Uma delas, diz ele, é a capacidade de se aperfeiçoar, isto é, a perfectibilidade, a outra, não menos importante, é a qualidade de agente livre.

No decorrer do texto ele explica o que vem a ser essa qualidade de agente livre. Neste ponto repito uma citação feita anteriormente, com um pequeno acréscimo, mas que se torna necessária novamente para compreendermos essa questão. Diz Rousseau:

Em cada animal *vejo* somente uma máquina engenhosa a que a natureza conferiu sentidos para recompôr-se [...] Percebo as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de tudo fazer sozinha a natureza nas operações do animal, enquanto o homem executa as suas como agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto, e o outro, por um ato de liberdade. [...] Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele. A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se *livre* para concordar

¹⁸⁷ "Tandis que le gouvernement et les lois pourvoient à la sûreté et au bien-être des hommes assemblés, les sciences, les lettres, et les arts, moins despotiques et plus puissants peut-être, étendent des guirlandes de fleurs sur les chaînes de fer dont ils sont chargés, étouffent en eux le sentiment de cette liberté originelle pour laquelle ils semblaient être nés, leur font aimer leur esclavage, et en forment ce qu'on appelle des peuples policés."

ou resistir e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação de ideias, mas no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais que de modo algum serão explicados pelas leis da mecânica. (1999a, p. 64, grifo nosso, OC III, p. 141-142)¹⁸⁸.

Aqui Rousseau parece deixar de lado a imaginação que o fez regressar hipoteticamente ao estado de natureza e ao homem natural, e fixa seus olhos no seu presente, olhando homens e animais para procurar algo que os diferencie. Ele diz: “[...] em cada animal *vejo* [...] *Percebo* as mesmas coisas na máquina humana” (grifo nosso). Desse modo, ao discorrer sobre as características distintivas do homem, ele parece falar de um homem que, de certo modo, já está fora do estado de natureza quando é capaz de escolher por um ato da razão, tendo em si mesmo a consciência da sua liberdade. A liberdade natural, como já mostramos, não se caracteriza por escolhas racionais e deliberadas do homem no estado de natureza, mas pela ausência de relação com o outro, ausência de imaginação, enquanto essa liberdade da qual Rousseau está falando se trata de algo inerente ao ser humano, mas que só atinge sua completude quando ele adquire consciência de sua existência. Essa liberdade de ser capaz de escolher racionalmente não é, portanto, a liberdade natural.

Vale ressaltar que essa diferenciação entre homens e animais, feita por Rousseau no *Segundo discurso* a partir dessa ideia de liberdade, se mal compreendida, pode levar alguns a pensarem que ele fala de um homem natural consciente de sua liberdade. Porém, aqui teríamos uma contradição, pois em várias partes do texto ele é taxativo em afirmar que o homem vivendo nesse estado é puramente instinto. A liberdade para escolher racionalmente, com consciência, e, assim, desenvolver-se a ponto de se tornar senhor de si mesmo, é o oposto do instinto. Desse modo, a liberdade da qual fala Rousseau na citação colocada mais acima, trata-se de uma liberdade virtual, presente no homem em estado latente¹⁸⁹, aguardando as circunstâncias para se colocar em ação.

¹⁸⁸ “Je ne vois dans tout animal qu'une machine ingenieuse, à qui la nature a donné des sens pour se remonter elle même [...]. J'aperçois précisément les mêmes choses dans la machine humaine, avec cette différence que la Nature seule fait tout dans les operations de la Bête, au-lieu que l'homme concourt aux siennes, en qualité d'agent libre. L'un choisit ou rejette par instinct, et l'autre par un acte de liberté [...]; Ce n'est donc pas tant l'entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l'homme que sa qualité d'agent libre. La Nature commande à tout animal, et la Bête obéit. L'homme éprouve la même impression, mais il se reconnoît libre d'acquiescer, ou de resister ; et c'est surtout dans la conscience de cette liberté que se montre la spiritualité de son âme : car la physique explique en quelque manière le mécanisme des sens et la formation des idées ; mais dans la puissance de vouloir ou plutôt de choisir, et dans le sentiment de cette puissance on ne trouve que des actes purement spirituels, dont on n'explique rien par les lois de la mécanique.

¹⁸⁹ Faculdades adormecidas são aquelas que são inerentes ao homem, mas necessitam de fatores externos para se colocarem em ação, como por exemplo, a perfectibilidade e a razão: “Foi por uma Providência muito sábia que as faculdades que ele [o homem selvagem] tinha em potência só deversem se desenvolver junto com a ocasião de

Para compreendermos melhor essa questão, podemos recorrer ao artigo de Renato Moscateli, intitulado *A liberdade como conceito metafísico e jurídico em Rousseau*. Nele, Moscateli apresenta a noção de liberdade em Rousseau em duas dimensões, uma metafísica, a partir da leitura do *Segundo discurso*, e outra jurídica a partir da leitura do *Contrato social*. Segundo ele, essas duas dimensões da liberdade carregam oposições claras: a liberdade em sua dimensão metafísica opõe-se ao instinto, e na dimensão jurídica, a liberdade natural (independência) opõe-se à liberdade civil. A partir dessas oposições, podemos compreender melhor o que vem a ser a liberdade moral.

Rousseau afirma que é a saída do estado de natureza que possibilita a aquisição da liberdade moral¹⁹⁰. Assim como a liberdade civil, a liberdade moral só é possível fora do estado de natureza, ou seja, é somente quando o homem passa a ter relações com os seus semelhantes, que ele pode desenvolver a sua moralidade e, conseqüentemente, ser capaz de dar a si a própria lei e ser senhor de si mesmo, ou o contrário, tornar-se escravo de si mesmo, das suas próprias paixões e vícios. No estado de natureza, sem relações com o outro, o homem é governado por seus instintos, mas “a passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a *moralidade* que antes lhes faltava”¹⁹¹ (2005, p. 77, OC III, p. 364).

O sentido do termo liberdade mais apreciado por Rousseau está intimamente ligado à moralidade humana, isto é, o significado mais profundo do conceito de liberdade reside dentro do próprio homem e na relação dele consigo mesmo. Vale ressaltar, porém, que apesar de a conduta virtuosa do indivíduo moralmente livre dizer respeito à sua relação consigo mesmo primariamente, ela também pode ser expandida para abarcar os deveres que ele reconhece ter em relação a outras pessoas. Como Rousseau escreve no *Emílio*, “A liberdade não está em nenhuma forma de governo, ela está no coração do homem livre; ele a carrega consigo por toda parte”¹⁹² (1995, p. 571, OC III, p. 857). Além disso, a obra inacabada *Émile e Sophie, ou os solitários*, parece também indicar que essa é, de fato, a compreensão do nosso autor a respeito da liberdade em seu sentido moral, pois quando Emílio é feito escravo, ainda sim se sente livre. Voltaremos a esse assunto no terceiro e quarto capítulo desta tese.

exercê-las, a fim de que elas não lhe fossem supérfluas e onerosas antes do tempo, nem tardias e inúteis quando necessárias. Ele encontrava unicamente no instinto todo o necessário para viver no estado de natureza; numa razão cultivada só encontra aquilo de que necessita para viver em sociedade.” (ROUSSEAU, 2003, p. 152)

¹⁹⁰ Cf. *Do contrato social* (2005, p. 78).

¹⁹¹ “Ce passage de l'état de nature à l'état civil produit dans l'homme un changement très rémarquable, en substituant dans sa conduite la justice à l'instinct, & donnant à ses actions la moralité qui leur manquoit auparavant.”

¹⁹² “La liberté n'est dans aucune forme de gouvernement, elle est dans le cœur de l'homme libre ; il la porte partout avec lui.”

Apesar de se desenvolver em sociedade, a liberdade moral é mais uma questão individual, uma capacidade particular de voltar-se para si mesmo e ascender ao senhorio da sua própria vontade. “Enquanto a liberdade civil tem a ver com relações sociais, a liberdade moral é relevante para as relações de um homem com seu eu interior”¹⁹³ (VIROLI, 1988, p. 157). É por esta causa que o genebrino é categórico em afirmar que “Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem [...] Não há recompensa possível para quem a tudo renúncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações”¹⁹⁴ (2005, p. 62, OC III, p. 356).

A liberdade moral, portanto, possibilita ao homem uma vida em sociedade ou afastado dela, caso seja o seu desejo afastar-se do convívio social, e um relacionamento cordial com os seus pares, pois se trata de uma capacidade racional de fazer escolhas morais tanto para si quanto para a sociedade, respeitando conscientemente a liberdade do outro e suas próprias limitações. Por meio dela é possível uma sociedade bem-ordenada em que os indivíduos busquem ser parte de corpo político e exerçam com maestria a liberdade política que lhes é concedida, por consequência do próprio pacto.

A liberdade moral é difícil aquisição humana. Enquanto a liberdade natural está relacionada à ausência de obstáculos externos e relações com o outro, e a liberdade civil está associada a um viver coletivo que busca o bem comum, a liberdade moral está associada à um desenvolvimento moral do indivíduo em relação ao ambiente em que vive. Isto é, parece tratar-se de uma resposta racional e moral às influências exteriores e aos desejos interiores que, de certa forma, o conduziriam a uma vida de dependência.

Por este motivo, o momento mais indicado para tratarmos da questão da liberdade moral será em um capítulo posterior, quando nos debruçaremos sobre a formação do aluno imaginário Emílio e nos caminhos percorridos por ele e por seu preceptor para que o pupilo saia da pura dependência para uma condição de autonomia moral.

2.4 CRÍTICAS À IDEIA DE LIBERDADE EM ROUSSEAU

¹⁹³ “while civil liberty has to do with social relations, moral liberty is relevant to a man's relations with his inner self” (VIROLI, 1988, p. 157).

¹⁹⁴ “Renoncer à sa liberté c’est renoncer à sa qualité d’homme [...] Il n’y a nul dédomagement possible pour quiconque renonce à tout. Une telle renonciation est incompatible avec la nature de l’homme, et c’est ôter toute moralité à ses actions que d’ôter toute liberté à sa volonté.”

Rousseau é, por excelência, um amante da liberdade humana, não por menos, esse conceito permeia seus escritos do início ao fim. Todavia, apesar de se dizer um defensor dela, nem todos os leitores de suas obras e pensadores que o sucederam, debruçando-se sobre suas ideias, viram no autor do *Emílio* aquilo que ele via ou dizia de si mesmo. Se, por um lado, podemos encontrar grandes filósofos que admiraram o cidadão de Genebra e o conceito de liberdade por ele refletido, há, por outro lado, expoentes do pensamento ocidental que enxergaram em seus escritos o contrário daquilo que ele afirmava defender.

Refletir sobre a ideia de liberdade e os sentidos que ela recebe dentro das obras de Rousseau, sem dedicar um espaço, mínimo que seja, às críticas que foram direcionadas ao autor pode ser visto como uma forma de fazer com que os prováveis leitores deste trabalho tenham dele uma visão simplista. Os dois lados devem ser mostrados. Se fizemos a exposição do que ele pensa sobre o conceito de liberdade, é necessário também dedicar espaço àqueles que interpretaram as ideias do genebrino de uma outra forma. Afinal,

de todos os conceitos de Rousseau, o seu conceito de liberdade é o que passou pelas interpretações mais diversas e mais contraditórias. Nesta disputa de quase dois séculos travada em torno dele, este conceito perdeu quase completamente a sua determinação. Foi puxado ora para cá ora para lá, pelas facções de ódio e da benevolência; tornou-se um mero slogan político que cintila hoje em todas as cores e foi colocado a serviço dos mais diferentes objetivos da luta política (CASSIRER, 1999, p. 55).

O conceito de liberdade não é o único ponto de debate que se abriu a partir dos escritos do nosso autor. Pelo contrário, vários outros temas foram pontos de controvérsia. Provavelmente, nenhuma de suas obras passou incólume frente aos pensadores do seu tempo ou aos que o sucederam. As ideias do genebrino não nascem exclusivamente com ele, mas são com ele que elas recebem novas formulações, sentidos diferentes dos habituais, e esse fato certamente contribuiu para o grande número de amantes e críticos de suas obras.

As controvérsias a respeito das suas ideias começaram com ele ainda em vida. Por ser um homem de paradoxos, como ele mesmo se definia, as teses de Rousseau por vezes despertavam os ânimos intelectuais dos seus leitores. As primeiras críticas apareceram logo após a publicação do *Discurso sobre as ciências e as artes*, seguiram durante sua vida com a publicação de suas outras obras, principalmente o *Segundo Discurso*, o *Contrato* e o *Emílio*, e mesmo após a sua morte, elas não pararam. Aos que dirigiram suas críticas enquanto o nosso autor estava vivo, alguns receberam respostas, outros não.

Como não é nosso objetivo fazer um apanhado minucioso a respeito de todas as críticas direcionadas a Rousseau e ao seu pensamento, até pelo fato de essa ser uma tarefa um tanto

perigosa e de difícil concretização, queremos neste ponto nos limitar à questão central da nossa tese, que é o tema da liberdade. As críticas feitas em vida, o próprio Rousseau as analisou e refletiu sobre elas, portanto, cabe-nos analisar e refletir sobre as leituras mais atuais que fizeram sobre o seu pensamento a respeito do conceito de liberdade.

Parece-nos que mesmo que outras obras de Rousseau tratem do tema da liberdade, não é nelas que se aprofundam os críticos do genebrino. O ponto focal de controvérsia, quando analisamos os seus escritos, parece encontrar um alvo em comum, o texto do *Contrato*. Por mais que se tenha ali, para o próprio autor, a ideia de uma sociedade bem-ordenada pautada por virtude, justiça e liberdade, há trechos que notadamente causam estranhamento aos leitores. O principal, e que provavelmente causou mais espanto, registramos a seguir: “aquele que recusar obedecer à vontade geral a tanto será constrangido por todo um corpo, o que não significa senão que o *forçarão a ser livre* [...] Essa condição constitui o artifício e o jogo de toda máquina política, e é a única a legitimar os compromissos civis”¹⁹⁵ (2005, p. 75, OC III, p. 364 grifo nosso).

Pela leitura dessa passagem, o espanto e a estranheza podem até ser justificáveis. Afinal, em que medida há liberdade onde existe constrangimento e imposição? Se sou livre, posso ser constrangido pelo corpo político? O que significa *forçar a ser livre*? Esse é um empreendimento possível ou Rousseau usou termos contraditórios para embaraçar a cabeça dos seus leitores? É o filósofo realmente um amante da liberdade humana ou faz uso desse conceito de forma obscura para esconder a intenção de controle? O que Rousseau quer nos dizer quando faz uso desses paradoxos? Como entendê-los?

Uma via para escapar deles seria passar por cima das dificuldades de compreensão do pensamento do autor genebrino e se concentrar nas páginas mais tranquilas de suas obras, se é que elas existem. Porém, um comportamento intelectual que faça escolhas somente por aquilo que é mais aceitável, infelizmente empobrece qualquer reflexão que se pretenda ser rigorosa e, no caso de Rousseau, empobreceria suas ideias acerca dos temas que permeiam sua escrita, como a política, a educação e a ética. Ora, se tais controvérsias estão no texto é pelo fato de que elas, em alguma medida, podem nos transmitir algo de valioso, portanto não podem ser deixadas de lado apenas pela dificuldade de compreensão. É necessário “levar extremamente a sério as afirmações de Rousseau que nos chocam ou nos causam desconforto ao invés de varrê-las para baixo do tapete para obter uma leitura mais palatável” (MARQUES, 2010, p. 104).

¹⁹⁵ “que quiconque refusera d’obéir à la volonté générale y sera contraint par tout le corps : ce qui ne signifie autre chose sinon qu’on le forcera d’être libre [...] condition qui fait l’artifice et jeu de la machine politique, et qui seule rend légitimes les engagements civils.”

Essas controvérsias e dificuldades a respeito da compreensão sobre o conceito de liberdade não têm em Rousseau a sua origem. Montesquieu, por exemplo, antes dele já escrevera em *O espírito das leis*, que a palavra liberdade é cheia de significados como nenhuma outra: “Uns a tomam como a facilidade de depor aquele a quem deram um poder tirânico; outros, como a faculdade de eleger a quem devem obedecer; outros, como o direito de estarem armados e de poderem exercer a violência” (2000, p. 165-166).

Por mais que não tenhamos todas as respostas acerca desses paradoxos do autor do *Contrato*, podemos refletir com seus críticos e, assim, buscar compreender as ideias dele pela via da crítica e não apenas pelos pensadores que com ele concordam ou corroboram seus pensamentos. Gostaríamos de destacar três pensadores, que certamente não são os únicos, mas são talvez os principais que dirigiram críticas a Rousseau e à sua noção de liberdade humana. Começemos por Benjamin Constant.

Constant foi um francês de origem suíça, que viveu entre 1767 e 1830. Além de um notório pensador político e escritor, era também político na prática. Como expoente da tradição liberal que ajudou a constituir, era um amante da liberdade. Neste ponto podemos nos perguntar: como dois pensadores que veem a liberdade como um dos bens indispensáveis à vida humana podem ter entre si um choque de ideias tão profundo? Mais uma vez, a resposta vem pela compreensão que cada um tem da noção de liberdade.

No ano de 1819, aos 52 anos, depois de já ter presenciado, mesmo que de longe, a Revolução Francesa e seus efeitos e tendo experienciado uma vida política dentro do seu país, escreve um texto/discurso que até hoje é muito conhecido quando se busca compreender os sentidos da palavra liberdade. *Liberdade dos antigos comparada à dos modernos* é daqueles textos curtos, mas profundos, com poucas palavras e parágrafos, mas que provocam uma gama de reflexões em seus leitores.

Neste texto singular, Constant reflete sobre o conceito de liberdade não a partir de significados que ele mesmo cria, mas a partir da análise da vida dos indivíduos em sociedades de épocas históricas distintas. Povos antigos e povos modernos, liberdade nos moldes antigos, liberdade nos moldes modernos. Segundo Constant, as distinções entre essas duas formas de liberdade eram, em sua época, novas e as diferenças entre elas não tinham sido percebidas ou, se o tinham, ainda eram pouco observadas.

Para os modernos, diz Constant, a liberdade consistia em um

[...] um o direito de dizer sua opinião, de escolher seu trabalho e de exercê-lo; de dispor de sua propriedade, até de abusar dela; de ir e vir, sem necessitar de permissão e sem ter que prestar conta de seus motivos ou de seus passos. É para cada um o direito

de reunir-se a outros indivíduos, seja para discutir sobre seus interesses, seja para professar o culto que ele e seus associados preferirem, seja simplesmente para preencher seus dias e suas horas de maneira mais condizente com suas inclinações, com suas fantasias. Enfim, o direito, para cada um, de influir sobre a administração do governo, seja pela nomeação de todos ou de certos funcionários, seja por representações, petições, reivindicações, às quais a autoridade é mais ou menos obrigada a levar em consideração¹⁹⁶ (1985, p. 1).

Já para os antigos, nas palavras de Constant, a liberdade consistia muito mais na participação ativa dentro do corpo político do que a possibilidade de liberdade na vida privada. Assim, a liberdade consistia em

exercer coletiva, mas diretamente, várias partes da soberania inteira, em deliberar na praça pública sobre a guerra e a paz, em concluir com os estrangeiros tratados de aliança, em votar as leis, em pronunciar julgamentos, em examinar as contas, os atos, a gestão dos magistrados; em fazê-los comparecer diante de todo um povo, em acusá-los de delitos, em condená-los ou em absolvê-los; mas, ao mesmo tempo que consistia nisso o que os antigos chamavam liberdade, eles admitiam, como compatível com ela, a submissão completa do indivíduo à autoridade do todo¹⁹⁷ (1985, p. 1).

Ao estabelecer essas duas formas de liberdade, Constant enxerga o indivíduo do mundo antigo como um escravo nas questões de sua própria vida privada e livre no que diz respeito à participação ativa nas questões públicas, enquanto o indivíduo moderno é independente em sua vida particular, e mesmo vivendo em um Estado mais livre, “só é soberano em aparência”, pois quando faz uso de sua liberdade política, é apenas para dela desistir.

Após uma breve exposição sobre o comércio e a guerra, Constant conclui que os modernos não podem desfrutar da liberdade dos antigos, devendo, portanto, a liberdade moderna fixar suas raízes no “exercício pacífico da independência privada”. Todavia, tendo como ponto de reflexão a Revolução Francesa, ele afirma que alguns dos seus partidários, em especial os jacobinos, sob a liderança de Maximilien de Robespierre, não conseguiram perceber

¹⁹⁶ “le droit de n’être soumis qu’aux lois, de ne pouvoir être ni arrêté, ni détenu, ni mis à mort, ni maltraité d’aucune manière, par l’effet de la volonté arbitraire d’un ou de plusieurs individus : c’est pour chacun le droit de dire son opinion, de choisir son industrie, et de l’exercer, de disposer de sa propriété, d’en abuser même ; d’aller, de venir sans en obtenir la permission, et sans rendre compte de ses motifs ou de ses démarches. C’est, pour chacun, le droit de se réunir à d’autres individus, soit pour conférer sur ses intérêts, soit pour professer le culte que lui et ses associés préfèrent, soit simplement pour remplir ses jours ou ses heures d’une manière plus conforme à ses inclinations, à ses fantaisies. Enfin, c’est le droit, pour chacun, d’influer sur l’administration du Gouvernement, soit par la nomination de tous ou de certains fonctionnaires, soit par des représentations, des pétitions, des demandes, que l’autorité est plus ou moins obligée de prendre en considération”.

¹⁹⁷ exercer collectivement, mais directement, plusieurs parties de la souveraineté toute entière, à délibérer, sur la place publique, de la guerre et de la paix, à conclure avec les étrangers des traités d’alliance, à voter les lois, à prononcer les jugements, à examiner les comptes, les actes, la gestion des magistrats, à les faire comparaître devant tout le peuple, à les mettre en accusation, à les condamner ou à les absoudre ; mais en même temps que c’était là ce que les anciens nommaient liberté, ils admettaient comme compatible avec cette liberté collective l’assujettissement complet de l’individu à l’autorité de l’ensemble.

as diferenças entre essas duas formas de liberdade e terminaram por engendrar grandes males, mesmo tendo boas intenções.

A crítica não fica apenas nos jacobinos, pois, para Constant, eles tiveram uma inspiração ideológica em dois grandes pensadores, dos quais o mais ilustre é Jean-Jacques Rousseau, e a este ele dedica parte de suas reflexões. Segundo o político francês, o filósofo genebrino transportou “para os tempos modernos um volume de poder social, de soberania coletiva que pertencia a outros séculos, este gênio sublime, que era animado pelo amor mais puro à liberdade, forneceu, todavia, desastrosos pretextos a mais de um tipo de tirania”¹⁹⁸ (1985, p. 3-4).

O equívoco de Constant, no entanto, reside no fato de enxergar as ideias de Rousseau a partir da ótica revolucionária e não a partir do próprio filósofo. Por mais que haja um louvor às repúblicas antigas dentro dos escritos do genebrino, em nenhum momento ele coloca o *Contrato* como um manual político a ser seguido por seus leitores para o estabelecimento de uma nova ordem social. A utilização de certos conceitos e ideias filosóficas por parte de um indivíduo ou um grupo social não é justificativa para acusar um pensador de fornecer pretextos para a tirania.

Constant via no autor do *Contrato* um homem que ansiava por viver nas repúblicas antigas e, não sendo possível voltar no tempo, o anseio seria por recriar modelos republicanos antigos no período moderno. Todavia, as referências presentes no eminente texto político de Rousseau apenas demonstram a sua admiração por sistemas de governo que garantiram a liberdade dos seus membros tendo como base a soberania popular. O nosso autor não é ingênuo quanto às impossibilidades de um Estado nesses moldes no período moderno. O que ele fornece são exemplos a serem admirados, e não modelos a serem aplicados em qualquer época e lugar.

Em outra de suas obras, *Princípios de política aplicáveis a todos os Governos*, Constant mais uma vez volta a Rousseau, e em um capítulo intitulado *Consequências do sistema de Rousseau*, que poderia muito bem ser renomeado como *Consequências das interpretações do sistema de Rousseau*, ele afirma que

as consequências desse sistema aparecer[a]m em todos os tempos da história. Mas elas se desenvolveram de forma especialmente assustadora no meio de nossa Revolução. Elas causaram feridas talvez incuráveis aos princípios sagrados. Quanto mais popular o governo que queríamos dar à França, mais profundas eram essas feridas. Quando não são reconhecidos limites à autoridade social, os líderes do povo, em um governo popular, não são defensores da liberdade, mas candidatos à tirania,

¹⁹⁸ “temps modernes une étendue de pouvoir social, de souveraineté collective qui appartenait à d’autres siècles, ce génie sublime qu’animait l’amour le plus pur de la liberté, a fourni néanmoins de funestes prétextes à plus d’un genre de tyrannie”.

aspirando não a quebrar, mas a conquistar o poder ilimitado que pesa sobre os cidadãos¹⁹⁹ (2000, p. 55).

Constant ainda acusa Rousseau e outros escritores amantes da liberdade de conceder à sociedade um poder que não conhece limites, sacrificando, assim, a liberdade do indivíduo a uma vontade que não é a sua. Porém, não é isso que encontramos no *Contrato*. Pelo contrário, apesar de falar da alienação à comunidade, o genebrino afirma que “além da pessoa pública, temos que considerar as pessoas particulares que a compõem, e cuja a vida e liberdade naturalmente independem dela”²⁰⁰ (2005, p. 95, OC III, p. 373).

Por fim, é válido lembrar mais uma vez que Rousseau não deve ser condenado por ter sido inspiração para atos de tirania, nem pela interpretação equivocada de suas ideias. As ideias de um autor falam por si mesmas, a compreensão de pontos controversos deve ser buscada no próprio autor e não nas repercussões ou ações daqueles que o escolheram como inspiração ideológica. Ao se referir às obras de Rousseau, mas tomar como uma das fontes os acontecimentos da Revolução Francesa, Constant termina por trair as ideias do genebrino com relação ao que este compreende por liberdade.

As ideias de Constant a respeito das duas formas de liberdade têm ecos mais modernos com Isaiah Berlin. Esse é o segundo autor que pretendemos analisar para considerar as críticas que dirige ao cidadão de Genebra no que diz respeito à sua compreensão sobre a liberdade humana.

Berlin foi um célebre pensador liberal nascido em Riga, antigo Império Russo, atual Letônia, mas com atuação intelectual e acadêmica na Universidade de Oxford, na Inglaterra. Amante do conceito de liberdade, este aparece constantemente em suas obras, sendo as mais conhecidas sobre esse tema o artigo *Two Concepts Of Liberty* de 1958 (Dois conceitos de liberdade), bastante conhecido de todos aqueles que buscam compreender o conceito de liberdade em seus diferentes sentidos, e o texto *Freedom and its Betrayal – six enemies of human liberty*, (traduzido no Brasil como *Rousseau e os outros cinco inimigos da liberdade*), fruto de conferências transmitidas em 1952 por meio do rádio.

¹⁹⁹ Telles nous voyons apparaître à toutes les époques de l'histoire les conséquences de ce système. Mais elles se sont développées surtout dans leur effrayante latitude au milieu de notre Révolution. Elles ont fait à des principes sacrés des blessures peut-être incurables. Plus le gouvernement que l'on voulait donner à la France était populaire, plus ces blessures ont été profondes. Lorsqu'on ne reconnaît point de bornes à l'autorité sociale, les chefs du peuple, dans un gouvernement populaire, ne sont point des défenseurs de la liberté, mais des candidats de tyrannie, aspirant non pas à briser, mais à conquérir la puissance illimitée qui pèse sur les citoyens (CONSTANT, 2000, p. 55).

²⁰⁰ “Mais outre la personne publique, nous avons à considérer les personnes privées que la composent, et dont la vie et la liberté sont naturellement indépendantes d'elle.”

Em *Rousseau e outros cinco inimigos da liberdade* encontramos mais especificamente as críticas que Berlin dirige a Rousseau. Ali, antes de levantá-las, o autor expõe detalhadamente algumas ideias presentes nos escritos do genebrino, especialmente a questão da liberdade, para demonstrar, parece-nos, que nas obras de Rousseau a noção de liberdade humana tem uma importância seminal. Para Berlin, em Rousseau

O conceito de liberdade e seu conceito de autoridade são muito diferentes de pensadores anteriores e embora empregue as mesmas palavras atribui-lhes um conteúdo muito distinto. Isto, na realidade poderá constituir um dos grandes segredos da sua eloquência e da sua tremenda eficácia, ou seja, embora pareça dizer coisas não muito diferentes das de seus antecessores utilizando o mesmo tipo de frases e aparentemente os mesmos conceitos, altera o significado das palavras, modifica os sentidos dos conceitos de forma tal que produz um efeito eletrizante no leitor que, sem perceber, é atraído pelas expressões familiares para um território totalmente desconhecido (2002, p. 31).

Liberdade e autoridade são os pontos centrais da crítica de Berlin a Rousseau. Ele vê a liberdade e autoridade como conceitos absolutos que se excluem mutuamente. Assim, parece não compreender como a liberdade absoluta – que não admite constrangimento ou autoridade – e a autoridade absoluta – que por si exclui a possibilidade de liberdade – podem aparecer nos escritos de Rousseau como faces de uma mesma moeda. O pensador inglês não compreende como alguém que tanto falou da liberdade pode buscar uma conciliação entre ela e o conceito de autoridade. Estaria Rousseau empreendendo uma tarefa impossível ou, sob o véu dos novos significados, criando meios para cercear a liberdade individual de forma tácita?

Essa segunda indicação parece ser o caminho interpretativo tomado por Berlin. Ao examinar o *Contrato*, não vê nele nada novo, e por ser entusiasta de uma forma de liberdade que não aceita interferências, enxerga a teoria política de Rousseau como uma arma contra a liberdade individual. A frase mais emblemática desse texto, e que ecoa ainda hoje entre críticos e defensores de Rousseau, aparece ao final, quando ele diz que o cidadão de Genebra,

que reivindica ter sido o amante mais ardente e apaixonado da liberdade humana que alguma vez viveu, que procurou lançar fora todos os grilhões, os constrangimentos da educação, da sofisticação, da cultura, da convenção, da ciência, da arte [...] – Rousseau, apesar de tudo isso, foi um dos mais funestos e formidáveis inimigos da liberdade em toda a história do pensamento²⁰¹ (2002, p. 49).

²⁰¹ “who claims to have been the most ardent and passionate lover of human liberty who ever lived, who tried to throw off every shackles, the restraints of education, of sophistication, of culture, of convention, of science, of art [...] – Rousseau, in spite of all these things, was one of the most sinister and most formidable enemies of liberty in the whole history of modern thought”.

Segundo Berlin, entre todos os que perverteram a noção de liberdade, Rousseau é o mais responsável de todos, pois ao criar o mito do eu verdadeiro, instituiu um meio para justificar a coerção. E, de certo modo, culpa-o por ser inspiração de movimentos e ditadores que deram ao mundo imagens de terror disfarçadas de busca pela liberdade. Para Berlin,

Não há um ditador no Ocidente que, depois de Rousseau, não tenha utilizado esse monstruoso paradoxo para justificar seu comportamento. Os jacobinos, Robespierre, Hitler, Mussolini, os comunistas utilizam todos esse mesmo método argumentativo de afirmar que os homens não sabem o que verdadeiramente querem e, assim, ao querê-lo por eles, desejá-lo em seu nome, damos-lhes, em algum sentido oculto, sem que eles próprios saibam, o que desejam “realmente”²⁰² (2002, p. 47).

Neste ponto podemos perceber uma semelhança com Constant. O filósofo de Riga não se baseou apenas nas ideias e obras de Rousseau para fundamentar sua crítica, mas fez dele, também, uma leitura por fatos históricos alheios à vontade de seu autor. Ao dizer que o paradoxo criado por Rousseau foi usado por muitos ditadores, resultando em consequências desastrosas, Berlin parece desejar colocar sobre os ombros do genebrino uma culpa que jamais pode ser atribuída a ele.

A responsabilidade das ações de qualquer indivíduo é apenas dele mesmo, mas ao que parece, aos olhos de Berlin, não desejando ser muito radical em minha interpretação, se Rousseau não tivesse exprimido essas ideias em suas obras, ou talvez, se tivesse dado ao mundo uma concepção de liberdade mais clara, nada do que aconteceu de desastroso nos episódios mencionados teria sido visto na história.

As críticas não param por aqui. Berlin não se contentou em dirigi-las apenas ao pensamento rousseauiano e buscou fazer uma análise psicológica da pessoa de Rousseau. Ele associa a origem das várias ideias do filósofo ao episódio narrado nas *Confissões*, em que o genebrino, ao ler a questão dos Acadêmicos de Dijon, é acometido por uma visão intelectual que muda completamente a sua vida como pensador político. Com isso ele parece esquecer todas as referências e os diálogos que o próprio Rousseau faz com outros pensadores dentro das suas obras e que demonstram um pensador extremamente culto, conhecedor profundo da tradição filosófica.

Toda essa argumentação que tem enfoque no próprio autor e em momentos singulares vividos por ele, nos parece, tem a intenção de mostrar o genebrino como um homem lunático

²⁰² “and there is not dictator in the West who after Rousseau did not use this monstrous paradox in order to justify his behavior. The Jacobins, Robespierre, Hitler, Mussolini, the Communists all use this very same method of argument, of saying men do not know what they truly want – and therefore by wanting it for them, by wanting it or their behalf, we are giving them what in some occult sense, without knowing it themselves, they themselves 'really' want”.

que recebe do além respostas para questões há muito tempo discutidas por grandes pensadores, um homem possuído por uma única ideia, um maníaco, matemático alienado que se vê como único no mundo capaz de compreender verdadeiramente temas complexos da ética, da política, da moral.²⁰³

Passando ao outro texto, *Dois conceitos de liberdade*, Berlin segue a mesma visão de pensadores que o antecederam, concordando que muitos foram os sentidos dados ao conceito de liberdade. Diz ele: “Quase todos os moralistas na história humana têm entoado loas à liberdade. Como felicidade e bondade, como natureza e realidade, o significado daquele termo é tão poroso que parece haver poucas interpretações a que ele seja capaz de resistir” (BERLIN, 1981, p. 135). Na impossibilidade de discutir e apresentar suas observações sobre essa gama de sentidos, ele se propõe então, a examinar apenas dois, que nomeia de sentidos negativo e positivo. Em sua visão, esses dois são os sentidos capitais do termo liberdade.

O primeiro sentido, o de liberdade negativa, exige a não interferência por parte de outrem nas atividades de certo indivíduo; seria uma espécie de *liberdade de*. Já o sentido de liberdade positiva se origina na vontade do indivíduo de ser senhor de si mesmo; assim, seria uma espécie de *liberdade para*. O primeiro se caracteriza pela ausência, o que nos parece demonstrar uma liberdade mais passiva, dependente da ausência de coerção externa. O segundo se caracteriza pela presença, o que parece demonstrar uma liberdade mais ativa que busca no próprio indivíduo a capacidade para a realização de um fim, ser senhor de si mesmo. Berlin acrescenta ainda que

[o] sentido negativo vem incorporado na resposta à pergunta “qual é a área em que o sujeito – uma pessoa ou um grupo de pessoas – deve ter ou receber para fazer o que pode fazer, ou ser o que pode ser, sem que outras pessoas interfiram?” [O] sentido positivo vem incorporado na resposta à pergunta “o que ou quem é a fonte de controle ou de interferência que pode determinar que alguém faça ou seja tal coisa e não outra?” (1981, p. 136)

Pela análise do texto de Berlin, podemos perceber que ele se mostra partidário da liberdade negativa, aquela que não sofre interferência por parte dos outros, pois ela possibilita, segundo ele, o pluralismo que é “um ideal mais humano e mais verdadeiro” (1981, p. 169). A essa ideia de liberdade negativa ele associa pensadores bastantes conhecidos da tradição filosófica, como Hobbes, Bentham, Locke, Mill e Benjamin Constant, de quem falamos anteriormente. Aliás, em seu texto sobre os dois conceitos de liberdade ele afirma que Constant

²⁰³ Para mais reflexões sobre essa argumentação *ad hominem* de Berlin em relação a Rousseau, conferir o texto *O Ouriço de Genebra e a Raposa de Riga: como Berlin tornou Rousseau um grande inimigo da liberdade*, de Renato Moscateli (2017).

já havia visto em Rousseau “o mais perigoso inimigo da liberdade individual” (BERLIN, 1981, p. 164).

Berlin reserva, portanto, páginas do seu texto para fazer sua crítica à noção de liberdade positiva que, para ele, apesar de residir no desejo de ser senhor de si mesmo, produz vários prejuízos à vida particular e em sociedade. Primeiro pelo fato de engendrar a divisão do eu em uma natureza inferior com impulsos, paixões e vícios, e uma superior conduzida pela razão, que possui consciência dessas paixões e consegue dominá-las. Segundo, porque, em razão dessa divisão e da diferença entre os indivíduos, nem todos conseguem ascender sozinhos a essa natureza superior, sendo, portanto, necessário que outro ou outros lhe mostrem o caminho, que lhe mostrem o que é melhor para sua vida. Isso abre espaço para a justificação da coerção que, para Berlin, já seria a negação da liberdade. Diz ele:

Esse é o argumento de todo ditador, inquisidor e agressor que procura justificativa moral ou até estética, para sua conduta. Devo fazer para os homens (ou com eles) o que não podem fazer por si mesmos e não posso pedir-lhes permissão nem consentimento, porque não estão em condições de saber o que é melhor para eles (1981, p. 156).

Em várias partes do texto, Berlin faz menções a Rousseau. Ele parece apontá-lo como um dos principais partidários da noção de liberdade positiva, pois em seu *Contrato* descreve a necessidade de os homens alienarem-se à comunidade e, ao fazê-lo “com todos os seus direitos”, inclusive a liberdade, “cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos [...] Enfim, cada um dando-se para todos, não se dá a ninguém”²⁰⁴(2005, p. 70, OC III, p. 360-361). Assim, para Rousseau está garantida a liberdade de cada um, mas para Berlin há um grave problema nessa visão, que é a neutralização da liberdade individual e a possibilidade de tirania.

Assim como já tinha feito nas suas conferências radiofônicas, Berlin aponta alguns acontecimentos históricos que tiveram como pano de fundo a busca pela efetivação da liberdade positiva, mas que, na realidade, mostraram uma face tirânica. Tais acontecimentos parecem demonstrar, em seu entendimento, que a liberdade positiva, em grande medida, tende a se degenerar, a se corromper, terminando por destruir o que almejava:

A Revolução Francesa, como todas as grandes revoluções, foi pelo menos em sua fase jacobina, apenas uma erupção do desejo de liberdade “positiva” do autogoverno coletivo de grande número de franceses que se sentiam liberados como nação, muito

²⁰⁴ “tous ses droits [...] chacun se donnant tout entier, la condition est égale pour tous [...] Enfin chacun se donnant à tous ne se donne à personne”.

embora o resultado tenha sido, para muitos deles, uma severa restrição de liberdades individuais (1981, p. 163).

A análise feita por Berlin ainda hoje ecoa em reflexões a respeito do conceito de liberdade nos escritos do Cidadão de Genebra. No entanto, vale lembrar que interpretações e críticas costumam trazer certos perigos. Corremos sempre o risco de estar traindo o autor e o seu pensamento, dizendo coisas que ele não disse. Se muitas são as variações de sentido da palavra liberdade antes de Rousseau, em Rousseau e também depois dele, este já é um motivo para se tomar certo cuidado ao levar a cabo críticas, acusações ou associações que podem estar fora de contexto. Não queremos dizer com isso que a análise crítica a respeito da liberdade formulada por Isaiah Berlin seja desprovida de sentido, pois não o é. Todavia, uma reflexão a partir dos outros escritos deve ser feita, indo assim além das interpretações que foram realizadas somente a partir do *Contrato*.

Ao refletir sobre o conceito de liberdade, Berlin afirma que, em Rousseau, a noção de liberdade é diferente de praticamente todos os pensadores anteriores, o que nos faz pensar que, se essa compreensão estiver correta, provavelmente essa noção também é diferente em relação aos pensadores posteriores que tentaram interpretar o conceito de liberdade utilizado por Rousseau a seu próprio modo, tornando o genebrino um defensor do totalitarismo. Esse pode muito bem ser o caso do próprio Isaiah Berlin.

Por fim, podemos citar, como um dos críticos de Rousseau com relação à ideia de liberdade, Jacob Leib Talmon, pensador polonês nascido em 1916. Apesar de não se dedicar profundamente ao estudo dos escritos do filósofo como o fazem os seus intérpretes, Talmon fez seu nome aparecer como um dos principais críticos de Rousseau em poucas linhas que dedicou exclusivamente à vida e obra do genebrino.

É no livro publicado sob o título *The Origins of Totalitarian Democracy* (1952) que aparecem essas poucas linhas, mais especificamente um capítulo dedicado a Rousseau, intitulado *A democracia totalitária (Rousseau)*. Apenas pela leitura do título já se percebe qual será a abordagem do polonês com relação ao pensamento rousseauiano. O uso do termo totalitário juntamente com o nome de Rousseau denota uma conclusão prévia que será explicada nas páginas do capítulo: o autor do *Contrato* é perigoso quando o que está em questão é a liberdade humana.

Não há no capítulo uma análise e/ou reflexão detalhada sobre as concepções/sentidos da palavra liberdade que permeiam todas as obras de Rousseau. Pelo contrário, parece que Talmon se atém apenas naquela que é apresentada nas páginas do *Contrato*, como se ela, unicamente, representasse tudo o que o genebrino compreende como liberdade humana. Ao que parece, esse

foi o mesmo caminho seguido pelos dois críticos anteriores que mencionamos.

Antes, porém, de adentrar nas questões estritamente teóricas advindas da leitura do *Contrato*, o polonês dedica parte do capítulo para analisar a vida do sujeito Rousseau. Uma estratégia curiosa, parecida com a de Isaiah Berlin, pois ao tomar esse caminho, ele parece querer desconstruir a imagem do genebrino para que, com isso, as suas críticas ganhem mais força. Voltando-se para a vida, para o comportamento, para acontecimentos da vida do filósofo, Talmon parece querer demonstrar que as ideias dele são confusas em decorrência de sua personalidade inconstante. Diz ele:

Rousseau nunca soube o que queria, se libertar a natureza humana ou moralizá-la domesticando-a, se viver sozinho ou compartilhar a companhia dos homens. Nunca ficou claro para ele se a companhia de pessoas tornava um homem melhor ou pior, mais feliz ou mais infeliz. Rousseau foi uma das naturezas mais inadaptadas e egocêntricas que deixaram um testemunho de sua condição. Era cheio de contradições; um solitário e anarquista, desejoso de retornar à natureza, dado aos sonhos, contra todas as convenções sociais, sentimental e choroso, consciência abjeta em contradição com tudo o que o rodeava, por um lado, e, por outro, o admirador de Esparta e de Roma, o pregador da disciplina e da submissão do indivíduo à entidade coletiva²⁰⁵ (1956, p. 41-42).

As primeiras palavras de Talmon, diferentemente de Constant e Berlin que, em certa medida, prestam respeito a Rousseau, parecem demonstrar uma falta de simpatia para com a pessoa do genebrino. Levando em consideração apenas as suas palavras, um leitor desatento poderia ter uma visão de Rousseau como um ser deprimente, altamente instável, incapaz de manter uma vida mentalmente saudável.

Depois de feita essa caricatura do autor do *Contrato*, Talmon passa à crítica que leva em conta o conteúdo da obra e não a pessoa em si. De todo o modo, ele o faz de maneira bem limitada, visto que ela é dirigida apenas à noção de vontade geral e, em consequência, à ideia de liberdade presente nesse texto. Segundo ele, o genebrino oscila entre ideias contraditórias que parecem se excluir mutuamente, o que o leva a tentar conciliar liberdade e coerção. Talvez o que deva ser visto nos escritos não seja uma ideia de conciliação entre dois conceitos, mas um meio de articulação entre eles, ou seja, como se constitui a passagem de um para o outro, como se pode passar da coerção à liberdade. É essa forma de articulação que buscaremos

²⁰⁵ “Rousseau nunca pudo saber lo que quería, si libertar la naturaleza humana o moralizarla domándola, si vivir solo o compartir la compañía de los hombres. Nunca vió claro si la compañía de la gente hacia al hombre mejor o peor, más feliz o más miserable. Rousseau fue una de las más inadaptadas y egocéntricas naturalezas que han dejado testimonio de su condición. Fue un manajo de contradicciones; un solitario y un anarquista, suspirando por volver a la naturaleza, dado a los sueños, en contra todas las convenciones sociales, sentimental y lacrimoso, conciencia abyecta en contradicción con todo lo que le rodeaba, por una parte, y, por la otra, el admirador de Esparta y de Roma, el predicador de la disciplina y de la sumisión del individuo a la entidad colectiva”.

trabalhar no nosso quarto capítulo, quando nos debruçaremos sobre esses dois conceitos a partir de algumas figuras de autoridades que aparecem nos escritos do genebrino.

Na visão de Talmon, mesmo tendo como ponto primordial a defesa da liberdade, Rousseau insiste em associá-la à disciplina, o que faz seu pensamento ser

dominado por uma ambigüidade altamente fecunda; mas, ao mesmo tempo, perigosa. Por um lado, diz que o indivíduo só obedece à sua própria vontade e, por outro lado, é levado a se adaptar a algum critério objetivo. A contradição se resolve alegando que esse critério externo é para ele o melhor, é maior e mais autêntico, a voz do homem interior, como Rousseau a chama (TALMON, 1956, p. 43-44)²⁰⁶.

Essa ambigüidade de pensamento, identificada por Talmon, levou-o a interpretar o cidadão de Genebra seguindo os passos de Constant, acusando Rousseau de defender uma submissão do indivíduo à autoridade coletiva de forma irrestrita, anulando, assim, a liberdade individual. Talvez por essa razão tenha enveredado por um caminho vicioso fruto de uma análise e reflexão superficial da noção de liberdade que permeia toda a obra de Jean-Jacques Rousseau.

Em sua análise, Talmon associa Rousseau ao surgimento do que ele denomina de *democracia totalitária*, sendo ele um dos representantes “do temperamento totalitário messiânico”, juntamente com Robespierre, Saint-Just²⁰⁷ e Babeuf²⁰⁸. Mesmo falando constantemente em seu *Contrato* de liberdade, participação política, igualdade, e condenando qualquer tipo de opressão, Talmon viu as ideias de Rousseau como precursoras de movimentos totalitários.

Essa visão se constitui pelo fato de enxergar a vontade geral, juntamente com a soberania popular, como uma fonte de opressão e de cerceamento da liberdade e da vontade individual. Assim, na compreensão de Talmon, ao sujeitar-se ao corpo social o indivíduo é conduzido a adaptar-se a um modelo exterior imposto, em que sua vontade individual deve, necessariamente, submeter-se à vontade geral, o que, por consequência, exclui a possibilidade de liberdade. Diz ele: “O Soberano de Rousseau é a vontade geral exteriorizada [...] Unindo esse conceito ao princípio da soberania popular e da auto-expressão popular, Rousseau deu

²⁰⁶ “dominado por una ambigüedad altamente fructífera; pero al mismo tiempo, peligrosa. Por una parte se ha dicho que el individuo sólo obedece a su propia voluntad, y por a otra que está impulsado a adaptarse a algún criterio objetivo. La contradicción se resuelve alegando que este criterio externo es para él el mejor, es más grande y auténtico, la voz del hombre interior, como Rousseau lo llama”.

²⁰⁷ Louis Antoine Léon de Saint-Just, revolucionário francês guilhotinado em 1794.

²⁰⁸ François Noël Babeuf, jornalista que participou da Revolução Francesa, posteriormente executado por seu papel de destaque na Conspiração dos Iguais.

origem à democracia totalitária”²⁰⁹ (1956, p. 56).

Todas as três críticas que foram aqui apresentadas têm como fonte as noções de liberdade, de vontade geral e de soberania que Rousseau apresentou no *Contrato*. Ao verem nas páginas da obra um inimigo da liberdade individual, um precursor do totalitarismo, um revolucionário, fizeram-no tomando apenas a noção de liberdade presente nesse texto. O problema reside em tomar essa noção de liberdade como a principal ou talvez a única que podemos encontrar no pensamento rousseauiano, esquecendo-se que a liberdade, para Rousseau, tem uma dimensão política e uma dimensão moral. Desse modo, em nenhum momento há oposição entre autoridade e liberdade.

Uma boa referência para refletir sobre essas questões é o *Emílio*. Nessa obra tão cara a Rousseau podemos encontrar todas as noções de liberdade que discutimos neste capítulo, com o destaque de que é nela que encontramos o sentido fundamental do conceito de liberdade, o sentido moral, a ser desenvolvido em seu aluno imaginário, com a ajuda do preceptor, uma autoridade. Refletir sobre o conceito de liberdade a partir dessas duas obras demonstra claramente que, para o genebrino, a liberdade pode ser articulada sem problemas com a autoridade.

Mas voltando ao ponto das críticas, ainda que se tome unicamente a noção de liberdade presente no *Contrato*, juntamente com as noções de vontade geral e soberania, uma reflexão profunda do texto mostrará que a acusação feita a Rousseau de ser contra a liberdade individual não se justifica. Afinal, ao aceitar a vontade geral, “eu não estaria me submetendo a uma dominação alheia e externa, mas, dado que a vontade geral é minha vontade, ou o que há de geral na minha vontade, eu continuaria obedecendo apenas a minha vontade” (MARQUES, 2010, p. 102).

Com relação à soberania popular e a possível submissão total a ela, o próprio Rousseau deixa claro nas páginas do *Contrato*, em um capítulo específico intitulado *Dos Limites do Poder Soberano*, que o soberano não pode oprimir seus súditos com aquilo que será inútil a toda comunidade. Segundo o genebrino,

[...] além da pessoa pública, temos que considerar as pessoas particulares que a compõem, e cuja vida e liberdade independem dela. Trata-se, pois, de distinguir os direitos respectivos dos cidadãos e do soberano, e os deveres que os primeiros devem desempenhar na qualidade de súditos, do direito natural que devem gozar na qualidade de homens [...] o poder soberano, por mais absoluto, sagrado e inviolável que seja,

²⁰⁹ “El *Soberano* de Rousseau es la voluntad general exteriorizada [...] Uniendo este concepto con el principio de la soberanía popular y la autoexpresión popular, Rousseau dio origen a la democracia totalitaria”.

não passa nem pode passar dos limites das convenções gerais”²¹⁰ (2005, p. 95 e 98, OC III, p. 373 e 375).

Ora, há aqui uma expressão que deve ser bem observada, qual seja, “qualidade de homem”. Nessa qualidade de homem, toda pessoa deve gozar de liberdade, do contrário ela perde a sua essência e, perdendo-a, não é útil a si mesma, nem à comunidade, caso viva em uma. Logo, é lógico que o poder soberano não pode destruir a liberdade individual sem destruir o próprio corpo social. Quanto à questão da alienação total, esse ponto pode ser melhor compreendido quando lemos que a alienação do poder, dos bens e da liberdade, representa apenas “aquela parte de tudo isso cujo uso interessa à comunidade”²¹¹ (2005, p. 96, OC III, p. 373). Ou seja, no momento do pacto a alienação é total, após ele, o soberano julga a importância de tudo que foi alienado e retém o que é de seu interesse para o bem da comunidade.

Por fim, vale lembrar que um dos principais equívocos nas interpretações que fizeram do *Contrato* é que o tomaram isoladamente e, além disso, viram ali um programa político a ser implementado em sociedades que se pretendiam ser livres e ordenadas. Tomaram as ideias do genebrino como modelo a ser colocado diretamente em prática e sem levar em consideração os contextos particulares de cada povo, território ou época vivida. Terminaram, assim, por cair no erro, pois em nenhum momento há, por parte do genebrino, tal proposição. Ele é escritor político e, quando convidado a agir, ele mesmo não tomou como manual o *Contrato*. Para intérpretes assim, o cidadão de Genebra é claro: “não conheço a arte de ser claro para quem não quer ser atento”²¹². (2005, p. 135, OC III, p. 395).

Apesar das controvérsias e das diversas interpretações a respeito do conceito de liberdade em Rousseau, em nenhum momento esses dois aspectos tiram a riqueza de suas ideias. Aliás, a riqueza do seu pensamento está justamente em possibilitar reflexões variadas que, em certa medida, contribuem para a compreensão do homem e da sociedade. Nos próximos capítulos voltaremos a este tema da liberdade, agora a partir da análise do *Emílio*, e veremos que as três noções de liberdade discutidas neste capítulo também aparecem nesta rica obra que tem como tema central a educação.

O contexto do *Emílio* não é de uma sociedade livre e bem-ordenada, é de uma sociedade corrompida, cheia de homens vivendo de aparência, sem linguagem transparente, dando-se às

²¹⁰ Mais outre la personne publique, nous avons à considérer les personnes privées que la composent, et dont la vie et la liberté sont naturellement indépendantes d'elle. Il s'agit donc de bien distinguer les droits respectifs des Citoyens et du Souverain, et les devoirs qu'ont à remplir les premiers en qualité de sujets, du droit naturel dont ils doivent jouir en qualité d'hommes [...] le pouvoir Souverain, tout absolu tout sacré, tout inviolable qu'il est, ne passe ni ne peut passer les bornes des conventions générales".

²¹¹ “c'est seulement la partie de tout cela dont l'usage importe à la communauté.”

²¹² “je ne sais pas l'art d'être clair pour qui ne veut pas être attentif.”

paixões degradantes, escravos dos outros indivíduos e das suas próprias paixões desregradas. Por isso, mais uma vez o genebrino irá, por meio do tema da educação, retomar a ideia de liberdade.

CAPÍTULO III

ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO

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

Rousseau – *Emílio*

Rousseau é amplamente conhecido tanto na Filosofia, por seus escritos sobre o homem, a vida social e a vida política, como na Pedagogia, pelos seus escritos sobre a educação e a formação humana. Algumas obras destacam-se mais que outras como, por exemplo, os dois *Discursos* feitos para a Academia de Dijon, o *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, o *Contrato Social* e o *Emílio*, obras já citadas nesta tese.

Apesar de, na área da educação, a obra mais destacada e conhecida do filósofo genebrino ser o *Emílio*, há outras obras, anteriores e também posteriores a ela em que o tema da educação aparece, seja do ponto de vista doméstico ou público e que, de certo modo, contribuem para a compreensão do *Emílio*, pois é possível encontrar em cada uma delas ideias e reflexões semelhantes.

Neste capítulo, traremos algumas dessas obras e das ideias que nelas aparecem antes de aprofundar a nossa reflexão nas páginas do *Emílio*. Percorreremos brevemente as páginas do *Prefácio de Narciso* (1733), do *Projeto de Educação para o Sr. de Sainte Marie* (1741), do *Primeiro Discurso*, do *Tratado sobre a economia política* (1755) e das *Considerações sobre o governo da Polônia* (1772) com a finalidade de demonstrar que as reflexões do genebrino sobre a educação se entrelaçam com vários outros de seus temas de estudo.

Em seguida, buscaremos nos aprofundar nas páginas do *Emílio* com o objetivo de compreender mais detalhadamente algumas ideias ali presentes. Refletiremos sobre a relação entre natureza e educação, além de buscar compreender as ideias do cidadão de Genebra sobre a educação física, a educação moral e a formação política na vida do indivíduo.

3.1 A PEDAGOGIA DE ROUSSEAU ANTES E DEPOIS DO *EMÍLIO*

As diversas reflexões de pesquisadores e comentadores sobre o tema da educação dentro do pensamento rousseauiano passam, obrigatoriamente, pelo estudo e exame do *Emílio*. Há, nessa obra, uma originalidade no que diz respeito aos estudos relacionados à infância e também no que diz respeito à visão que se tinha das crianças no séc. XVIII.

Enquanto quase toda a literatura disponível na época não abria um espaço para pensar a infância e suas especificidades, preferindo tratá-las como pequenos adultos, o genebrino vai em um caminho contrário e inaugura uma nova forma de pensar a infância, uma nova forma de enxergar a criança, seu modo de vida, seu corpo, suas ações e seus pensamentos. Essa obra seminal, com suas ideias, tornou-se um símbolo da pedagogia moderna, sendo referência praticamente obrigatória para se pensar a educação na infância e seus desdobramentos.

Todavia, não foi sempre assim. Publicado no mesmo ano que o *Contrato Social*, as ideias que apareceram nas duas obras desagradaram muita gente, principalmente os cristãos, tanto católicos quanto protestantes, fazendo com que fossem duramente atacadas. Logo após a sua publicação, *Emílio* foi condenado em Paris. Os livros impressos deveriam ser queimados e o autor preso. A mais conhecida crítica foi feita pelo Arcebispo de Paris, Christophe de Beaumont, em uma carta pastoral em que acusou o genebrino de disseminar ideias ofensivas à religião cristã. O que poderia ter sido a coroação do homem das letras, tornou-se o seu suplício, tendo que fugir para escapar de ser preso.

Apesar da condenação de suas ideias pedagógicas ter acontecido apenas com a publicação do *Emílio*, as reflexões do genebrino sobre esse tema começam bem antes de 1762, ano em que *Emílio* foi mostrado ao público, e se estendem para depois destes acontecimentos. Mesmo de forma modesta, espalhadas por algumas obras menos conhecidas, é possível encontrar algumas considerações bastantes semelhantes às que aparecem na obra que foi tão atacada.

O primeiro texto de Rousseau em que o tema da educação aparece e, que gostaríamos de destacar, é o *Projeto de Educação para o Sr. de Sainte Marie*. Trata-se de um pequeno texto escrito por volta de 1741, fruto de uma experiência de um ano como preceptor dos filhos de M. de Mably. Antes de criar, portanto, a figura do preceptor e do aluno imaginário, Rousseau foi preceptor de alunos reais, tendo a oportunidade de colocar em prática as ideias educacionais que, provavelmente, já vinham sendo desenvolvidas por ele.

Porém, ao que parece, essa não foi uma experiência muito agradável. A serenidade e o equilíbrio demonstrado pelo preceptor de Emílio não eram compartilhadas pelo Rousseau

preceptor de crianças reais que, em certos momentos tinha vontades nada equilibradas em relação aos seus alunos. Em suas *Confissões*, ele afirma: “quase possuía todos os conhecimentos necessários para um preceptor e julgava que tinha jeito para isso. Durante o ano em que pass[ou] em casa de M. de Mably, t[e]ve tempo para enganar-[se]”²¹³ (1965, p. 177, OC I, p. 267). Segundo ele, em algumas situações a vontade era de matá-los. Faltava-lhe paciência e equidade: “Não sabia empregar junto deles senão três instrumentos, sempre inúteis e muito perniciosos para as crianças: o sentimento, o arrazoado, a cólera”²¹⁴ (1965, p. 178, OC I, p. 267). Por fim, consciente de que não conseguiria instruir as duas crianças, abandonou a preceptoria.

Apesar da experiência negativa, o texto deixado pelo genebrino traz reflexões já bastante rigorosas a respeito da educação. Não tem todo o aparato teórico que é encontrado no *Emílio*, mas isso não o torna um texto de menor valor: “O *Projet* possui inegável consistência filosófica, aliando a especulação abstrata à realidade concreta e, ainda que bem distante da elaboração sofisticada do *Émile*, já reflete um sistema definido e autônomo, senão independente²¹⁵” (1994, p. 7). As duas obras demonstram o desenvolvimento pessoal e intelectual do filósofo, que pode ser visto a partir do amadurecimento de suas ideias e reflexões.

Há diferenças entre os dois textos. Enquanto as ideias que aparecem no *Emílio* dizem respeito a um preceptor e a um aluno imaginário estando, portanto, no plano ideal, no *Projeto* as reflexões apresentadas são direcionadas para crianças reais. Tratava-se de um “esboço de educação” que foi concebido com base nas observações do genebrino no convívio com as crianças para ser aplicado à educação delas. Esse esboço educacional direcionado às crianças reais, o *Projeto*, claro, poderia ser corrigido no decorrer do processo.

Os filhos do Sr. Jean Bonnot de Mably já eram, de certa forma, crescidos. Sainte-Marie tinha por volta de oito a nove anos, Condillac um pouco mais novo. Desse modo, já tinham costumes e comportamentos que deveriam ser trabalhados por Rousseau, ou para desenvolvê-los, caso fossem virtuosos, ou erradicá-los, caso fossem perniciosos ao desenvolvimento moral dos dois.

No *Emílio*, pelo contrário, a criança imaginária está sob os cuidados do preceptor desde o nascimento e continuará até a fase adulta. Assim, o trabalho a ser feito é na direção de evitar o aparecimento de costumes e comportamentos perniciosos e, no momento adequado, construir as possibilidades para que a criança se desenvolva virtuosamente.

²¹³ "J'avais à peu près les connaissances nécessaires pour un précepteur, et j'en croyais avoir le talent. Durant un an que je passai chez M. de Mably, j'eus le temps de me désabuser."

²¹⁴ "Je ne savais employer auprès d'eux que trois instruments, toujours inutiles et souvent pernicieux auprès des enfants : le sentiment, le raisonnement, la colère."

²¹⁵ Citação do texto de apresentação da obra.

Apesar dessas diferenças, reflexões semelhantes também aparecem. No *Projeto* já parece haver um breve desenvolvimento do conceito de educação negativa, educação que não tem o objetivo de ensinar a virtude, mas evitar o nascimento dos vícios, mesmo que o termo não apareça explicitamente no texto. Assim como no *Emílio*, a educação proposta no pequeno texto é diferente da educação vigente na época, pois buscava colocar a criança em um lugar em que sua natureza deveria ser observada e respeitada.

Ao invés de livros, regras, ensinamentos abstratos contrários ao desenvolvimento natural, o processo educativo deveria perseguir o objetivo de formar “o coração, o juízo e o espírito” (ROUSSEAU, 1994, p. 45), nesta ordem. Deveria ser buscado um justo meio termo entre um extremo do empilhamento de ciências e o outro extremo dos exercícios do corpo e o conhecimento social.

Além do *Projeto de Educação para o Sr. de Sainte Marie*, no *Primeiro Discurso* e no *Prefácio de Narciso ou o Amante de si mesmo* também aparecem ideias a respeito do tema da educação. Aparecem rapidamente, são poucas palavras, mas valiosas, pois parecem nos permitir enxergar o desenvolvimento gradual das ideias pedagógicas de Rousseau. O tema central desses dois textos não é a educação, mas como as reflexões do autor conectam vários temas, a educação aparece como elemento para a compreensão geral do que ele está tratando nessas duas obras.

No *Primeiro Discurso* ele escreve:

Já desde os primeiros anos, uma *educação insensata* orna o nosso espírito e corrompe o nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros, graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem; nunca lhes atingirá o ouvido a doce palavra pátria e, se ouvem falar de Deus, será menos para reverenciá-lo do que para temê-lo. Preferiria, dizia um sábio, que meu aluno tivesse passado o tempo jogando péla, pois pelo menos o corpo estaria mais bem disposto. Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. *Que deverão, pois, aprender? Eis uma questão interessante.* Que aprendam o que devem fazer sendo homens, e não o que devem esquecer.²¹⁶ (1999b, p 209 - OC III, p. 24, grifo nosso).

²¹⁶ "C'est dès nos premières années qu'une éducation insensée orne notre esprit et corrompt notre jugement. Je vois de toutes parts des établissements immenses, où l'on élève à grands frais la jeunesse pour lui apprendre toutes choses, excepté ses devoirs. Vos enfants ignoreront leur propre langue, mais ils en parleront d'autres qui ne sont en usage nulle part ; ils sauront composer des vers qu'à peine ils pourront comprendre ; sans savoir démêler l'erreur de la vérité, ils posséderont l'art de les rendre méconnaissables aux autres par des arguments spécieux : mais ces mots de magnanimité, d'équité, de tempérance, d'humanité, de courage, ils ne sauront ce que c'est ; ce doux nom de patrie ne frappera jamais leur oreille ; et s'ils entendent parler de Dieu, ce sera moins pour le craindre que pour en avoir peur. J'aimerais autant, disait un sage, que mon écolier eût passé le temps dans un jeu de paume, au moins le corps en serait plus dispos. Je sais qu'il faut occuper les enfants, et que l'oisiveté est pour eux le danger le plus

Neste pequeno trecho, se comparado com a totalidade da obra, podemos encontrar, em forma de uma crítica, ideias profundas a respeito da educação e do processo de formação do homem em sociedade. O termo utilizado por Rousseau é “educação insensata”, o que denota claramente seu pensamento a respeito da educação vigente e aproxima esse texto ao do *Emílio*. O caráter negativo de suas palavras nos permite perceber qual o caminho seria o mais indicado para percorrer quando o problema é o processo formativo do homem. Esse caminho será demonstrado e explorado nas páginas do seu tratado de educação.

Se a educação vigente é insensata, degenerando o homem e corrompendo seus julgamentos, outra educação parece ser necessária e provavelmente outros mestres para que se formem outros homens, outros cidadãos. Rousseau não fala dessa necessidade no *Primeiro Discurso*, mas ao criar a figura do preceptor e do aluno imaginário anos depois no seu *Emílio*, ele demonstra uma linearidade e um amadurecimento do seu pensamento pedagógico. O problema apontado lá atrás, quando escreveu a dissertação aos acadêmicos de Dijon, será retomado e, a partir dele, se pensará uma outra forma de educação.

O preceptor buscará desenvolver em Emílio as qualidades que não eram vistas em sociedade. O aluno, seguindo o caminho contrário do que disse Rousseau no *Primeiro Discurso*, conhecerá as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem. Todo o processo buscará uma formação virtuosa, um resgate da natureza que foi abandonada pelo homem civil. Não se trata de reproduzir integralmente aquele homem do *Segundo Discurso*, pois não é um empreendimento possível, mas se trata de aproximar-se do ideal da natureza.

No *Prefácio de Narciso*, as palavras de Rousseau seguem um caminho semelhante, senão igual, àquele do *Primeiro Discurso*. Na realidade, o genebrino parece querer transmitir a mesma mensagem com palavras um pouco diferentes. Em vez, por exemplo, de *educação insensata*, ele usa *preceitos ridículos*. Eis o texto:

Os primeiros e quase únicos cuidados que se dispensam à nossa educação são os frutos e as sementes desses *preceitos ridículos*. Atormentam nossa miserável juventude para ensinar-nos as letras; conhecemos todas as regras da gramática antes de ouvir falar dos deveres do homem; sabemos tudo o que se fez até o presente, antes que nos tenham dito uma palavra sobre o que devemos fazer, e, desde que usemos nosso palavrório, ninguém se preocupa com que saibamos agir ou pensar. Em uma palavra, só se deve ser sábio nas coisas que não nos servem para nada²¹⁷ (1999c, p. 295).

à craindre. Que faut-il donc qu'ils apprennent ? Voilà certes une belle question ! Qu'ils apprennent ce qu'ils doivent faire étant hommes, et non ce qu'ils doivent oublier."

²¹⁷ "Les premiers & presque les uniques soins qu'on donne à notre éducation, sont les fruits & les semences de ces ridicules préjuges. C'est pour nous enseigner les Lettres qu'on tourmente notre misérable jeunesse : nous savons toutes les regles de la grammaire avant que d'avoir oui parler des devoirs de l'homme : nous savons tout ce qui s'est fait jusqu'à présent avant qu'on nous ait dit un mot de ce que nous devons faire ; & pourvu qu'on exerce

Assim como no *Primeiro Discurso*, o genebrino discorre sobre as ciências, as artes, as letras, a filosofia e como o gosto por elas corrompe o homem, “desfibra corpos e almas” (1999c, p. 295). Dentro desse arcabouço reflexivo, ele mais uma vez toma espaço, mesmo que pequeno, para dirigir uma crítica ao modelo educacional vigente sem, no entanto, fazer menção ou indicação de uma nova forma de educação. O tema da educação novamente gravita em torno das reflexões sobre o homem em sociedade.

Tanto no *Primeiro Discurso* quanto no *Prefácio de Narciso*, a crítica tem um núcleo, um problema central que lhe dá origem. É a degeneração do homem. No primeiro texto, para responder à pergunta “que deverão, pois, aprender?”, o genebrino responde: “Que aprendam o que devem fazer sendo homens”. Já no segundo texto, afirma que se aprende muita coisa “antes de ouvir falar dos deveres do homem”. Nos dois casos, a preocupação é com a qualidade de homem que havia se perdido.

Essa ideia de homem perdido, explorada detalhadamente no *Segundo Discurso*, parece exigir, pelo menos no campo ideal, uma saída redentora. A educação parece ser uma possível saída. Para os males do homem e para sua degeneração, uma educação que siga os caminhos da natureza pode ser um remédio que, mesmo não sendo uma solução que tornará tudo perfeito, pode ao menos evitar mais males. Talvez por isso, vê-se a constante crítica de Rousseau à educação que afasta o homem da natureza e de si mesmo.

A indicação direta de um ideal de educação é feita de forma pormenorizada no *Emílio*. Ali o nosso autor não economiza palavras ou espaço, não se preocupa com a brevidade, pois seu tema central é a educação. Ele retoma muito do que já foi dito em outras obras sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a política, mas todos esses temas são secundários e giram em toda do tema da educação

O *Tratado sobre a economia política* é outro texto de Rousseau, anterior ao *Emílio*, que traz reflexões sobre o tema da educação. Mais uma vez o objeto central da reflexão não é a educação, mas o genebrino entende que esse é um assunto que perpassa discussões de outros variados tópicos. Assim, ao abordar ideias de governo civil e doméstico, nosso autor traz ao palco da discussão a ideia de educação pública.

No *Projeto*, assim como no *Emílio*, a ideia é de uma educação doméstica. No *Primeiro Discurso* e no *Prefácio de Narciso*, trata-se mais de uma crítica a modelos de educação vigentes que, acredito, pode ser direcionada tanto à educação doméstica quanto à educação pública.

notre babil, personne se soucie que nous sachions agir ni penser. En un mot, il n'est prescrit d'être savant que dans les choses qui ne peuvent nous servir de rien".

Nesse novo panorama, as ideias de Rousseau não se destinam a poucas ou a uma única criança, mas a um grupo maior pertencente a uma sociedade, por isso educação pública.

Neste tratado a ideia é pensar a educação e como ela pode contribuir para a formação de bons cidadãos que cooperem para o bem e para o crescimento da sociedade. A finalidade primordial, portanto, é o bem coletivo, “ser feliz na felicidade de todos”²¹⁸ (2003a, p. 18, OC III, p 255). Bons cidadãos, boa sociedade, felicidade coletiva.

Todavia, homens feitos não podem ser transformados em cidadãos repentinamente. Como diz o próprio Rousseau, “é tarde demais para mudar nossas inclinações naturais quando elas já assumiram o seu rumo”²¹⁹ (2003a, p. 23, OC III, p. 260). Cidadãos são formados paulatinamente, necessitam seguir um caminho que os leve a desenvolver virtudes morais e cívicas. É necessário um processo educacional desde a infância que os ensine a nutrir amor pela pátria, a “mãe comum de todos os cidadãos”²²⁰ (2003a, p. 21, OC III, p. 258), e esse processo deve estar sob a responsabilidade da autoridade pública:

Se os filhos são criados em comum, no seio da igualdade, se são imbuídos das leis do Estado e dos preceitos da vontade geral, se são ensinados a respeitá-los acima de tudo, se estão cercados de exemplos e objetos que lembram constantemente a mãe gentil que os nutre a todos, o amor que ela lhes dedica, os benefícios inestimáveis dela recebidos, e a retribuição que lhe é devida, não pode haver dúvida de que aprenderão a amar-se mutuamente como irmãos, a nada pretender que contrarie a vontade da sociedade, que substitua as ações dos homens e dos cidadãos pelo balbuciar fútil e vão dos sofistas, tornando-se assim, com o tempo, defensores e pais da nação da qual por tanto tempo foram filhos²²¹ (2003a, p. 24, OC III, p. 261).

Para Rousseau, “a educação é ainda mais importante para o Estado do que para os pais”, sendo que “a educação pública é uma das regras fundamentais do regime popular ou legítimo”²²² (2003a, p. 24, OC III, p. 260). Aqui podemos perceber, claramente, a importância dada pelo nosso autor ao processo educativo para a formação de bons cidadãos. A grandeza de um Estado parece estar diretamente ligada a um processo educacional público bem direcionado no período da infância.

²¹⁸ “son bonheur dans celui de tous.”

²¹⁹ “ Il n’est plus tems de changer nos inclinations naturelles quand elles ont pris leur cours.”

²²⁰ “mere commune des citoyens”.

²²¹ “Si les enfans sont élevés en commun dans le sein de l’égalité s’ils sont imbus des lois de l’état et des maximes de la volonté générale, s’ils sont instruits à les respecter par-dessus toutes choses, s’ils sont environnés d’exemples et d’objets qui leur parlent sans cesse de la tendre mere qui les nourrit, de l’amour qu’elle a pour eux, des biens inestimables qu’ils reçoivent d’elle, et du retour qu’ils lui doivent, doutons pas qu’ils n’apprennent ainsi à se chérir mutuellement comme des freres, à ne vouloir jamais que ce que veut la société, à substituer des actions d’hommes et de citoyens au stérile et vain babil des sophistes, et à devenir un jour les défenseurs et les peres de la patrie don ils auront été si long-tems les enfans”.

²²² “l’éducation de leurs enfans, qu’elle importe à l’état encore plus qu’aux peres” – “L’éducation publique est don une des maximes fondamentales du gouvernement populaire ou légitime.”

Nas obras anteriores ao *Emílio*, mesmo as que não têm a educação doméstica ou pública como tema central, Rousseau parecia estar dando pistas daquilo que, futuramente, iria desenvolver mais detalhadamente com o aluno imaginário e seu preceptor. Mesmo não sendo desenvolvidas profundamente, as ideias colocadas nessas obras que apresentamos demonstram que a educação é vista pelo cidadão de Genebra como um problema não só pedagógico, mas cultural, político e moral.

Após o *Emílio* temos ainda um outro texto de Rousseau que traz reflexões sobre o tema da educação. Tratam-se das *Considerações sobre o governo da Polônia e sua projetada reforma* (de 1772). Neste texto, o genebrino dedica um capítulo para falar do que ele afirma ser “um ponto importante”, demonstrando assim o valor dado a esse tema dentro dos seus escritos, mesmo àqueles que tratam diretamente de reflexões políticas.

Tendo um país específico como pano de fundo de suas reflexões, a boa formação do cidadão é objetivo principal a ser demonstrado no “Capítulo IV: A Educação”, das *Considerações*. Assim como no *Tratado sobre a economia política*, trata-se de pensar uma educação que leve as crianças a amarem a pátria e os seus concidadãos, criando uma espécie de identidade dos indivíduos com o seu lugar de origem, com a cultura, com as leis e com a história, de modo que o processo de formação das crianças torne-se um instrumento para a formação de cidadãos virtuosos:

Cabe à educação dar aos espíritos uma formação nacional, orientando seus gostos e opiniões de modo que sejam patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Ao abrir os olhos pela primeira vez a criança deve ver a pátria, e até morrer nada mais deveria ver. [...] que leia sobre o seu país logo que aprender a ler; e que aos dez anos esteja familiarizado com todos os seus produtos; aos doze, com todas as suas províncias, estradas e cidades; aos quinze deve conhecer toda a sua história; aos dezesseis, todas as suas leis. Que não haja em toda a Polônia um só acontecimento importante ou uma pessoa famosa que não esteja registrado no seu coração e na sua memória, e sobre o qual não possa improvisar uma descrição²²³ (2003c, p. 237, OC III, p. 966).

Mesmo sendo um capítulo direcionado à educação pública, há, de certa forma, uma retomada ao seu tratado sobre a educação escrito quase dez anos antes, como veremos a seguir quando adentrarmos diretamente nas reflexões do *Emílio*. Diz Rousseau: “a boa educação deve ser negativa: se impedirmos o nascimento dos vícios teremos feito bastante em favor da

²²³ "C'est l'éducation qui doit donner aux ames la forme nationale et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination par passion par nécessité. Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la patrie et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle [...] Je veux qu'en apprenant à lire il lise des choses de son pays, qu'à dix ans il en connoisse toutes les productions, à douze toutes les provinces tous les chemins toutes les villes, qu'à quinze il en sache toute l'histoire, à seize toutes les loix, qu'il n'y ait pas eu dans toute la Pologne une belle action ni un homme illustre dont il n'ait la mémoire et le cœur pleins, et dont il ne puisse rendre compte à l'instant."

virtude”²²⁴ (2003c, p. 239, OC III, p. 968), o que é a mesma ideia colocada em seu *Emílio* com bastante ênfase.

O método negativo de educação baseia-se em seguir os caminhos da natureza, fazer como ela faz. No *Segundo Discurso* nos é mostrado como a natureza faz. Pelas intempéries e obstáculos ela torna o homem forte e robusto, com uma excelente constituição corporal. Assim, a primeira educação também deve ter essa finalidade, uma boa constituição física. Não podendo deixar as crianças à mercê das circunstâncias, a educação dirigida por homens sábios, probos, de bom caráter moral e de bom senso deve criar condições para a prática de atividades que promovam o bom desenvolvimento corporal. O vigor físico será a base para o vigor moral dos cidadãos. Como Rousseau escreve nas *Considerações*,

Em todos os colégios ser[ia] preciso criar um ginásio para os exercícios físicos dos alunos. Na minha opinião, esse item tão desprezado é a parte mais importante da educação, não só por formar organismos sadios e robustos, porém mais ainda pelo efeito moral, que se costuma negligenciar ou preencher com preceitos pedantes e vãos, que correspondem a palavras vazias²²⁵ (2003c, p. 239, OC III, p. 967-968).

Apesar dos indicativos profundos dos benefícios de uma educação pública bem dirigida que tenha por finalidade a formação do cidadão tanto no texto do *Tratado* quanto nas *Considerações*, o cidadão de Genebra, ao que parece, não se permitiu ou não ambicionou escrever algo de maior envergadura sobre essa forma de educação. A educação doméstica tomou mais o seu tempo e as suas ideias, e com isso nasceu o *Emílio*. Vejamos mais de perto as ideias desse livro.

3.2 – O EMÍLIO

Antes de, efetivamente, ser dado ao público em geral, *Emílio* já tinha alguns leitores prévios. Rousseau havia enviado seu livro a algumas pessoas e delas vieram muitos elogios²²⁶ ao autor e às suas ideias. “O que me disseram e o que me escreveram as pessoas mais capazes

²²⁴ “la bonne éducation doit être negative. Empêchez les vices de naitre, vous aurez assez fait pour la vertu.”

²²⁵ “Dans tous les collèges il faut établir un gymnase ou lieu d’exercices corporels pour les enfants. Cet article si négligé est selon moi la partie la plus importante de l’éducation, non-seulement pour former des temperamens robustes et sains, mais encore plus pour l’objet moral qu’on néglige ou qu’on ne remplit que par un tas de préceptes pédantesques et vains, qui sont autant de paroles perdues.”

²²⁶ “Madame de Boufflers, que me dissera que o autor daquele livro merecia estátuas e as homenagens de toda a humanidade [...]. D’Alembert, que me escreveu que aquela obra decidia a minha superioridade e devia pôr-me à testa de todos os homens de letras [...] – “Madame de Boufflers, qui me marca que l’auteur de ce livre méritait des statues et les hommages de tous les humains [...] D’Alembert, qui m’écrivait que cet ouvrage décidait de ma supériorité, et devait me mettre à la tête de tous les gens de lettres” (*Confissões*, 1965, p. 374, OC I, p. 573-574)

de julgá-la *confirmou que aquela era a melhor de minhas obras e a mais importante*²²⁷ (1965, p. 374, OC I, p. 573 grifo nosso), assim Rousseau definiu, em suas *Confissões*, a sua maior obra sobre a educação. Porém, como ele mesmo afirma posteriormente em suas *Confissões*, todos esses elogios particulares foram feitos “com as mais estranhas precauções”²²⁸ (1965, p. 374, OC I, p. 573).

A impressão que Rousseau tinha do seu próprio texto e os primeiros comentários recebidos²²⁹, que foram positivos, parecem tê-lo deixado seguro de que a obra seria bem recebida. Afinal, tinha depositado nela anos de estudos e reflexões sobre o homem, a sociedade, a educação. *Emílio* era, por assim dizer, a coroa das obras do Cidadão de Genebra. Havia, de sua parte, confiança na “utilidade e beleza do [s]eu trabalho, certo de estar em ordem a todos os preceitos”²³⁰ (*Confissões*, 1965, p. 374, OC I, p. 574), mas nem todos viram essa beleza, utilidade e ordem.

De fato, as ideias do genebrino parecem nunca ter sido consenso entre os seus leitores contemporâneos, nem entre os leitores posteriores. Em todas as suas obras sempre parece haver pontos de embates, ideias que agradam alguns e desagradam a outros, reflexões que parecem ameaçar o que já foi pensado e construído sobre a sociedade, o homem, a política, a educação. Com o *Emílio* não foi diferente, mas foi mais intenso. Apesar dos elogios iniciais, o que veio em seguida foi bastante penoso ao filósofo. Não se restringiram, como foi dito anteriormente, a condenar suas ideias e reflexões, foram além, as críticas e condenações alcançaram a pessoa de Rousseau.

Segundo Vargas, “*Emílio* é um livro pesado [...] como uma reserva de ideias, contém todo o pensamento de Rousseau e, como todo o Rousseau pode ser encontrado em *Emílio*, qualquer pessoa pode acreditar que está autorizada a fazer ali suas compras seletivas”²³¹ (VARGAS, 2015, p. 19). Parece ter sido isso o que aconteceu, ao invés de enxergarem a obra como um conjunto de reflexões que contribuiriam para o bem do indivíduo e da sociedade, muitos a viram como uma coletânea de heresias que ameaçava suplantar as tradições e os costumes tão caros aos homens da época.

Até aquele momento, Rousseau não havia recebido críticas tão pesadas e perseguições tão amedrontadoras à sua própria vida. Suas outras obras, apesar de controversas, chegaram a

²²⁷ “me confirma que c’était là le meilleur de mes écrits, ainsi que le plus important.”

²²⁸ “avec les précautions les plus bizarres”.

²²⁹ Cf. *Confissões* (1965, p. 374).

²³⁰ “utilité, de la beauté de mon ouvrage ; certain d’être en règle à tous égards”.

²³¹ “Émile est un livre lourd. [...] tel un magasin d’idées, contient l’ensemble de la pensée de Rousseau, et puisqu’on trouve tout Rousseau dans Émile, chacun peut se croire autorisé d’y faire ses emplettes sélectives.”

ser bem aceitas, mas com *Emílio*, tudo ruiu. De homem ilustre, passou a homem perseguido e aprisionado em uma “tenebrosa teia”, em um “abismo de males”, expressões usadas pelo próprio autor no livro VII das *Confissões*.

O tema central do *Emílio* é a educação, mas diversas ideias já trabalhadas por Rousseau em outras obras, como estado de natureza, estado civil, homem natural, homem civil, amor de si, amor próprio, ordem social, liberdade e escravidão, bondade natural e religião voltam a aparecer para dar forma ao que ele deseja transmitir. Por isso talvez mencionou, em sua defesa, a Cristophe de Beaumont: “escrevi sobre diversos assuntos, mas segundo os mesmos princípios: sempre a mesma moral, a mesma crença, as mesmas máximas, e, se quiser, as mesmas opiniões” (2004, p. 13). Tudo já estava posto antes, ali era a culminância de anos de reflexões que seguiam uma rigorosa linha de pensamento. Havia, por parte de Rousseau, a defesa pela unidade de sua obra.

Em certa medida, o livro *Emílio* parece seguir, pelo menos em algumas de suas páginas, uma lógica de escrita de Rousseau: a crítica ao estado presente das coisas. No *Primeiro Discurso*, a crítica às ciências e as artes; no *Segundo Discurso*, ele faz uma escavação no campo das ideias para encontrar a origem da desigualdade e, assim, tecer sua crítica à sociedade corrompida. No *Emílio*, em meio às ideias sobre a formação humana centralizadas na figura do preceptor e seu aluno, há a crítica à educação vigente que esquece certos aspectos constitutivos da infância, como a sensibilidade, e não contribui para a formação de seres livres.

O método parece ser o mesmo, ver e julgar a realidade presente não buscando refletir apenas a partir dessa própria realidade, mas com base em um sistema de ideias, lógico e rigoroso, que cria personagens, escava possíveis histórias, estabelece sociedades possíveis, com a finalidade de encontrar um parâmetro para comparação do que é e do que pode ser. Assim foi na *arqueologia da desigualdade*, em que nosso autor voltou ao homem natural e ao estado de natureza para, assim, compreender melhor o homem civil e a sociedade corrompida. Do mesmo modo com o *Contrato*, em que, grosso modo, se busca, por meio do rigor lógico, pensar uma forma de associação diferente daquela vigente. Uma associação que preserve a liberdade e promova a igualdade entre os indivíduos, com o objetivo de construir uma sociedade justa e bem-ordenada.

Emílio segue esse mesmo método. O modelo de educação vigente à época era, para o genebrino, catastrófico. A infância não era, de fato, conhecida. O processo educacional, ao invés de formar homens virtuosos, formava homens viciados. À razão era dada a primazia durante o processo de formação, esquecendo-se que antes de pensar o homem sente. Por esses motivos, ele se nega a guiar seu aluno de acordo com a educação de sua época. Diz Rousseau:

“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 prepará-lo, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente nunca gozará?”²³² (*Emílio*, 1995, p. 60, OC IV, p. 301).

O aspecto inovador na teoria educacional de Rousseau está em considerar a criança primeiramente um ser sensível, dando assim uma importância até então nunca vista para o período da infância. Antes de ser homem, era preciso ser criança, viver como criança. Os responsáveis pela educação não deveriam querer ganhar tempo buscando desenvolver a razão das crianças inculcando nelas ideias abstratas que elas ainda não seriam capazes de compreender perfeitamente. Sobre esse aspecto inovador, assevera Cassirer:

Às forças do entendimento reflexivo nas quais se baseia a cultura do século XVIII, ele opõe a força do sentimento; perante o poder da “razão” que examina e dissecar, ele se torna o descobridor da paixão e de sua energia primitiva elementar. Na realidade foi uma torrente completamente nova de vida que assim penetrou na espiritualidade francesa, ameaçando dissolver todas as suas formas fixas e transbordar os seus limites cuidadosamente estabelecidos (CASSIRER, 1999, p. 81).

Deve ter sido esse aspecto inovador no campo educacional que provocou as severas reações à sua obra. Afinal, aquele era o século da razão ou “Século das Luzes”, como é bastante conhecido, em contraposição a um período (Idade Média) que muitos então acreditavam ter sido de escuridão intelectual. Ao dar primazia ao sentimento em detrimento da razão, o cidadão de Genebra, por assim dizer, nada contra a corrente intelectual da época.

Mas nem tudo é tão novo dentro do *Emílio*. Há ali uma reflexão que parece retomar, diretamente, o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*: a natureza e a figura do homem natural parecem estar sempre no horizonte do preceptor. Não como um modelo a ser imitado, pois o genebrino conhece as limitações. Não será seu objetivo tornar o aluno imaginário o “novo” homem natural, nem o formar para que se embrenhe pelas matas e por lá viva, mas, ao que parece, uma aproximação é buscada, mesmo que entre os dois ainda haja grandes diferenças.

Trata-se de encontrar uma maneira de formar um homem diferente do que está diante dos olhos. No aspecto físico, um homem com corpo forte e robusto, poucas e módicas necessidades, amante de uma vida simples e que adote a natureza como guia. No aspecto moral, um homem em que o falar e o agir se coadunam, transparente como aquele dos primeiros

²³² “Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu’il ne jouira jamais.”

tempos. No aspecto social, um homem que saiba viver entre os seus semelhantes sem, contudo, tonar-se escravo. Enfim, um homem diferente de “um francês, um inglês, um burguês”²³³ (1995, p. 13, OC IV, p. 250), “um selvagem feito para viver na cidade”²³⁴ (1995, p. 227, OC IV, p. 484).

Vejam, então, mais de perto, como Rousseau concebe, por meio da relação entre o preceptor e o seu aluno, a formação do “homem raro”.

3.3 NATUREZA E EDUCAÇÃO

A ideia/conceito de natureza parece ser pressuposto de toda teoria de Rousseau. Suas reflexões políticas, sociais e morais tomam constantemente esse conceito como elemento primordial para o desenvolvimento e os desdobramentos dos demais temas por ele pensados. Apesar dessa retomada sempre acontecer, não é tão fácil compreender o sentido exato que o termo “natureza” tem nas mais variadas obras do nosso autor. Ele mesmo diz, no início do *Emílio*, que “talvez esta palavra natureza tenha um sentido demasiado vago; é preciso tentar defini-lo com exatidão”²³⁵ (1995, p. 11, OC IV, p. 247).

Paiva, em seu artigo intitulado *Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau* (2007), faz uma breve discussão a respeito dessa palavra. Segundo ele, em alguns momentos, na obra do genebrino, parece que a natureza se confunde com uma força criadora e ordenadora de todas as coisas e, sendo assim, poderia ser grafada como Natureza. Em outros momentos, trata-se do conjunto de coisas, seres que vieram à existência pela mão do Autor das coisas.

Nas páginas do *Emílio*, Rousseau busca definir, *com exatidão*, essa palavra. Todavia, não o faz de forma tão rápida e objetiva. Passa primeiramente pela discussão sobre hábitos para então nos informar o que entende, pelo menos no contexto de sua reflexão sobre educação, o que ele chama de natureza. Diz ele:

Nascemos sensíveis e desde nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente segundo nos sejam elas agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas,

²³³ “ un François, un Anglois, un Bourgeois”.

²³⁴ “C’est un sauvage fait pour habiter les villes”.

²³⁵ “peut-être ce mot de nature a-t-il un sens trop vague. Il faut tâcher ici de le fixer”.

constrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. *Antes dessa alteração, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza*²³⁶ (1995, p. 12, OC IV, p. 248, grifo nosso).

Assim, por conceito/ideia de natureza, sigo a indicação do próprio autor e, aqui, entendo o conjunto de atributos e desenvolvimentos que constituem o núcleo da vida de todos os seres. Aquilo que não é artificial, que não foi alterado pela associação entre os homens ou pela vida na sociedade civil.

É importante essa pequena introdução sobre a ideia de natureza para compreendermos melhor como o processo educacional será conduzido, pois nas suas ideias e reflexões sobre a educação e a formação humana, mais uma vez o genebrino retoma a ideia de natureza e parece nos apontar que ela deve ser colocada como ponto de partida, como caminho a ser seguido e como ponto de chegada²³⁷ no processo de formação humana.

Logo no primeiro livro, o nosso autor deixa clara a importância do conceito de natureza ao afirmar que “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas”²³⁸ (1995, p. 9, OC IV, p. 245), para em seguida demonstrar como a ação do homem altera, molda, deforma, destrói aquilo que está bem, que está certo e conforme a ordem. O homem “não quer nada como o fez a natureza”²³⁹ (1995, p. 9, OC IV, p. 245, grifo nosso). Suas ações são sempre para afastar-se dela, para alterá-la tanto nele mesmo, como nos outros seres e no ambiente em geral.

Nesse processo, tanto o indivíduo como a espécie caminham para mais distante da boa ordem natural. O que se mostra aos olhos é um uma desfiguração quase completa²⁴⁰ do homem, de sua bondade natural, do amor de si. Tal desfiguração tem início logo na infância, por meio da educação oferecida pelos pais e pelas instituições, portanto, antes que comece esse processo de afastamento que parece irreversível, parece haver uma janela de atuação que, por mais que

²³⁶ “Nous naissons sensibles, et dès nôtre naissance nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. Sitôt que nous avons, pour ainsi dire, la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent, d’abord selon qu’elles nous sont agréables ou déplaisantes, puis selon la convenance ou disconvenance que nous trouvons entre nous et ces objets, et enfin selon les jugemens que nous en portons sur l’idée de bonheur ou de perfection que la raison nous donne. Ces dispositions s’étendent et s’affermissent à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés : mais, contraintes par nos habitudes, elles s’altèrent plus ou moins par nos opinions. Avant cette altération elles sont ce que j’appelle en nous la nature.”

²³⁷ A expressão “ponto de chegada” utilizada por mim não significa um processo de formação que leve a criança a permanecer ou retornar a um estado natural. Significa que durante a formação, o alvo a ser buscado é não permitir que a própria natureza seja suprimida por completo. Apesar de paradoxal, trata-se de uma desnaturação que busca conservar certos atributos e características naturais.

²³⁸ “Tout est bien, sortant des mains de l’auteur des choses”.

²³⁹ “Il ne veut rien tel que l’a fait la nature”.

²⁴⁰ A expressão “quase completa” segue o entendimento de Rousseau quando, no *Segundo Discurso*, faz menção à estátua de Glauco, que parece totalmente desfigurada, mas ainda guarda, por baixo daquilo que o tempo e as intempéries acrescentaram, algo de original.

não interrompa a desfiguração, pelo menos a torna mais aceitável, pois se busca seguir as regras da natureza.

É por causa desse cenário de desfiguração, que começa logo cedo na vida do homem, que o genebrino, em várias páginas do *Emílio*, faz ecoar o chamado para “seguir o caminho da natureza”, não perturbar o que ela faz, fazer como ela faz. Mas como a natureza faz? Que caminho ela indica? Em que consiste a marcha da natureza? Qual modelo de educação pode ser buscado nela?

Sigamos por partes e vejamos algumas ideias que podem nos ajudar a responder essas questões, começando com as próprias indicações de Rousseau.

Em sua antropologia filosófica, na busca pela origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, nosso autor parece ter desenhado, detalhadamente, a ideia de natureza de que ele fala no seu *Emílio*. Apesar de não desejar o regresso ao estado natural, Rousseau demonstra em várias partes que, caso o homem tivesse seguido as regras da natureza, teria evitado muitos infortúnios. Para o homem natural, a natureza é um guia. É ela que o torna forte e capaz de suportar os reveses da vida. São seus obstáculos que o fazem desenvolver-se para sobreviver.

Assim, tendo a natureza como conceito central em seu pensamento filosófico, Rousseau o retoma em suas reflexões sobre a educação. Sendo ela um guia para o homem natural, o será também para o seu aluno imaginário, de modo que o seu processo de formação seja diferente do que era praticado na sociedade. Mas como será possível uma criança, desde o nascimento, seguir o caminho da natureza? Ela é capaz de, sozinha, enxergar tal caminho e por ele seguir? Deverá seguir seus próprios instintos? A resposta é negativa. A natureza como guia não significa que a criança deverá crescer sem o auxílio de alguém ou afastada completamente do convívio com outras pessoas. Há a necessidade de educação. Uma educação conforme a natureza que “se realiza não num mundo ideal nem em um estado de isolamento, mas no seio de uma sociedade historicamente instituída” (KAWAUCHE, 2021, p. 55), imprescindível para o desenvolvimento do homem mesmo que, de certa maneira, seja um processo de desfiguração e, em certa medida, um afastamento da natureza, pois “um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos”²⁴¹ (1995, p. 9. OC IV, p. 245). Portanto, para evitar uma desfiguração pior, a educação, tendo a natureza como guia, fará o trabalho de modo a manter a criança afastada, o máximo possível, daquilo que é artificial.

A educação, como delineada no *Emílio*, será suplemento para o homem, não um milagre para a redenção da espécie. Ela é o contraponto a uma educação que só sabe acrescentar ainda

²⁴¹ “un homme abandonné dès sa naissance à lui même parmi les autres seroit le plus defiguré de tous”.

mais coisas artificiais aos indivíduos e não uma proposta a ser colocada, em grande escala, no lugar da educação de sua época. Em síntese, não se trata de um projeto para ser levado a cabo por toda a humanidade. Talvez por isso Rousseau não se dirige a educadores, nem promove seu tratado como uma coletânea a ser aplicada em instituições de ensino. Pelo contrário, ele se dirige “uma boa mãe que sabe pensar”²⁴² (1995, p. 5, OC IV, p. 241)²⁴³, o ser que a natureza indicou como um dos primeiros guias:

É tarefa da mãe erguer uma fortaleza ao redor da alma do recém-nascido. “É a ti que me dirijo, mãe terna e providente”: através desta enfática e dispar interpelação, Rousseau constitui o microclima social de que necessita para dar sentido à ideia de educação²⁴⁴ (VARGAS, 2015, p.27).

Apesar dessa interpelação feita, algumas páginas mais à frente, no *Emílio*, nosso autor denuncia enfaticamente a falta de mães de verdade, mães conforme a natureza. A primeira educação que cabe naturalmente a elas não diz respeito ao ensino e à instrução, mas à conservação da vida e, infelizmente, muitas delas não desempenhavam essa responsabilidade com maestria.

O primeiro dever, o da amamentação, era deixado de lado pelas mães, e, em grande parte das vezes, delegado a amas de leite. Tal prática era vista principalmente entre as mulheres da elite, que tinham condições de pagar pelos serviços. Essa atitude, segundo Rousseau, torna-se um meio de afastamento da natureza, pois se ela concedeu seios às mulheres, capazes de produzir leite, o dever primário seria alimentar seus próprios filhos, como o fazem os outros animais.

Em não havendo mãe, não pode haver filho. Entre ambos os deveres são recíprocos; e se são mal cumpridos de um lado, de outro são negligenciados. O filho deve amar a mãe antes de saber se o deve. Se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos cuidados, ela se extinguirá nos primeiros anos, e o coração morrerá (por assim dizer) antes de nascer. *Eis-nos, desde os primeiros dias, fora da natureza*²⁴⁵ (1995, p. 22, OC IV, p. 259, grifo nosso).

²⁴² “une bonne mère qui sait penser”.

²⁴³ Na Quinta Carta das *Cartas escritas da montanha*, Rousseau explica melhor por que se dirigiu às mães em certos pontos da obra. Diz ele : “Tout ceci est vrai, surtout, des Livres qui ne sont pas écrits pour le peuple tels qu’ont toujours été les miens. Je sais que votre Conseil affirme dans ses réponses que, selon l’intention de l’Auteur, l’Émile doit servir de guide aux pères et aux mères : mais cette assertion n’est pas excusable, puisque j’ai manifesté dans la préface et plusieurs fois dans le Livre une intention toute différente. Il s’agit d’un nouveau système d’éducation dont j’offre le plan à l’examen des sages, et non pas d’une méthode pour les pères et les mères, à laquelle je n’ai jamais songé. Si quelquefois, par une figure assez commune, je parois leur adresser la parole, c’est, ou pour me faire mieux entendre, ou pour m’exprimer en moins de mots.” (OC III, p. 783)

²⁴⁴ “C’est à la mère qu’incombe la tâche de dresser une forteresse autour de l’âme du nouveau-né. « C’est à toi que je m’adresse, tendre et prévoyante mère » : par cette interpellation emphatique et disparate, Rousseau se constitue le microclimat social dont il a besoin pour donner un sens à l’idée d’éducation”.

²⁴⁵ “Pour de mère, point d’enfant. Entre eux les devoirs sont réciproques, et s’ils sont mal remplis d’un côté, ils seront négligés de l’autre. L’enfant doit aimer sa mère avant de savoir qu’il le doit. Si la voix du sang n’est fortifiée

O homem mal chega à existência e os costumes dos que aqui já estão começam a afastá-lo da natureza, a tirá-lo para fora dela. Substituem o natural pelo antinatural, se esquecem das normas da natureza e as substituem por normas humanas que levam à degeneração. No desejo de querer fazer viver a criança, fazem nela quase desaparecer a natureza. O corpo é o primeiro que sente essas alterações.

A primeira dificuldade educacional, portanto, vista por Rousseau, foi em relação à saúde física e à constituição corporal das crianças, em virtude dos maus costumes adotados por pais, mãe e amas de leite. Diante disso, ao adotar um preceptor como companheiro de jornada do seu aluno imaginário, suas primeiras ideias sobre a educação têm a ver com a saúde da criança e com ações para o desenvolvimento de uma boa constituição corporal.

Essa denúncia de Rousseau, e as demais ideias presentes no *Emílio*, ecoaram profundamente em estudos posteriores a respeito da infância e da importância desse período para o bom desenvolvimento do homem. As ideias do autor e sua abordagem a respeito das particularidades da vida infantil, tomando o corpo e a sensibilidade como primeiras faculdades a serem desenvolvidas, tornaram o genebrino um dos grandes expoentes da pedagogia moderna. Ele conseguiu “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). Após um longo tempo em que a infância era considerada como um período inferior da vida humana, ele foi capaz de lançar novas luzes sobre o período infantil e alçá-lo a um nível de importância ímpar.

Rousseau não é o primeiro descobridor da infância, mas é aquele que dá a ela a devida importância. Antes dele, a descoberta da infância já vinha sendo gestada há alguns séculos, mas de modo bem incipiente, tanto que ainda no século XVIII não se tinha uma ideia completa da relevância de cuidados específicos com as crianças para um bom desenvolvimento na vida adulta. Segundo Ariès, essa descoberta começa por volta do séc. 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).

A defesa e o louvor ao período da infância como uma fase crucial para a vida, portanto, não são feitos pelo nosso autor de forma despretensiosa. Não era ânsia de se destacar frente aos seus contemporâneos trazendo uma nova perspectiva de ver o período infantil, mas se tratava

par l’habitude et les soins, elle s’éteint dans les premières années, et le cœur meurt, pour ainsi dire, avant que de naître. Nous voila dès les premiers pas hors de la nature”.

do encadeamento de suas reflexões a respeito da própria natureza, que demonstra de forma clara, como a vida futura de qualquer ser, depende basicamente de como se vive os primeiros anos da existência. Como o próprio Rousseau afirma: “deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança”²⁴⁶ (1995, p. 10, OC IV, p. 246-247).

O propósito é seguir a marcha da natureza, o caminho por ela indicado, o chamado feito por ela, a meta por ela estabelecida, seguir suas regras. Todas estas expressões aparecem no texto do *Emílio* e indicam, claramente, a importância do conceito de natureza em sua relação com o processo de educação. Uma vida de acordo com as regras naturais certamente é o mais indicado. Nesse sentido, escreve Rousseau: “Dirão que os animais, vivendo de maneira mais de acordo com a natureza, devem estar sujeitos a menor número de males do que nós. Pois bem, essa maneira de viver é precisamente a que eu quero dar a meu aluno; deve ele portanto tirar dela igual proveito”²⁴⁷ (1995, p. 33, OC IV, p. 271).

“Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana”²⁴⁸ (1995, p. 15, OC IV, p. 252), e foi esse chamado que Rousseau procurou demonstrar nas páginas do seu tratado. Educar não para uma profissão, não para uma posição social, não para se destacar entre os semelhantes, mas educar para desenvolver-se como homem, respeitando a ordem da natureza e evitando ao máximo os acréscimos sociais. A educação orientada pelo preceptor tem como finalidade principal o alcance futuro da liberdade como autonomia, todavia o processo para se chegar a esse fim é complexo e não se faz em um salto, mas por etapas. Em cada fase da vida da criança, uma face da educação será trabalhada. Em todas essas fases, o princípio norteador é a liberdade.

Vejamos mais de perto alguns detalhes deste processo de formação que segue as regras da natureza.

3.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA

Na concepção de Rousseau,

²⁴⁶ “On se plaint de l’état de l’enfance ! on ne voit pas que la race humaine eut péri si l’homme n’eut commencé par être enfant”.

²⁴⁷ “On me dira que les animaux vivant d’une manière plus conforme à la nature doivent être sujets à moins de maux que nous. Hé bien cette manière de vivre est précisément celle que je veux donner à mon élève ; il en doit donc tirer le même profit”.

²⁴⁸ “Avant la vocation des parens la nature l’appelle à la vie humaine”.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que, não temos ao nascer e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. Essa educação nos *vem da natureza*, ou dos homens ou das coisas.²⁴⁹ (1995, p. 10-11, OC IV, p. 247, grifo nosso)

Eis a descrição da condição do homem ao nascer. É um ser com total incompletude, mas ainda assim está conforme a ordem da natureza. Ao nascer, o bebê pode ser considerado, guardadas as devidas proporções, o mais próximo do homem natural. Veio à existência, mas não veio pronto. É necessário desenvolver-se e, assim como o homem natural do *Segundo Discurso*, a criança tem em si a faculdade de aperfeiçoar-se. A natureza com suas regras pode contribuir para o desenvolvimento, desde que mãos humanas não atrapalhem os seus movimentos sempre certos. Porém, à época de Rousseau, as mãos humanas, principalmente aquelas primeiras que deviam cuidar da criança indefesa, infelizmente comprometiam o desenvolvimento do corpo e dos órgãos das crianças, e o nosso autor faz duras críticas aos costumes antinaturais:

Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-na em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes ao lado do corpo; envolvem-na em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição²⁵⁰ (ROUSSEAU, 1995, p. 17, OC IV, p. 253).

Por outro lado, sem o auxílio de mãos humanas parece impossível o desenvolvimento. Eis um paradoxo a ser resolvido. No contexto do *Segundo Discurso*, o desenvolvimento natural do homem, por levar uma vida solitária, por vezes isolado pelas esparsas florestas, ocorre pelo enfrentamento dos obstáculos que a ele aparecem e por diversas causas fortuitas. Esse desenvolvimento das faculdades humanas, no entanto, tem o seu limite quando deixado apenas na dependência dos estímulos naturais (os obstáculos e as causas fortuitas). É a associação com outros da mesma espécie que leva ao progresso. Sem ela o ser humano jamais deixaria a sua condição inicial quase animal, ficando assim privado das luzes da razão e da orientação moral da consciência. No *Contrato Social*, Rousseau afirma que “se os abusos dessa nova condição não o degradassem frequentemente a uma condição inferior àquela donde saiu,

²⁴⁹ “Nous naissons foible, nous avons besoin de forces ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d’assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n’avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands nous est donné par l’éducation. Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses”.

²⁵⁰ “a peine l’enfant est-il sorti du sein de la mère, et à peine jouit-il de la liberté de mouvoir et d’entendre ses membres, qu’on lui donne de nouveaux liens. On l’emmaillote, on le couche la tête fixée et les jambes alongées, les bras pendans à côté du corps ; il est entouré de linges et de bandages de toute espèce, qui ne lui permettent pas de changer de situation”.

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”²⁵¹ (2005a, p. 77, OC III, p.364). Há alguns ganhos, como dito pelo nosso autor, mas há grandes perdas. A partir dessas associações, o homem particular e a espécie entram num caminho de degradação que parece irreversível.

O tratado de educação de Rousseau parece, de certa forma, querer resolver parte desse problema. Ao chegar ao ponto em que nada mais pode ser feito em relação à espécie como um todo, onde nenhuma ação é capaz de reparar os danos que atingem a humanidade em geral, parece ainda haver a possibilidade de formar o indivíduo de modo a deixá-lo mais próximo da natureza. No âmbito do *Emílio*, deixam-se de lado pretensões de formar uma sociedade bem-ordenada, e as ações se voltam para o indivíduo. É o que Luís Roberto Salinas Fortes denomina de “ação do Pedagogo” (1978, p. 123).

Se não é possível resgatar a espécie das entranhas do envilecimento, que seja resgatado o homem individual, e “*Emílio* representa o último recurso para salvar o indivíduo porque a sociedade está perdida” (MATOS, 1978, p. 67). A criança, na figura do aluno imaginário, representa a condição de possibilidade para uma reaproximação com a natureza. E isso só é possível pelo fato de que a natureza não foi suprimida pelas depravações e corrupções sociais no interior do indivíduo em seu período infantil.

A escolha por acompanhar uma criança desde o nascimento até a idade adulta parece demonstrar, por parte do genebrino, o pessimismo formativo em relação aos indivíduos que já passaram dessa fase e, de certa forma, já foram contaminados pelos males sociais. Assim, sendo a criança um ser incompleto por natureza, abre a possibilidade de ser educada naquilo que lhe falta.

Nas narrativas presentes nas obras de Rousseau, há certos momentos que constituem ocasiões propícias para intervenções capazes de evitar grandes males. A infância é um dos momentos propícios para que, por meio de uma educação bem direcionada, seja possível bem formar o homem. Sem uma intervenção orientadora²⁵² tanto homem quanto a sociedade parecem descambar para um caminho de vícios e degeneração como visto no primeiro capítulo.

Força, assistência e juízo serão possíveis de se obter por meio da educação, que por sua vez, como disse Rousseau, provém ou da natureza, ou dos homens, ou das coisas. A primeira

²⁵¹ “si les abus de cette nouvelle condition de le dégradèrent souvent au dessous de celle dont il est sorti, il devoit bénir sans cesse l’instant heureux qui l’en arracha pour jamais, et qui, d’un animal stupide et borné, fit un être intelligent et un homme”.

²⁵² No último capítulo da tese veremos que a intervenção orientadora se faz por figuras de autoridade (Preceptor e Legislador) de que são capazes de enxergar os momentos propícios e direcionarem, indivíduo ou sociedade, para a boa formação.

educação, aquela vinda da natureza, tem como finalidade precípua suprimir a primeira necessidade que o homem tem: *ser fraco e precisar de força*. Trata-se de um processo inicial de formação que busca desenvolver a saúde física da criança, dando-lhe uma boa constituição corporal. Sobre essa primeira educação o homem não tem controle, pois diz respeito ao “desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos”²⁵³ (1995, p. 11, OC IV, p. 247). Todavia, as mãos humanas, onde tudo se degenera, podem comprometer essa primeira educação. Cabe, portanto, às duas outras formas de educação um papel fundamental de dirigir suas ações para se aproximarem da educação da natureza que está conforme a ordem. Em certa medida, esse processo de formação inicial parece tratar-se de uma busca para aproximar a criança do homem natural em seu aspecto físico, buscando também um equilíbrio entre forças e necessidades.

Essa educação inicial com foco no corpo e nos órgãos dos sentidos da criança, além de uma finalidade específica de promover sua saúde, tem como meta a construção de uma forte base para uma boa formação intelectual e moral. Assim, a formação física do seu aluno imaginário ganha papel de destaque no plano formativo, não sendo uma fase de pouco ou menor valor, mas necessária. O que o genebrino deseja evitar é um aluno com o corpo débil e fraco, incapaz de responder de maneira adequada às futuras lições intelectuais e morais. Respeitando as particularidades da infância, essa forma de educação proporcionará o cultivo e desenvolvimento da liberdade de maneira plena, de modo que, ao final do processo formativo, o aluno alcance a autonomia.

Apesar do enfoque no fortalecimento do corpo e na educação dos sentidos, não há em Rousseau a defesa ou primazia do corpo sobre a razão, ou desta sobre aquele. O que há, de fato, é uma compreensão de que corpo e mente estão em íntima conexão. Uma parte influencia a outra, uma necessita da outra. Assim, a boa ou má constituição de corpo influenciará diretamente as faculdades intelectuais e morais e, conseqüentemente, conduzirá o aluno à liberdade ou à escravidão quanto aos seus apetites físicos. Diz Rousseau: “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma [...]. Quanto mais fraco o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte, mais obedece [...]. O corpo débil enfraquece a alma”²⁵⁴ (1995, p. 31). Assim, para alcançar a autonomia, a primeira escravidão a ser evitada é aquela referente às paixões de um corpo fraco e doentio.

²⁵³ “developement interne de nos facultés et de nos organes”.

²⁵⁴ “Il faut que le corps ait de la vigueur pour obéir à l’ame [...] plus le corps est foible, plus il commande ; plus il fort, plus il obéit [...] un corps débile affoiblit l’ame.”

Apesar das divergências de pensamento entre John Locke e Rousseau, parece que o genebrino herdou algumas ideias do filósofo inglês que, anos antes, já havia discutido a relação entre mente e corpo em uma obra também dedicada ao tema da educação. Nela, ele afirma, logo no primeiro parágrafo que “Uma mente sã em um corpo são é uma descrição curta, mas completa, de um estado feliz neste mundo. Quem tem esses dois, tem pouco mais a desejar”²⁵⁵ (LOCKE, 1779, p. 1). Um trecho presente no *Emílio* apresenta de forma clara essa relação entre corpo e mente. Nele Rousseau é categórico em afirmar que o desenvolvimento intelectual do indivíduo se constitui de maneira excelente quando a educação do corpo e dos sentidos não foi negligenciada nem sofreu influências negativas. Sobre isso, ele afirma:

Quereis cultivar a inteligência de vosso aluno, então cultivai as forças que ela deve governar; tornai-o robusto e são para torná-lo bem comportado e razoável; que trabalhe, que aja, que corra e grite, que esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor e em breve ele o será pela razão.²⁵⁶ (1995, p. 111)

Rousseau não inaugura a reflexão sobre a relação entre a mente e o corpo, visto que na filosofia antiga essa questão já havia sido colocada, principalmente por Aristóteles. Todavia, parece lançar sobre essa relação uma nova luz no que diz respeito ao cultivo e cuidado do primeiro (corpo) para que o segundo (mente) também seja bem formado e tenha vigor.

Ao observar a natureza e ver como ela torna forte os animais, Rousseau observou a mesma ação sobre o homem em seu período infantil. Diz o nosso autor: “ela (natureza) exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor”²⁵⁷ (1995, p. 22, OC IV, p. 259). Percebamos a sequência de palavras empregadas: “exercita”, “enrijece mediante experiências”, “ensina-lhes”. Aqui, mais uma vez, essas palavras apontam para a própria natureza como guia, como mestre que forma. E, de fato, essa é uma das ideias do genebrino: a natureza como primeiro mestre.

Porém, como em estado social a natureza não pode/consegue fazer todo o trabalho de formação sem o auxílio de mãos humanas, cumpre ao preceptor, portanto, um homem raro, a

²⁵⁵ “A sound mind in a sound body is a short but complete description of a happy state in this world. He who has these two, has little more to wish for.”

²⁵⁶ “Voulez-vous donc cultiver l’intelligence de vôtre élève, cultivez les forces qu’elle doit gouverner. Exercez continuellement son corps, rendez-le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable ; qu’il travaille, qu’il agisse, qu’il coure, qu’il crie, qu’il soit toujours en mouvement ; qu’il soit homme par la vigueur et bientôt il sera par la raison”.

²⁵⁷ “Elle exerce continuellement les enfants elle endurec leur tempérament par des épreuves de toute espèce ; elle leur apprend de bonne heure ce que c’est que peine et douleur”.

tarefa de guiar o seu aluno nos passos da mestra natureza, evitando algumas ações antinaturais e promovendo outras que aproximem seu aluno desse mestre. A sua guia passa, necessariamente, pelo afastamento da criança do ambiente social, o máximo possível. Não para torná-la antissocial, mas para preservá-la dos males que a cidade impõe, para resguardá-la dos vícios e das doenças, e também para promover maior e melhor possibilidade da educação do corpo e dos sentidos.

Segundo nosso autor,

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-se²⁵⁸ (ROUSSEAU, 1995, p. 69, OC IV, p. 312).

Há aqui um convite a respeitar liberdade e o modo de vida da criança. O respeito à liberdade parece ser o princípio básico de todo o sistema pedagógico descrito no *Emílio*. As palavras empregadas pelo nosso autor indicam que os meios usados pela natureza levam, inevitavelmente, a uma forma de liberdade que não pode e nem deve ser contrariada. Caso isso ocorra, a criança crescerá de forma viciada, caquética e doentia, podendo, inclusive, ir a óbito. Trata-se aqui, primeiramente, de uma liberdade de movimentos que certamente contribuirá para um bom desenvolvimento corporal e para a futura liberdade moral.

Aqui, outro princípio básico da pedagogia rousseauiana aparece, qual seja, o respeito à vida. Além de estar preocupado com o desenvolvimento da liberdade, o genebrino sabia que para o seu desenvolvimento era necessário, primeiramente, dar às crianças o direito de permanecerem vivas. A ideia de vida em Rousseau, por sua vez, não se resume a uma mera e simples existência, o que poderia ser conseguido de qualquer maneira. Viver é sentir, é agir, é desfrutar de maneira plena daquilo que nos pode ser proporcionado pela natureza. Em termos mais claros,

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

²⁵⁸ “La nature a, pour fortifier le corps et le faire croître des moyens qu’on ne doit jamais contrarier. Il ne faut point contraindre en enfant de rester quand il veut aller, ni d’aller quand il veut rester en place. Quand la volonté des enfans n’est point gâtée par notre faute, ils ne veulent rien inutilement. Il faut qu’ils sautent, qu’ils courent, qu’ils crient quand ils en ont envie. Tous leurs mouvements sont des besoins de leur constitution qui cherche à se fortifier.”

sim o que mais sente a vida. Há quem seja enterrado a cem anos e que já morrera ao nascer²⁵⁹ (1995, p. 16-17, OC IV, p. 253).

Tendo dito isto, cabe a pergunta: como é possível, então, desenvolver uma boa constituição do corpo? Seria bom se, desde o nascimento, toda criança fosse saudável. Mas nem sempre isso é possível. Por mais que Emílio, aluno imaginário, seja, desde o nascimento, um garoto saudável, o nada fazer ou a negligência em relação ao corpo durante o seu processo de formação logo o tornariam fraco e doentio. E ao invés de desenvolver a liberdade, logo seria governado pelo seu corpo débil e sentidos não refinados. Assim, são necessários cuidados e ações constantes para tornar e manter o corpo cada vez mais forte e saudável.

Esses cuidados e ações necessárias para a formação de um corpo robusto aparecem nas páginas do *Emílio* de maneira clara: a temperança, o trabalho, os exercícios do corpo, o repouso, a higiene e o refinamento dos sentidos. Vejamos mais de perto cada um deles.

Sobre o primeiro, Rousseau diz: “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”²⁶⁰ (1995, p. 33, OC IV, p. 271, grifo nosso). A temperança é fator crucial para uma boa formação corporal e para a saúde do homem em todas as fases da sua vida. Sem ela é impossível alcançar a plena saúde ou recuperá-la, caso já tenha sido perdida. Ela é a moeda que compra a saúde (Cf. ROUSSEAU, 1995, p. 410).

Entre os antigos, a ideia de temperança já aparecia como um importante fator para a formação humana, tanto corporal como moral. Podemos ver isso claramente na *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, que a coloca como uma virtude “que salvaguarda a sensatez” (L.VI, 5, 1140b 12-13). Entre os dois extremos denominados por ele como a *falta e o excesso*, que destroem tanto as disposições de caráter quanto o vigor físico e a saúde, há o justo meio, onde deve residir a temperança. Diz o estagirita:

O temperado faz assim tenção de obter moderadamente e como ser tudo aquilo que é agradável a respeito da saúde e da boa forma física, bem como procura obter todas as outras restantes coisas agradáveis que não se constituam em impedimento, excedam as suas possibilidades ou destruam os limites da decência (L. III, XI, 1119a 15-19).

²⁵⁹ “Vivre, ce n’est pas respirer, c’est agir ; c’est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes qui nous donnent le sentiment de notre existence. L’homme qui a le plus vécu n’est pas celui qui a compté le plus d’années ; mais celui qui a le plus senti la vie. Tel s’est fait enterrer à cent ans qui mourut dès naissance.”

²⁶⁰ “La tempérance et le travail sont les deux vrais médecins de l’homme. Le travail aiguise son appétit, et la tempérance l’empêche d’en abuser.”

Pela leitura das obras do genebrino, fica claro que ele fez muitos estudos nas obras dos filósofos antigos. Há menções a Tales, Pitágoras, Platão, Aristóteles. Assim, apesar de não haver uma referência direta a Aristóteles sobre a ideia de temperança no texto do *Emílio*, parece ter sido do filósofo grego que o genebrino tomou emprestada a ideia de temperança²⁶¹ para aplicá-la na educação do seu aluno imaginário.

Apesar dessas reflexões já bem antigas, poucos parecem ser os estudos destinados a esse tema nos tempos atuais. Quando os encontramos, há um grande destaque dado ao consumo de álcool ou hábitos alimentares prejudiciais à saúde que muitas vezes levam à obesidade. Porém, sabemos que, apesar da menção às questões alimentares, a temperança não se limita a isso, mas a todos os aspectos da vida. Ela é a virtude da moderação, do comedimento, essencial à saúde física, mas também essencial ao desenvolvimento moral. Caso não seja colocada em prática, prejudicará o processo formativo, pois “a intemperança excita as paixões; extenua também o corpo com o tempo”²⁶² (1995, p. 31, OC IV, p. 269) e, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento da liberdade.

O trabalho é, também, colocado por Rousseau como elemento importante para o fortalecimento do corpo. Não se trata, é claro, do conceito de trabalho ao modo capitalista como conhecemos, mas trabalhos manuais que promovem movimento e enrijecimento do corpo, e que estimulam os músculos. Segundo nosso autor, “os exemplos das mais longas vidas são quase todos tirados de homens que fizeram mais exercícios, que suportaram maiores fadigas e mais trabalharam”²⁶³ (1995, p. 34, OC IV, p. 272).

A direção do preceptor em relação ao seu aluno seguirá essas orientações. Emílio, assim que tiver condições, fará trabalhos manuais. A ociosidade não terá espaço na sua formação. A ideia do genebrino é aproximar-se, ao máximo, da natureza e, segundo ele, “de todas as ocupações que podem outorgar a subsistência ao homem, a que mais se aproxima do estado

²⁶¹ Ellen White, uma escritora cristã americana do século XIX, dedicou parte de suas reflexões a temas semelhantes aos que Rousseau trabalha no *Emílio*. Apesar de não haver menção direta ao genebrino, nem algum documento que comprove ser ela uma comentadora de suas obras, em determinados temas as reflexões dos dois se aproximam bastante. Há livros dela dedicados à educação das crianças e jovens e, também, um dedicado especificamente ao tema da temperança. Sobre a saúde física e a temperança que estamos discutindo, ela traz palavras interessantes que nos ajudam a entender a importância desses dois temas para a formação humana. Diz ela, começando pelo contrário da temperança: “A intemperança jaz no fundamento da maior parte dos males da vida. Destrói anualmente dezenas de milhares de pessoas. Não falamos da intemperança como limitada unicamente ao uso das bebidas alcoólicas, mas lhe damos mais ampla significação, incluindo a condescendência prejudicial de qualquer apetite ou paixão” (2013, p. 374). As palavras da autora americana são fortes e fazem, de forma implícita, um chamado à criação de hábitos temperantes, assim como um convite à mudança de hábitos intemperantes que são prejudiciais à saúde do corpo e da mente. Ela, de certo, modo corrobora as reflexões do genebrino que também entende a perniciiosidade da intemperança para uma boa formação física, intelectual e moral.

²⁶² “L’intempérance excite les passions ; elle exténue aussi le corps à la longue.”

²⁶³ “Les exemples des plus longues vies se tirent presque tous d’hommes qui ont fait le plus d’exercice, qui on supporté les plus de fatigue et de travail.”

natural é o trabalho das mãos”²⁶⁴ (1995, p. 214, OC IV, p. 470). Em seu hipotético estado de natureza o homem natural é forte e robusto pelas atividades que faz com as mãos e com os seus demais membros, logo ele buscará aproximar o aluno imaginário desse ideal.

Além da temperança e do trabalho é necessário exercitar o corpo para torná-lo forte e vigoroso e refinar os sentidos para que eles possam contribuir para o desenvolvimento da razão. Há, nas reflexões educacionais de Rousseau, a compreensão do valor de uma boa formação intelectual e moral, mas para ele, a formação do corpo e dos sentidos é precedente e essa precedência não prejudicará, nem atrasará, a formação moral e intelectual.

Combatendo o costume da época que deixava de lado a formação corporal para dedicar-se à formação intelectual, o genebrino afirma:

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 outra²⁶⁵ (1995, p. 112, OC IV, p. 360).

Se a finalidade é o alcance da liberdade, que o aluno seja livre, também, por suas forças físicas. O exercício dos seus membros e o seu fortalecimento corporal tornará possível a primeira forma de liberdade que é, como já foi dito, de movimentos. O preceptor designado para acompanhar Emílio desde a tenra infância até a idade adulta tomará os cuidados e ações necessárias para uma boa formação corporal que torne possível o alcance dessa finalidade.

Afastado das cidades, tanto quanto puder, ele conduzirá habilmente o seu aluno para atividades destinadas ao fortalecimento dos seus membros e refinamento dos órgãos. Aquilo que é natural para a criança, como andar, correr, pular, nadar, jogar pedras será, agora, utilizado, sob a orientação do preceptor, como meios de educação corporal. Se sozinho a criança realizava todas essas atividades sem um fim específico, com o seu preceptor, tudo será organizado minuciosamente para um fim específico. O natural será trabalhado pelas mãos humanas com o objetivo de tornar Emílio forte e robusto. O cérebro do aluno imaginário não será, em sua primeira infância, sobrecarregado com questões que ele ainda não está preparado para entender. Moral, religião, política serão deixados para outros momentos. Sua infância será respeitada,

²⁶⁴ “de toutes les occupations qui peuvent fournir la substance à l’homme, celle qui le rapproche le plus de l’état de nature est le travail des mains”.

²⁶⁵ C’est une erreur bien pitoyable d’imaginer que l’exercice du corps nuise aux opérations de l’esprit ; comme si ces deux actions ne dévoient pas marcher de concert, et que l’une ne dût pas toujours diriger l’autre ! [...] plus son corps s’exerce, plus son esprit s’éclaire, sa force et sa raison croissent à la fois et s’étendent l’une par l’autre.

será criança como deve ser, mas suas atividades recreativas, o trabalho com as mãos e os exercícios físicos proporcionarão um crescimento do vigor físico e mental.

Seguindo na construção de suas ideias a respeito da formação infantil, Rousseau continua indicando a importância de elementos naturais para a boa formação do seu aluno. Algo natural a todo ser deve ser bem observado na infância, o repouso, que será de grande valor para uma boa constituição do corpo. Exercitar-se é importante, mas o corpo também necessita de tempo para descansar. Escreve ele: “precisam as crianças de um longo sono porque fazem um exercício extremado. Uma coisa serve de corretivo à outra. Daí terem necessidade de ambas as coisas”²⁶⁶ (1995, p. 126, OC IV, p. 375).

Sem o repouso necessário para recuperar-se dos esforços feitos pelo corpo durante as atividades, o organismo logo se debilita e a saúde é perdida. Rousseau compreendia a importância desta questão e em suas reflexões demonstrou isso. Durante o tempo de repouso ocorre a recuperação corporal das atividades físicas que foram feitas. E aqui mais uma vez entra a temperança, o equilíbrio entre atividades físicas (trabalho e brincadeiras) e descanso que promove a saúde e fortalece o corpo e a mente da criança. Qual o melhor momento para descansar? Ora, basta observar, mais uma vez, a natureza, ela indica o caminho, ela tem a resposta:

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 anoitecer²⁶⁷ (1995, p. 126, OC IV, p. 377-378).

Além desses aspectos mencionados acima, Rousseau fala também, brevemente, da importância da higiene, que contribui para manter o corpo forte e saudável. Segundo ele, a higiene é “a única parte útil da medicina [...] é menos uma ciência que uma virtude”²⁶⁸ (1995, p. 33, OC IV, p. 271). São poucas palavras, mas carregadas de significado, comparando-a a uma virtude. Nelas podemos perceber que o genebrino compreendia a importância de

²⁶⁶ “Il faut un long sommeil aux enfants, parce qu’ils font un extrême exercice. L’un sert de correctif à l’autre ; aussi voit-on qu’ils ont besoin de tous deux”

²⁶⁷ “Le temps du repos est celui de la nuit, il est marqué par la nature. C’est une observation constante que le sommeil est plus tranquille et plus doux tandis que le soleil est sous l’horizon, et que l’air échauffé de ses rayons ne maintient pas nos sens dans un si grand calme. Ainsi l’habitude la plus salubre est certainement de se lever et de se coucher avec le soleil”.

²⁶⁸ “La seule partie utile de la médecine est l’hygiène [...] est-elle moins une science qu’une vertu”.

desenvolver hábitos higiênicos²⁶⁹ para a conservação da saúde e, conseqüentemente, para uma boa constituição corporal.

Hoje é de conhecimento geral que hábitos anti-higiênicos são prejudiciais ao desenvolvimento do corpo e à manutenção da saúde, disso decorre o valor de estritos hábitos de asseio, se possível, todos os dias, de forma que o corpo seja protegido de doenças que decorrem da falta de higiene.

A questão da boa constituição do corpo não aparece apenas no *Emílio*. As ideias a respeito de um corpo forte, robusto e saudável, aparecem também nas *Considerações sobre o governo da Polônia*. Enquanto o *Emílio* trata de um ideal de educação doméstica, as *Considerações sobre o governo da Polônia* trazem um projeto concreto de educação pública, mas nas duas obras o genebrino mostra, claramente, importância de uma boa constituição corporal e sua influência na formação intelectual e moral.

Rousseau, inclusive, sugere nas *Considerações* a criação de ginásios para exercícios físicos coletivos com os alunos. Essa prática teria efeito tanto sobre o corpo como sobre a alma e contribuiria significativamente para a formação dos cidadãos com vigor físico e moral. Segundo ele, “o interesse pelos exercícios físicos evita um ócio perigoso, prazeres efeminados e o luxo do espírito. É sobretudo por causa da alma que precisamos exercitar o corpo: o que nossos pobres sábios não conseguem ver” (2003c, p. 235, OC III, p. 964)²⁷⁰.

As atividades direcionadas para uma boa constituição corporal e refinamento dos sentidos fazem parte do que ele chama de educação negativa, cuja finalidade principal é, no caso do seu aluno, impedir o nascimento de vícios e paixões que possam levá-lo à escravidão. Nas palavras do próprio Rousseau, é

[...] 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 (2004, p. 30, OC IV, p. 945)²⁷¹.

²⁶⁹ Nesse ponto, mais uma vez, Rousseau não ficou sozinho em sua defesa por hábitos higiênicos como forma de se conseguir uma boa educação. No século seguinte, Ellen White afirmou: “O escrupuloso asseio é indispensável tanto à saúde física como à mental. Impurezas são constantemente expelidas do corpo por meio da pele. Seus milhões de poros logo ficam obstruídos, a menos que se mantenham limpos mediante banhos frequentes, e as impurezas que deviam sair pela pele se tornam mais uma sobrecarga aos outros órgãos eliminadores” (2007, p. 111).

²⁷⁰ “le gout des exercices corporels détourne d’une oisiveté dangereuse des plaisirs efféminés et du luxe de l’esprit. C’est sur-tout à cause de l’ame qu’il faut exercer le corps, et voilà ce que nos petits sages sont loin devoir”.

²⁷¹ “celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connoissances, avant de nous donner ces connoissances & qui prépare à la raison par l’exercice des sens. L’éducation négative n’est pas oisive, tant s’en faut. Elle ne donne pas les vertus, mais elle prévient les vices ; elle n’apprend pas la vérité, mais elle préserve de

A educação negativa, por mais que tenha como cerne a boa constituição do corpo e o refinamento dos sentidos, não se limita a isso. Trata-se de uma base a ser construída para a futura formação moral. Essa boa constituição corporal, escreve o genebrino, “é a parte mais importante da educação, não só por formar organismos sadios e robustos, porém mais ainda pelo efeito moral, que se costuma negligenciar ou preencher com preceitos pedantes e vãos, que correspondem a palavras vazias” (2003c, p. 239, OC III, p. 967-968)²⁷².

Falamos até aqui da boa constituição corporal, passemos agora a ver como se apresenta o refinamento dos sentidos.

Uma educação que tenha como finalidade o pleno desenvolvimento de todas as faculdades do indivíduo investe tempo e cuidado para trabalhar cada uma delas. Assim como foi dada a atenção devida ao corpo para torná-lo forte e robusto, será dada a atenção necessária ao desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. A busca para que eles sejam bem-educados e refinados é parte integrante do projeto educacional presente no *Emílio*. Afinal, não se deve exercitar apenas as forças do corpo, é necessário, também, exercitar “os sentidos que as dirigem”²⁷³ (1995, p. 130, OC IV, p. 380).

Tato, olfato, paladar, visão e audição são os primeiros instrumentos para conhecer o mundo e não devem ser deixados inativos nem permitir que sejam corrompidos pelo seu mau uso. Aprender a bem usá-los tornará mais fácil o desenvolvimento da razão, da memória, da imaginação e o alcance da autonomia. Essa aprendizagem em relação ao bom uso dos sentidos é direcionada pelo preceptor em cada fase da vida da criança.

Segundo Rousseau, “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”²⁷⁴ (1995, p. 130, OC IV, p. 380), e essa negligência produz resultados desastrosos no processo formativo, pois o aluno terminará por não conseguir bem julgar pelos seus sentidos e eles podem passar a ser fontes de erros.

Saber bem usar os sentidos, portanto, é essencial para o futuro desenvolvimento intelectual e também moral. O potencial de cada órgão dos sentidos pode ser extraído por meio

l'erreur. Elle dispose l'enfant à tout ce qui peut le mener au vrai quand il est en état de l'entendre, & au bien quand il est en état de l'aimer.”

²⁷² "la partie la plus importante de l'éducation, non-seulement pour former des temperamens robustes & sains, mais encore plus pour l'objet moral qu'on néglige ou qu'on ne remplit que par un tas de préceptes pédantesques & vains, qui sont autant de paroles perdues.”

²⁷³ “exercez tous les sens qui les dirigent”.

²⁷⁴ “Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudrait cultiver ; ce sont les seules qu'on oublie, ou celles qu'on néglige le plus.”

do seu uso natural, mas também por meio de um refinamento proporcionado por uma educação destinada a cada um deles, pois “a capacidade de bem julgar começa, *em termos educativos, com o exercício pleno de todos os sentidos*” (DOZOL, 2003, p. 41, grifo nosso).

Neste ponto, Rousseau está mais uma vez seguindo a ordem natural das coisas. Essa ordem dotou o homem com órgãos dos sentidos e fez com que os primeiros conhecimentos fossem apreendidos por eles. Aquilo que toca o corpo, impressiona o olfato, que agrada ou desagrada o paladar, o que chega aos ouvidos e aos olhos são as primeiras informações que ele apreende do mundo.

Como afirma Rousseau, a criança

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 dedos²⁷⁵ (1995, p. 45, OC IV, p. 284).

Nas páginas do *Emílio* o genebrino demonstra como o preceptor, com a sua função mediadora, leva seu aluno a ter os sentidos impressionados e educados²⁷⁶ pelo contato com a natureza, com determinados objetos, com a música, com alimentos e odores. Cada experiência buscará desenvolver e refinar os órgãos dos sentidos fornecendo a ele conhecimento sobre o mundo. O aluno imaginário, afastado das cidades, em um ambiente mais natural será, constantemente, colocado em situações em que seus sentidos serão impressionados e colocados em ação para desenvolverem-se e refinarem-se. Eis o caminho: contemplar a natureza, apreender dela lições valiosas por meios da visão, tato, olfato, audição e paladar, transformar essas lições em conhecimentos.

Eis uma bela passagem do *Emílio* que ilustra muito bem como o preceptor conduz o seu aluno pela natureza para que com ela possa desenvolver seu aprendizado:

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

²⁷⁵ “apprend à sentir la chaleur, le froid, la dureté, la mollesse, la pesanteur, la légèreté des corps, à juger de leur grandeur, de leur figure, et de toutes leurs qualités sensibles, en regardant, palpant, écoutant, surtout en comparant la vue au toucher, en estimant à l’œil la sensation qu’ils feraient sous ses doigts.”

²⁷⁶ O genebrino destina várias páginas do seu tratado de educação para discutir particularmente cada órgão dos sentidos e explicar como cada um pode ser desenvolvido e como, em alguns casos, eles podem ser corrompidos (Cf. ROUSSEAU, 1992, p. 130 e ss.).

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 frio²⁷⁷ (1995, p. 176-7, OC IV, p. 430-431).

Medir com os olhos, se localizar em relação ao ambiente com o tato em caso de perda da visão, identificar variados tipos de sons, sabores e cheiros, pesar objetos sem auxílio de balança, eis os benefícios de órgãos dos sentidos bem-educados e refinados. Músicos, chefes de cozinha, gastrônomos, arquitetos, engenheiros são exemplos de profissionais que têm alguns órgãos dos sentidos refinados. No caso de Emílio, o exercício dos seus sentidos não tem o objetivo de formá-lo para determinada profissão, a finalidade é que ele chegue ao pleno desenvolvimento de todas as suas faculdades. Cada sentido, estimulado individualmente, demonstrará o seu potencial e, em conjunto, proporcionarão a Emílio o desenvolvimento intelectual e moral.

Em síntese, educar e refinar os sentidos é fazer o possível para que eles possam permanecer o mais próximo da natureza. É evitar que contraiam vícios antinaturais e, ao mesmo tempo, cuidar para que eles tenham a sensibilidade de serem impressionados pelo que própria natureza oferece: o suave perfume das flores, das árvores, da terra, o doce sabor dos alimentos naturais, os admiráveis sons dos pássaros, do vento tocando nas folhas das árvores, as belas paisagens com suas formas variadas e exuberantes: “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”²⁷⁸ (1995, p. 176, OC IV, p. 430).

²⁷⁷ “Une belle soirée on va se promener dans un lieu favorable, où l’horizon bien découvert laisse voir à plein le soleil couchant, et l’on observe les objets qui rendent reconnaissable le lieu de son coucher. Le lendemain, pour respirer le frais, on retourne au même lieu avant que le soleil se lève. On le voit s’annoncer de loin par les traits de feu qu’il lance au-devant de lui. L’incendie augmente, l’orient paraît tout en flammes ; à leur éclat on attend l’astre longtemps avant qu’il se montre ; à chaque instant on croit le voir paraître ; on le voit enfin. Un point brillant part comme un éclair et remplit aussitôt tout l’espace ; le voile des ténèbres s’efface et tombe. L’homme reconnaît son séjour et le trouve embelli. La verdure a pris durant la nuit une vigueur nouvelle ; le jour naissant qui l’éclaire, les premiers rayons qui la dorent, la montrent couverte d’un brillant réseau de rosée, qui réfléchit à l’œil la lumière et les couleurs. Les oiseaux en chœur se réunissent et saluent de concert le père de la vie ; en ce moment pas un seul ne se tait ; leur gazouillement, faible encore, est plus lent et plus doux que dans le reste de la journée, il se sent de la langue d’un paisible réveil. Le concours de tous ces objets porte aux sens une impression de fraîcheur qui semble pénétrer jusqu’à l’âme. Il y a là une demi-heure d’enchantement auquel nul homme ne résiste ; un spectacle si grand, si beau, si délicieux, n’en laisse aucun de sang-froid.”

²⁷⁸ “Dans les premières opérations de l’esprit, que les sens soient toujours ses guides : point d’autre livre que le monde, point d’autre instruction que les faits”.

A educação do corpo e o refinamento órgãos dos sentidos formam o que Rousseau chama de razão perceptiva, “que serve de base à razão intelectual”²⁷⁹ (1995, p. 121, OC IV, p 370). A formação da criança, concebida em duas fases, ocorre, primeiramente, com o desenvolvimento da razão perceptiva e, em seguida com o desenvolvimento da razão intelectual. Porém, é necessário ressaltar que a precedência no desenvolvimento da razão perceptiva “não significa que Rousseau estivesse apelando simplesmente às sensações e que depositasse nelas o alicerce da moralidade e 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).

Rousseau foi além do seu tempo, inovou os estudos pedagógicos com as suas ideias a respeito da primeira educação na infância com abordagem centrada em uma boa constituição física e na educação dos sentidos. Suas ideias de respeito à vida infantil e a liberdade da criança o tornaram referência obrigatória em cursos de formação e de professores e na área pedagógica em geral.

Em sua época, as ideias pedagógicas presentes no *Emílio* surgiram como novidade. As suas ideias religiosas no Livro IV, com a Profissão de fé do vigário saboiano, não foram vistas com bons olhos, tanto que a obra foi condenada pelo parlamento de Paris e também em Genebra. Rousseau estava indo no caminho contrário de toda uma teoria educacional vigente. Ele, de certa forma, foi o precursor de uma nova teoria educacional que respeita as particularidades da infância, que busca não pular etapas da formação, que não enxerga a criança como um adulto em miniatura.

A grande quantidade de livros e teorias abstratas que eram colocadas no processo educacional das crianças eram vistas, pelo autor do *Emílio*, como erros na formação dos infantes. As instituições de ensino foram chamadas por ele de “estabelecimentos ridículos” que, ao invés de formar o homem integral, a mente e o corpo, o homem autônomo, só formava “homens de duas caras”²⁸⁰ (1995, p. 14), corrompidos.

Emílio não era uma proposta educacional para a substituição daquela educação vigente, nem é um programa a ser aplicado nas escolas de hoje, mas as ideias que ali aparecem tornaram possível a compreensão a respeito do desenvolvimento natural da criança, das suas particularidades, do seu modo de vida. A forma de educação das crianças passou, desde então, por várias transformações que fizeram o mundo infantil ser respeitado e visto com outros olhos.

²⁷⁹ “qui sert de base à la raison intellectuelle”.

²⁸⁰ “risibles établissemens” [...] “hommes doubles”.

Hoje, mais de três séculos depois, é amplamente conhecida a importância da temperança, do trabalho com as mãos, do repouso, da higiene, dos exercícios físicos e do refinamento dos sentidos, em suma, de uma boa constituição corporal na educação infantil para uma formação integral do homem. É imperioso “tirar todo o proveito possível desses instrumentos, é preciso que o corpo que os fornece seja robusto e são. Assim, 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”²⁸¹ (1995, p. 121, OC IV, p. 370).

Vejamos agora como se passa dessa primeira educação física para a educação moral.

3.5 A EDUCAÇÃO MORAL

O enfoque na educação física do aluno imaginário de Rousseau termina por volta dos quinze anos de idade. Durante esse primeiro período, “tudo que participa da ordem moral e do interesse da sociedade”²⁸² não deveria ser apresentado a Emílio e, na concepção do genebrino, também não deveria ser apresentado a nenhuma criança, “pois elas não se acham em condições de entendê-lo”²⁸³ (1995, p. 190, OC IV, p. 444). Nesses primeiros anos, o aluno passou pela idade da natureza e pela idade da força, em que a finalidade não era ensinar a virtude, mas evitar o vício e a corrupção. Ao chegar aos quinze anos, Emílio entra da idade da razão e das paixões, torna-se, portanto, imperativa a busca pelo desenvolvimento da razão e por uma formação moral.

A necessidade de uma educação moral se dá pelo fato de que a ordem natural do desenvolvimento do indivíduo exige isso. Não é possível ser criança para sempre e viver em um estado pré-moral. Se não se sai desse estado por uma forma, sairá por outra, ou por educação ou por acidente, causas estranhas. Além disso, apenas a educação física é insuficiente para fazer de Emílio um verdadeiro homem. E mais, a entrada no mundo das relações entre os semelhantes mostrará a necessidade de uma moralidade, do contrário, torna-se impossível a convivência.

Nesse ponto as perspectivas mudam. De um ser praticamente isolado, Emílio será inserido nas relações sociais para que aprenda a conviver com os outros de maneira harmoniosa. As bases foram construídas. A educação negativa na primeira e segunda infância tornou possível trilhar um caminho seguro para se chegar a essa nova fase da vida. Tendo o corpo

²⁸¹ “tirer tout le parti possible de ces instruments, il faut que le corps, qui les fournit, soit robuste et sain. Ainsi, loin que la véritable raison de l’homme se forme indépendamment du corps, c’est la bonne constitution du corps qui rend les opérations de l’esprit faciles et sûres.”

²⁸² “tout ce qui tient à l’ordre moral et à l’usage de la société”.

²⁸³ “parce qu’ils ne sont pas en état de l’entendre”.

robusto e os sentidos refinados, cabe agora formar a faculdade que mais tarde e com mais dificuldade se desenvolve, a razão, e por meio dela, equilibrar as paixões.

Apesar de já estar em uma idade que hoje chamamos de adolescência/juventude, o aluno ainda necessita da guia do seu mestre. Ele ainda não é livre no sentido moral do termo. Assim, na relação com o mundo e com os seus semelhantes, Emílio, guiado pelo preceptor, aprenderá a desenvolver sua razão e a aperfeiçoar a sua liberdade.

Segundo nosso autor, a primeira e a segunda infâncias são guiadas pelo preceptor com base no princípio da liberdade. Todavia, como nesses períodos a criança não dispõe senão de uma liberdade imperfeita, suas ações se relacionam mais com as suas necessidades básicas e não com escolhas morais e conscientes a respeito do bom e do mau, do certo e do errado. É o preceptor que guia o aluno, sendo, por assim dizer, um apoio à sua liberdade imperfeita. Deixado a sós, o aluno provavelmente chegaria a esse período cheio de vícios contraídos no decorrer do tempo, e sua liberdade provavelmente estaria perdida em meio à escravidão das paixões. Portanto, maior atenção será dada ao desenvolvimento da liberdade de vontade.

No livro IV do *Emílio*, Rousseau chama a entrada nesse período de *segundo nascimento*. O primeiro é aquele nascimento natural para a existência, esse segundo “é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho”²⁸⁴, é aqui que ele nasce para a moralidade (1995, p. 234, OC IV, p. 490). Trata-se do período mais importante para a formação, pois os cuidados adotados e os caminhos trilhados nessa fase é que tornarão possível ou não uma vida virtuosa. Emílio não é mais criança, mas ainda também não é homem completo. Parece estar em um limbo de formação onde é possível direcionar a educação para bons resultados.

Segundo Kawauche,

Se até esse momento vimos que a preocupação do educador nos livros I, II, III dizia respeito à mera sobrevivência e ao bem-estar material de Emílio, a partir de agora é preciso garantir que a existência do indivíduo inclua as relações com as outras pessoas, inclusive em matéria de sexo, pois só assim o educador poderá dizer do jovem que “nada de humano lhe é alheio”. Doravante, os “brinquedos de criança” serão gradualmente substituídos por jogos sociais, o que obviamente incluirá no livro V, os jogos do amor (2021, p. 143).

No contexto do *Segundo Discurso*, o despertar para a ordem moral ocorreu de forma desastrosa, pois foi resultado de certas circunstâncias fortuitas que colocaram as forças e a vontade do homem em desequilíbrio, e da ativação da imaginação em momento inoportuno. No

²⁸⁴ “c’est ici que l’homme naît véritablement à la vie, et que rien d’humain n’est étranger à lui”.

contexto do *Emílio*, Rousseau parece indicar uma forma de como esse despertar pode ser conduzido de maneira a tornar o homem um ser que mantém em equilíbrio suas forças e vontades e, também, as suas relações sociais.

Esse é o período crucial do processo de formação, pois é nele que se definirá os rumos da vida do indivíduo para virtude ou para a corrupção. Um pequeno desvio de rota, um desapego do preceptor em relação ao seu aluno e todo o trabalho feito na primeira educação é jogado fora, pois as influências sociais são avassaladoras. O que demorou quinze anos para ser construído, pode ser destruído em pouco tempo. E, acontecendo algo nesse rumo, teria sido melhor ter morrido na infância e ter gozado da felicidade do que ter a vida contaminada pela corrupção e infelicidades que dela provém.

Os primeiros anos do aluno imaginário foram guiados de maneira criteriosa. O preceptor tomou os cuidados necessários para evitar qualquer desequilíbrio entre as forças e a vontade do seu aluno. Mesmo na idade da força, em que esta se sobrepunha às necessidades, ele tomou as devidas precauções para manter seu aluno em equilíbrio. Do mesmo modo, a educação negativa adotada por ele fez com que a imaginação permanecesse em estado latente. Emílio chega a esse período, a adolescência, portanto, com todas as condições para tornar-se um homem diferente daquele que é visto por todos os lados.

Ao observar a educação oferecida pelas instituições, Rousseau mais uma vez trilha um caminho contrário. Aos quinze anos, nessas instituições é onde praticamente termina a educação comum. Todavia, para ele, é a partir daí que a educação deve começar verdadeiramente. Diz nosso autor, logo no início do livro IV, ao falar sobre o segundo nascimento: “até aqui nossos cuidados não passaram de jogos infantis, só agora adquirem importância real”²⁸⁵ (1995, p. 234, OC IV, p. 490).

Não tomemos, no entanto, a fala do genebrino como uma diminuição da importância do período anterior do processo de formação. O que ele quer dizer é que o primeiro período não tinha como finalidade formar o homem moral, mas proteger a criança para que não seguisse um caminho de degradação irreversível. Os jogos infantis de que fala o nosso autor, apesar de não fazerem parte da ordem moral, tornaram possível manter a criança dentro da ordem da natureza, o que já é uma grande conquista dentro de uma sociedade corrompida.

Chega um momento, porém, de que não há como fugir. Esse momento aparece tanto no *Segundo Discurso* quanto no *Contrato* e agora é mostrada no *Emílio*. É a mesma dinâmica: o desabrochar das paixões e a entrada na ordem social são inevitáveis, elas parecem ser condições

²⁸⁵ “Jusqu’ici nos soins n’ont été que des jeux d’enfant ; ils ne prennent qu’à présent une véritable importance”.

para o exercício da liberdade verdadeira, para o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, para a ordem moral. Diferente da inocência e do relativo isolamento que se deram na formação durante o primeiro período, há agora a necessidade de ordenar as paixões e as relações sociais.

No *Segundo Discurso*, o despertar das paixões e das relações levou à degeneração. No *Contrato*, Rousseau pensa uma possibilidade de passagem para a ordem social de forma a não degradar o homem e a sociedade. No *Emílio* ocorre o mesmo, com uma diferença: há alguém, o preceptor, para auxiliar no ordenamento das paixões e para orientar a entrada e permanência nas relações com os outros, de modo que o resultado seja a formação de um homem virtuoso.

A cargo no preceptor está uma tarefa árdua: exercer uma autoridade educativa sem suplantar o desenvolvimento da liberdade do educando, orientar sem aniquilar a identidade do seu aluno:

Embora as paixões tenham seus efeitos funestos, Rousseau não pretende combater o desenvolvimento delas [...] as intervenções do educador consistirão em buscar, a cada instante nos desenvolvimentos das diversas faculdades do educando, a ordem mais adequada para lidar com o surgimento de paixões que podem desvirtuar a formação juízo. A intervenção mais forte será o ensino da ideia de Deus para equilibrar as paixões. Mas, antes do veneno da religião, Rousseau colocará Emílio em situações nas quais a sensibilidade moral será ajustada em função do estímulo de certas faculdades e inibição de outras (KAWAUCHE, 2021, p. 141-142).

O princípio para a condução da educação nessa nova fase é o mesmo que foi utilizado nos primeiros anos de formação: fortalecer e refinar. No início era o fortalecimento do corpo e dos sentidos, agora é a busca para fortalecer moralmente o aluno imaginário com a finalidade de torná-lo diferente dos homens que são fracos fisicamente e moralmente. Todavia, para fortalecer, é preciso saber o que é fraqueza. No que diz respeito ao corpo é fácil saber o que é a fraqueza, pois está relacionada à sua saúde. Na ordem moral, fraqueza está relacionada ao domínio das paixões sobre a razão, portanto, o fortalecimento moral passa necessariamente pelo ordenamento das paixões de modo que elas não escravizem o indivíduo.

Segundo Kawauche, “há paixões que podem destruir quem por elas se deixa governar, mas há também paixões necessárias à sobrevivência” (2021, p. 149). Mas a única paixão originária no homem, segundo o próprio Rousseau, é o amor de si mesmo, “paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido, senão

modificações, [ele, o amor de si] é sempre bom e sempre conforme à ordem”²⁸⁶ (1995, p. 235, OC IV, p. 491).

Essa primeira paixão tem desdobramentos, modificações que ocorrem pelo desenvolver do indivíduo e de suas faculdades. A piedade é uma das modificações do amor de si mesmo, ela é o “primeiro sentimento relativo que toca o coração humano dentro da ordem da natureza”²⁸⁷ (1995, p. 249, OC IV, p. 505). Trata-se de uma capacidade singular, ativada pela imaginação, de colocar-se no lugar do outro, de sentir o sofrimento do outro. Em outras palavras, é a capacidade de expandir-se para fora de si mesmo e se identificar com os semelhantes, sendo dela que decorrem as virtudes sociais. A outra modificação é o amor próprio, uma paixão que *pode* levar a muitos aspectos negativos.

Para Rousseau,

as paixões ternas e afetuosas nascem do amor a si mesmo, e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e se comparar pouco aos outros; e o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e atentar muito para a opinião. Segundo este princípio é fácil ver como podemos dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens²⁸⁸. (1995, p. 237, OC IV, p. 493)

No *Segundo Discurso* nosso autor já havia falado sobre o amor de si e suas modificações, e no *Emílio* ele os retoma. E essa retomada parece ser feita de forma proposital para conectar, de certa forma, o *Segundo Discurso* e o *Emílio*²⁸⁹. Assim como o homem natural tinha como paixão primitiva o amor de si, a criança também a tem. Assim como dessa primeira paixão houve desdobramentos e modificações no homem natural, na criança também haverá.

Onde ocorreu a mudança no homem natural? Sabemos que foi com o advento de sua relação com os outros. Da mesma forma ocorre aqui no *Emílio*. É com a entrada nas relações sociais que várias outras paixões nascerão em sua vida, e parece ser impossível impedir tal processo. O que fazer então? Está o homem destinado a se corromper? O que ocorreu no

²⁸⁶ “passion primitive, innée, antérieure à toute autre, et dont toutes les autres ne sont, en un sens, que des modifications [...] est toujours bon, et toujours conforme à l’ordre”.

²⁸⁷ “premier sentiment relatif qui touche le cœur humain selon l’ordre de la nature”.

²⁸⁸ “les passions douces et affectueuses naissent de l’amour de soi, et comment les passions haineuses et irascibles naissent de l’amour-propre. Ainsi, ce qui rend l’homme essentiellement bon est d’avoir peu de besoins, et de peu se comparer aux autres ; ce qui le rend essentiellement méchant est d’avoir beaucoup de besoins, et de tenir beaucoup à l’opinion. Sur ce principe il est aisé de voir comment on peut diriger au bien ou au mal toutes les passions des enfants et des hommes”.

²⁸⁹ Na Segunda Carta ao Senhor de Malesherbes, o genebrino demonstra que nenhuma das conexões que faz entre suas obras é sem propósito. Nessa carta ele afirma: “Tudo que pude guardar dessa multidão de grandes verdades que, em um quarto de hora, me iluminou sob essa árvore, foi bem esparsamente distribuído nos três principais de meus escritos, a saber: esse primeiro discurso [sobre as ciências e as artes], aquele sobre a desigualdade e o tratado de educação, obras inseparáveis e que perfazem juntas um mesmo todo” (2005a, p. 24-25).

Segundo Discurso é inevitável? A degeneração é irrefreável? Como diferenciar se são paixões que levam à virtude ou à degeneração?

Uma resposta simples a essas questões poderia passar pela ideia de impedir o nascimento das paixões ou destruí-las, e tudo estaria resolvido, mas para essa solução Rousseau tem uma resposta muito clara. Diz ele:

Nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é, portanto, empresa tão vã quão ridícula querer destruí-las, é controlar a natureza, é reformar a obra de Deus. Se Deus dissesse ao homem que aniquilasse as paixões que lhe dá, Deus quereria e não quereria; estaria em contradição consigo mesmo [...]. Eu acharia quem quisesse impedir as paixões de nascerem, quase tão louco quanto quem as quisesse aniquilar²⁹⁰ (1995, p. 234-235, OC IV, p. 490-491).

Não se pode ir contra a natureza, pois o resultado será terrível. O que se tem que ter em mente é que as paixões nocivas nascem de acordo com um certo curso das coisas pelo qual os homens são responsáveis. Sabendo disso, trata-se, portanto, de traçar um planejamento que podemos chamar de *educar as paixões*, para que delas se consiga extrair o máximo para a virtude e felicidade do homem. Assim como foi possível transformar um corpo fraco pelo nascimento em um corpo robusto e forte por meio de certas estratégias formativas, também é possível educar as paixões para que elas estejam de acordo com a razão.

Segundo Espíndola, no que diz respeito a isso, o genebrino está indo em um caminho contrário dos estoicos e epicuristas que consideravam o desenvolvimento das paixões do homem como algo que pudesse levá-lo a desvirtuar-se. Assim, longe de querer destruir as paixões do indivíduo, o genebrino indica que “o desafio está em orientá-las, em administrá-las adequadamente” (ESPÍNDOLA, 2011, p. 190).

A espécie humana pode estar perdida, mas a criança não, especialmente Emílio que teve uma primeira educação que o preservou dos males sociais, isto é, das paixões que têm origem nas relações com os outros, enquanto sua razão ainda não estava formada. O preceptor que o acompanha é um homem raro que não se deixa escravizar pelas paixões sociais, pelo contrário, sabe ordená-las e, com sua sabedoria, auxiliará seu aluno a direcionar para o bem todas as suas paixões. Como afirma Kawauche, “sendo a ordem moral uma obra de arte, cabe ao educador, que imita a obra da natureza, a sagrada responsabilidade de ‘dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens’” (2021, p. 150).

²⁹⁰ “Nos passions sont les principaux instruments de notre conservation : c’est donc une entreprise aussi vaine que ridicule de vouloir les détruire ; c’est contrôler la nature, c’est réformer l’ouvrage de Dieu. Si Dieu disait à l’homme d’anéantir les passions qu’il lui donne, Dieu voudrait et ne voudrait pas ; il se contredirait lui-même [...]. Or je trouverais celui qui voudrait empêcher les passions de naître presque aussi fou que celui qui voudrait les anéantir”.

No caso do preceptor de Emílio, acreditamos que suas ações têm como finalidade levar seu aluno à felicidade e à virtude, mas para que consiga alcançar tal finalidade, tem a árdua tarefa de fazer com que seu aluno consiga sair da infância, lugar do amor de si, e adentrar as fases da adolescência e da idade adulta, lugares do amor-próprio, de forma que não se perca nessa transição. Vemos aqui mais uma similaridade e, ao mesmo tempo, uma diferenciação entre o *Segundo Discurso* e o *Emílio*.

No contexto do *Segundo Discurso*, a passagem do amor de si para o amor próprio, ou seja, a passagem da natureza para a sociedade/moralidade ocorre sem a devida mediação. São causas fortuitas, fatores externos, que colocam em marcha as faculdades internas do homem e o levam a sair do seu estado. Pela falta de uma autoridade que conduzisse o processo de forma satisfatória, o resultado é o amor próprio inflamado, que dá origem a todo tipo de paixões nocivas ao homem e à espécie, abafa a voz da piedade e quase faz desaparecer o amor de si. Nessa transição mal feita, se assim podemos chamar, o homem se perde e leva consigo a espécie.

No *Emílio*, esse mesmo percurso será trilhado, mas com uma diferença: há um preceptor como mediador do processo e o papel deste é fazer com que a criança, que ainda não tem a razão totalmente desenvolvida, possa fazer essa passagem de forma gradual e segura, de maneira que o amor próprio, que nascerá inevitavelmente, não se inflame e dê origem a outras paixões nocivas. Ao papel do preceptor, suas ações, decisões e orientações em relação ao seu aluno, chamo de educação moral.

Pode parecer estranho estar falando de uma passagem do amor de si para o amor-próprio, tendo em vista que ele aparece tanto no *Segundo Discurso* e em boa parte do *Emílio* como a fonte de todos os vícios e corrupções. Todavia, se formos a fundo na reflexão dessas duas obras, perceberemos que o amor próprio carrega uma ambiguidade. Ele é fonte de muitos males e paixões nocivas, mas não é mau em si mesmo. Apesar de sua face negativa ser a mais vista tanto nos escritos de Rousseau quanto nas obras de alguns dos seus comentadores, há uma face positiva e construtiva²⁹¹, deixada pelo próprio genebrino nas páginas de suas obras, especialmente no *Emílio*. Ali, ainda no contexto da primeira e da segunda infâncias, em que o objetivo é evitar o nascimento de vícios, ele afirma:

²⁹¹ Sobre o aspecto construtivo do amor-próprio podemos indicar as seguintes obras: *Rousseau: An Introduction to his Psychological, Social and Political Theory*, de N. Dent (1988); *Rousseau's theodicy of 'amour propre': evil, rationality and the drive for recognition*, de F. Neuhouser (2008); DALBOSCO, Cláudio A. *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*, de C. A. Dalbosco (2016); e *Ordenar as paixões: reconhecimento e sociabilidade no Emílio de Rousseau – Primeira parte*, de T. Kawauche (2019).

Esse amor-próprio em si, ou relativamente a nós, é bom e útil; e como não tem relação necessária com outrem, é deste ponto de vista, naturalmente indiferente; só se torna bom ou mau pelas aplicações que dele se fazem ou pelas relações que se lhe dão. Até que o guia do amor próprio, que é a razão, possa nascer, importa portanto que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada em suma em relação aos outros mas tão somente o que a natureza dela exige; e então ela só fará o bem²⁹² (1995, p. 79, OC IV, p. 322)

Vemos, portanto, que o próprio Rousseau abre espaço para pensarmos a possibilidade de uma face positiva do amor-próprio. Desde que ele seja ordenado ou educado, o amor-próprio pode operar como uma força construtiva na formação moral do indivíduo. De acordo com Dalbosco, duas características do homem garantem a possibilidade de transformação do amor-próprio, a saber, a perfectibilidade e a qualidade de agente livre. Diz ele: “porque o homem é um ser perfectível, no sentido de ser indeterminado, mas apto a se construir, é que também fica aberta ao amor-próprio uma possibilidade construtiva” (2011, p. 493).

A crítica tão forte feita pelo genebrino a esta paixão, desde o *Segundo Discurso*, reside em seu aspecto desordenado e inflamando que faz o indivíduo buscar unicamente a superioridade e seus próprios interesses às expensas dos seus semelhantes. São esses qualificadores que tornam o amor-próprio digno de repulsa. O amor próprio é como a imaginação, uma faca de dois gumes que pode o levar tanto para a bondade quanto para a maldade, a depender do uso que dele fazem. Segundo Rousseau, “o amor-próprio é um instrumento útil, mas perigoso; muitas vezes fere a mão que dele se serve, e raramente faz o bem sem o mal”²⁹³ (1995, p. 278, OC IV, p. 536).

O preceptor de Emílio tinha pleno conhecimento desses perigos do amor-próprio e, por esse motivo, buscou sempre resguardar seu aluno daquilo que pudesse fazer nascer nele tal paixão antes do tempo. Em outras palavras, a ideia por trás da educação do amor-próprio reside em dois termos: conter e estender. Primeiro, utilizar estratégias pedagógicas eficazes para evitar que ele nasça em um período anterior ao determinado pelo desenvolvimento natural da criança, isto é, nascer antes que sua razão esteja formada. Isso foi feito por meio da educação negativa. Segundo, estender o amor próprio, moderado pela razão, aos outros de modo que esse outro possa ser visto como um ser igual e não como alguém inferior: “Estendamos o amor-próprio

²⁹² “Cet amour-propre en soi ou relativement à nous est bon et utile ; et, comme il n’a point de rapport nécessaire à autrui, il est à cet égard naturellement indifférent ; il ne devient bon ou mauvais que par l’application qu’on en fait et les relations qu’on lui donne. Jusqu’à ce que le guide de l’amour-propre, qui est la raison, puisse naître, il importe donc qu’un enfant ne fasse rien parce qu’il est vu ou entendu, rien en un mot par rapport aux autres, mais seulement ce que la nature lui demande ; et alors il ne fera rien que de bien.”

²⁹³ “L’amour-propre est un instrument utile, mais dangereux ; souvent il blesse la main qui s’en sert, et fait rarement du bien sans mal.”

sobre os outros seres, nós o transformaremos em virtude, e não há coração humano em que esta virtude não tenha sua raiz”²⁹⁴ (1995, p. 288, OC IV, p. 547).

Não podendo, portanto, impedir o nascimento nem destruir as paixões, incluindo aí o amor-próprio de que acabamos de falar, como se pode, de fato, ordenar/educar as paixões do adolescente de modo que sua formação moral seja exitosa? O recurso aos discursos abstratos, antes de uma razão desenvolvida, é totalmente condenado pelo genebrino. Para ele, é impossível ensinar alguma lição moral a uma criança recorrendo a uma estratégia que só gera fadiga no espírito do infante.

A saída é recorrer à experiência prática. Por meio dela o aluno poderá percorrer o caminho para descobrir e formar sua consciência moral em relação a si e aos outros e, assim, ordenar suas paixões. Até a idade de quinze anos Emílio vivenciará algumas situações de forma sutil, mas bem esquematizada pelo seu preceptor, que o auxiliarão na aprendizagem sobre bondade, comiseração e respeito, dentre outras coisas, e ao mesmo tempo serão freios para o nascimento de paixões nocivas.

Alguns comentadores²⁹⁵ da obra do genebrino no Brasil denominam essas pequenas experiências práticas de “cenas pedagógicas”, e todos parecem concordar que elas são recursos utilizados pelo preceptor para inserir seu aluno na relação com o outro e, assim, ir trabalhando gradualmente o desenvolvimento da sua moralidade antes e durante o desenvolvimento da faculdade da razão.

São alguns exemplos dessas cenas pedagógicas o episódio da plantação de favas²⁹⁶ em uma porção de terra que era cultivada por outro indivíduo, o episódio da corrida com outras crianças²⁹⁷ o episódio do prestidigitador e o pato de cera²⁹⁸, mas há várias outras. Segundo Salinas Fortes, “nos dois primeiros atos – isto é, os livros II e III, - podemos contar doze cenas” (1979, p. 82).

Para Paiva, essas várias “cenas pedagógicas”

são colocadas estrategicamente²⁹⁹ ao longo da narrativa novelística para introduzir Emílio às complicadas relações com os outros, para além das coisas e da natureza. Por essas cenas, o preceptor atua pedagogicamente no sentido de preparar o espírito do

²⁹⁴ “Etendons l’amour-propre sur les autres êtres, nous le transformerons en vertu, et il n’y a point de cœur d’homme dans lequel cette vertu n’ait sa racine”.

²⁹⁵ Cf. Salinas Fortes (1979), Francisco (2010 e 2015) e Paiva (2019). Podemos encontrar também alusão às cenas pedagógicas nos escritos de Kawauche (2019 e 2021).

²⁹⁶ *Emílio*, Livro II (1992, p. 85ss, OC IV, p. 330 ss).

²⁹⁷ *Emílio*, Livro II (1992, p. 142ss, OC IV, p. 393 ss).

²⁹⁸ *Emílio*, Livro III (1992, p. 182ss, OC IV, p. 437 ss).

²⁹⁹ Voltaremos, no próximo capítulo, a algumas dessas cenas colocadas *estrategicamente* pelo preceptor, com o intuito de discutir questões centrais da tese, como a relação entre coerção/autoridade e liberdade.

jovem para a realidade das condições sociais em toda sua dinâmica e perigos. (2019, p. 5).

Já para Kawauche, as cenas pedagógicas “corrigem os eventuais desordenamentos no sistema de paixões de Emílio” (2019, p. 329) que giram especificamente em torno do nascimento do amor-próprio. A finalidade é tornar o aluno imaginário um ser capaz de se relacionar com o outro de maneira saudável e não o vendo como alguém inferior.

Nunca foi objetivo de Rousseau manter o seu aluno para sempre isolado, pelo contrário, ele tinha em mente a entrada no mundo social. Para tanto, o isolamento dos primeiros anos tratou-se de uma estratégia para formá-lo bem e para evitar associações que levassem seu aluno a adquirir certas paixões fora da idade em que seria capaz de entendê-las e dominá-las. Ao adentrar no mundo das relações, Emílio não deve olhar para o outro como alguém estranho, ele deve saber identificar-se, ser sensível à dor do outro, o que seria provavelmente impossível, caso sua vida estivesse contaminada por paixões nocivas e sem controle.

Essa identificação e sensibilidade em relação ao outro parece ser algo estranho ao homem que vive em sociedade. Rousseau demonstra isso ao apresentar três máximas. Primeira: “Não é do coração humano pôr-se no lugar das pessoas que são mais felizes do que nós, mas tão-somente das que são mais dignas de pena”³⁰⁰ (1995, p. 249, OC IV, p. 506). Segunda: “Só temos piedade nos outros dos males de que não nos cremos isentos nós mesmos”³⁰¹ (1995, p. 250, OC IV, p. 507). Terceira: “A piedade que se tem do mal de outrem não se mede pela quantidade desse mal e sim pelo sentimento que se empresta a quem o sofre”³⁰² (1995, p. 251, OC IV, p. 508).

Seu aluno, no entanto, deve ser diferente. Sua formação moral exige essa diferenciação com o homem que se apresenta diante dos olhos de todos. Mesmo sendo educado o mais afastado possível dos seus semelhantes, quando chegar o momento de associar-se, de conviver com os homens, deverá ver neles pessoas dignas de respeito e, em seu sofrimento, também de piedade. As palavras do genebrino são:

Ensina a vosso aluno a amar todos os homens, inclusive os que os desdenham; fazei com que ele não se coloque em nenhuma classe, mas que se encontre em todas; falai

³⁰⁰ "Il n'est pas dans le cœur humain de se mettre à la place des gens qui sont plus heureux que nous, mais seulement de ceux qui sont plus à plaindre."

³⁰¹ "On ne plaint jamais dans autrui que les maux dont on ne se croit pas exempt soi-même."

³⁰² "La pitié qu'on a du mal d'autrui ne se mesure pas sur la quantité de ce mal, mais sur le sentiment qu'on prête à ceux qui le souffrent."

diante dele, e com ternura, do gênero humano, com piedade até, mas nunca com desprezo. Homem, não desonres o homem³⁰³. (1995, p. 253, OC IV, p. 510).

Além das cenas pedagógicas, Kawauche aprofunda um pouco mais o tema da formação moral presente no livro IV do *Emílio*. Em sua obra *Educação e Filosofia no Emílio de Rousseau*, ele nos fornece algumas indicações de como o genebrino pensa a formação moral por meio do ordenamento das paixões. De acordo com Kawauche, os meios práticos que o preceptor utiliza para ordenar as paixões do seu aluno estão associados à ideia de *espetáculo* onde, em determinados momentos, o aluno imaginário é ator e em outros momentos, observador. Nessa ideia de espetáculo estão incluídos os recursos das cenas pedagógicas, mas também o recurso à amizade e ao ensino pela história, desde que os autores sejam bem escolhidos:

O recurso à amizade como estratégia profilática para a contenção das paixões malélicas nas relações estabelecidas com os indivíduos próximos, bem como o recurso do ensino da história, que permitirá a Emílio conhecer o homem (isto é, a natureza humana), mediante a observação dos fatos produzidos pela ação humana, porém com distanciamento passional (2021, p. 167).

Por meio do recurso da amizade, o preceptor busca inculcar em seu aluno o sentimento de humanidade, de afeto e, ao mesmo tempo, de identificação para com aqueles que lhe são próximos. A amizade não será simplesmente “um sentimento que pode ligar duas ou mais pessoas em torno de certo objetivo, mas uma virtude que requer benevolência, concórdia, reciprocidade e uma expressão consciente de bem-querer ao outro” (SANTOS, 2016, p. 247). Desse modo, o afeto e a identificação, que nascem do bom cultivo da amizade, parecem servir como freio das paixões nocivas e como propulsores de bons sentimentos, pois operam como um instrumento moderador entre os desejos de dois seres que se enxergam como iguais.

O interessante recurso à amizade feito pelo genebrino parece ter semelhança com o que escreveu Aristóteles a respeito desse tema. Para o filósofo grego, a amizade está estritamente ligada à excelência e à virtude, sendo que “o amigo é um outro em si, fornece-lhe aquilo que ele é incapaz de arranjar apenas só por si” (EN, IX, 9, 1169 b 7-9). No *Emílio* parece ocorrer o mesmo. Rousseau coloca a amizade como o primeiro sentimento que nasce no coração de um jovem que foi bem educado, afirmando que ela “é uma troca, um contrato como os outros; mas é o mais santo de todos”³⁰⁴ (1995, p. 263, OC IV, p. 520-521). Por conter essas boas

³⁰³ “Apprenez à votre élève à aimer tous les hommes, et même ceux qui les déprisent ; faites en sorte qu’il ne se place dans aucune classe, mais qu’il se retrouve dans toutes ; parlez devant lui du genre humain avec attendrissement, avec pitié même, mais jamais avec mépris. Homme, ne déshonore point l’homme.”

³⁰⁴ “est un échange, un contrat comme les autres ; mais elle est le plus saint de tous”.

características, o genebrino usa essa relação como um meio para ordenar as paixões do seu aluno.

O outro meio utilizado para ordenar as paixões é o conhecimento do homem, mas a busca por esse conhecimento pode ser um tanto perigosa. É preciso ver os homens em suas ações, todavia, há a possibilidade de contaminar-se por elas. Assim, o genebrino recorre ao ensino da história. Ela tem os seus perigos, mas ainda assim é um lugar mais seguro para o adolescente que ainda não chegou ao pleno desenvolvimento de suas faculdades.

Por meio deste recurso, com autores e obras criteriosamente escolhidas, o preceptor busca fazer com que o seu aluno consiga enxergar as paixões nocivas de outros homens e onde essas paixões os levaram, sem que, com isso, contamine-se com elas. Kawauche chama esse recurso de “observar os outros a distância” (2021, p. 175). O critério na escolha se dá pelo fato de nem todos os historiadores serem úteis para o ordenamento das paixões. “Os piores historiadores para um rapaz são os que julgam”³⁰⁵ (1995, p. 270, OC IV, p. 528), diz Rousseau. A história moderna não será útil; além dela, historiadores como Políbio, Salústio, Tácito são também rejeitados. Há, de certa forma, elogios a Tucídides, Heródoto e Tito Lívio, mas estes também não servem por apresentarem certos aspectos negativos. O primeiro fala sempre em guerra, o segundo com seus pormenores acabará degenerando o gosto infantil, o terceiro é político e retórico, não seria, portanto, adequado à educação do jovem.

Mas há um que Rousseau indica a leitura para o seu aluno. Esse historiador é Plutarco e sua obra *Vidas Paralelas*. Nas palavras do próprio genebrino, “de todos os pontos de vista, meu homem é Plutarco”, pois este “Tem uma graça inimitável em pintar os grandes homens em suas pequenas coisas; e é tão feliz na escolha dos traços que uma palavra lhe basta muitas vezes, um gesto, para caracterizar seu herói”³⁰⁶ (1995, p. 272, OC IV, 530 e 531).

Há aqui uma forma de educação moral pelo exemplo, mas não um exemplo de convívio, pois os homens da sociedade vivem na aparência em que a fala não condiz com suas ações. Optar por olhar esses homens seria colocar em risco o adolescente, uma vez que este poderia desejar imitá-los. Essa não é a finalidade. São os exemplos de homens da história que servem ao objetivo, pois farão Emílio julgar pelos fatos. Por meio da história ele “lerá nos corações,

³⁰⁵ “Les pires historiens pour un jeune homme sont ceux qui jugent.”

³⁰⁶ “en toutes sortes, c’est mon homme que Plutarque” “ Il a une grâce inimitable à peindre les grands hommes dans les petites choses ; et il est si heureux dans le choix de ses traits, que souvent un mot, un sourire, un geste lui suffit pour caractériser son heros”.

sem as lições da filosofia; através dela é que os verá, simples espectador, sem interesse e sem paixão, como juiz, não como cúmplice nem como acusador”³⁰⁷ (1995, p. 268, OC IV, p. 526).

No arcabouço pedagógico de Rousseau, as cenas pedagógicas devidamente elaboradas pelo preceptor, a amizade e o ensino pela história, com livros previamente escolhidos, são muito melhores do que discursos moralizantes ou preceitos metafísicos que ainda não podem ser entendidos pela razão que não se desenvolveu por completo. Os primeiros têm efeito positivo, enquanto estes outros têm efeitos negativos no espírito do adolescente.

Apesar de criticar o uso de discursos, o nosso autor não deixa de usá-los na formação do seu aluno imaginário. No interior do livro IV o genebrino constrói uma narrativa que traz a história de um padre e um adolescente, ambos com seus dilemas. O primeiro averso a certos pontos do cristianismo e das demais religiões reveladas, e o segundo vivendo uma espécie de rebeldia interior. A conversa entre o padre e o adolescente rebelde passa pela ideia de religião natural e, posteriormente, por uma crítica às religiões reveladas.

A narrativa, que tem por título *A profissão de fé do vigário saboiano*, parece tratar-se de um recurso teológico adotado por Rousseau como forma de educação moral de *Emílio* e “corresponde à primeira lição verbal que Emílio receberá do educador” (KAWAUCHE, 2021, p. 188). Nela encontraremos lições que remeterão ao ordenamento das paixões, à questão da vontade, da liberdade e da consciência a partir de uma ótica religiosa particular.

Essa ótica religiosa particular de que trata Rousseau na *Profissão de fé* não diz respeito àquelas das religiões instituídas/reveladas que, de certa forma, são por ele criticadas. Inclusive, foi por causa de certas declarações a respeito dessas religiões instituídas, que *Emílio* foi condenado. A religião que o padre procura mostrar ao adolescente é de outra natureza. Ele a denomina de *religião natural*.

As religiões instituídas não seriam adequadas ao modelo de formação que está sendo desenvolvido pelo preceptor junto ao seu aluno. Ao invés de contribuir para o desenvolvimento da sua moralidade, poderiam fazer com que ele regredisse em certos pontos, pois correria o risco de adotar certos dogmas e comportamentos religiosos contrários à educação natural que tem como finalidade uma formação integral.

Cheias de dogmas e verdades particulares de origem puramente humana, as muitas religiões reveladas terminam por fomentar uma espécie de intolerância eclesiástica que, em certos casos, se estende para uma intolerância social. A pretensão de uma determinada religião

³⁰⁷ “lira dans les cœurs sans les leçons de la philosophie ; c’est par elle qu’il les verra, simple spectateur, sans intérêt et sans passion, comme leur juge, non comme leur complice ni comme leur accusateur.”

ser a detentora de toda a verdade faz nascer um olhar de superioridade sobre as outras, e assim por diante.

Apesar dessa visão, não há, por parte do padre, o desejo de erradicar a diversidade de religiões. O que parece haver, de fato, é a busca por um culto moderado, que leve em consideração dogmas universalmente aceitos e os dogmas particulares de cada uma. O padre em seu discurso, portanto, não condena as crenças dessas religiões, ele levanta dúvidas. Diz ele a respeito das religiões reveladas: “O exame que me resta fazer é bem diferente; só vejo nele embaraço, mistério, obscuridade; não tenho senão incerteza e desconfiança. Só me resolvo tremendo e digo-vos antes minhas dúvidas que minhas opiniões”³⁰⁸ (1995, p. 344, OC IV, p. 607).

Na narrativa a respeito da religião natural, primeira parte do discurso do Vigário Saboiano, o padre não tem a intenção de convencer ou instruir o adolescente. Ele deixa isso claro logo no início. Trata-se, tão somente, de demonstrar os princípios em que ele acredita. Assim, um caminho diferente dos outros religiosos é trilhado. Estes últimos buscam converter o interlocutor e, muitas vezes, convencê-lo de que suas crenças, se as tiver, estão equivocadas. O padre, por sua vez, deseja apenas expor “o que pens[a] na simplicidade de [s]eu coração”³⁰⁹ (1995, p. 305, OC IV, p. 566).

Ao fazer sua exposição, o vigário traz três artigos de fé a respeito da religião natural: i) a existência de uma Vontade que move o universo (1995, p. 315, OC IV, p. 576); ii) a inteligência dessa Vontade (1995, p. 317, OC IV, p. 578); iii) a liberdade do homem (1995, p. 325, OC IV, p.586-587). Essas ideias surgem da observação da ordem reinante na natureza e da desordem entre os seres humanos em sociedade.

Por ser limitado e não conseguir alcançar o conhecimento pleno da divindade, cabe ao padre pensar sobre a natureza humana. Dos seus pensamentos, acredito ser possível extrair algumas lições que contribuem para a formação moral.

Primeira lição: se o homem é livre, suas ações são sua responsabilidade, não podendo, portanto, ser imputado à Divindade o mal moral que existe no mundo. O que há de ruim é culpa do homem e de suas más escolhas. Segunda lição: se o homem faz más escolhas, a liberdade lhe possibilita fazer boas escolhas e contribuir para o bem individual e coletivo. Terceira lição: a escolha por boas ou más ações leva em conta um exame interior a respeito da finalidade de tais ações, visto que toda ação praticada pelo homem tem um objetivo.

³⁰⁸ “L’examen qui me reste à faire est bien différent ; je n’y vois qu’embarras, mystère, obscurité ; je n’y porte qu’incertitude et défiance. Je ne me détermine qu’en tremblant et je vous dis plutôt mes doutes que mon avis.”

³⁰⁹ “il me suffit de vous exposer ce que je pense dans la simplicité de mon cœur”.

Como o desejo do padre é fugir da revelação religiosa a respeito do que é bom ou mau, ele traz ao discurso as ideias de paixão e *consciência*. Segundo ele, “somos tentados pelas paixões e contidos pela consciência”³¹⁰ (1995, p. 325, OC IV, p. 587). Logo, as más ações são o resultado de seguir as paixões desordenadas, enquanto as boas ações são resultado de ouvir a voz da consciência. No texto, a consciência é apresentada como *voz da alma, verdadeiro guia do homem, instinto divino, guia seguro de um ser ignorante e limitado, principio inato de justiça e de virtude*.

No processo de formação de Emílio para tornar-se um homem virtuoso, ele deverá ser capaz de abafar o barulho social, os preconceitos, as paixões e voltar-se ao instinto dado pelo Autor das coisas para amar o bem e desenvolver sua moralidade. A ideia de um homem virtuoso passa obrigatoriamente pela ideia de consciência. O próprio Rousseau diz que 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”³¹¹ (1995, p. 536, OC IV, p. 818, grifo nosso). Emílio deverá, portanto, “ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões”³¹², do contrário ela, que é a voz da alma, se afasta, não fala mais, e o homem vai se tornando cada dia mais degradado.

Com a *Profissão de fé*, não há uma ruptura com o que vinha sendo desenvolvido no decorrer dos três primeiros livros do *Emílio*. Há um aprofundamento de ideias. Se até certa idade os discursos eram inúteis, falar sobre religião era irrelevante, pois a criança vivia, de certa forma, afastada ao máximo do convívio social, a partir do momento em que começam o aprofundamento das relações e o nascimento das paixões, a adoção do discurso bem elaborado tornou-se benéfica.

O discurso teológico adotado pelo padre, com base na religião natural, funcionará, portanto, como afirma Kawauche, “como numa terapêutica: após ouvir o bom padre, o jovem terá a sua constituição ajustada e estará curado de sua rebeldia” (2021, p. 187). Ajuste de constituição, ordenação das paixões, é justamente o que já vinha sendo feito pelo preceptor como o uso dos outros instrumentos que mencionamos anteriormente.

Em síntese, a *Profissão de fé do vigário saboiano*, demonstra como uma boa intervenção humana, do padre sobre o adolescente, pode contribuir para o ordenamento das paixões e,

³¹⁰ “nous sommes tentés par les passions et retenus par la conscience”.

³¹¹ “C’est celui qui sait vaincre ses affections ; car alors il suit sa raison, sa conscience ; il fait son devoir ; il se tient dans l’ordre, et rien ne l’en peut écarter.”

³¹² A própria consciência é um sentimento, na visão de Rousseau. Não se trata, portanto, de silenciar todas as paixões, pois o amor de si e a piedade têm de ser ouvidos, mas aquelas que afastam o ser humano da ordem moral ao engendrar condutas viciosas (ódio, inveja, orgulho, etc.).

consequentemente, para a formação moral. Ao fazer uso do discurso religioso a partir da ideia de religião natural, a *Profissão* tem como meta principal apresentar a existência de uma ordem perfeita proveniente de um Ser superior que outorga ao homem a consciência para que esse busque ajustar-se a essa ordem.

3.6 A FORMAÇÃO POLÍTICA

Tendo trabalhado o aspecto físico e, logo em seguida, o aspecto moral da formação do seu aluno, o preceptor, respeitando a ordem da natureza e seguindo o princípio norteador da liberdade, busca, após essas duas primeiras etapas, levar Emílio a uma formação política. Já que a partir dos quinze anos a associação com os homens é inevitável, além de uma sólida formação moral, uma sólida formação política torna-se necessária para que o educando consiga avaliar os diversos regimes, não se perca entre as sociedades, nem de si mesmo.

Ao final da sua formação, o aluno que se tornou homem, precisará escolher um lugar para viver e essa escolha deve ser feita levando em conta alguns critérios, inclusive políticos, para que ele consiga viver bem com a família que irá construir. Diz o preceptor ao seu aluno:

Antes de escolherdes essa terra feliz, assegurai-vos de encontrar nela a paz que procurais; evitai que um governo violento, uma religião perseguidora, costumes perversos vos venham perturbar. Ponde-vos ao abrigo dos impostos desmedidos que devorariam o fruto de vosso trabalho, dos processos infundáveis que consumiriam vosso capital. Atentai para que, vivendo justamente, não tenhais de fazer a corte a intendentes, a seus substitutos, a juízes, a padres, à vizinhos poderosos, a malandros de toda espécie, sempre dispostos a vos atormentarem se não tomardes cuidado³¹³ (1995, p. 551, OC IV, p. 835).

Para conseguir avaliar bem esses critérios, a formação política de Emílio será construída pelo preceptor de dois modos: pelo conhecimento dos princípios do direito político – com isso há a inserção do que parece ser o resumo do *Contrato* no livro V do *Emílio* – e pela experiência prática, através de viagens por diversos países em que o aluno poderá aplicar esses princípios a juízos sobre as diversas sociedades.

³¹³ “Avant de choisir cette heureuse terre, assurez-vous bien d’y trouver la paix que vous cherchez ; gardez qu’un gouvernement violent, qu’une religion persécutante, que des mœurs perverses ne vous y viennent troubler. Mettez-vous à l’abri des impôts sans mesure qui dévoreraient le fruit de vos peines, des procès sans fin qui consumeraient votre fonds. Faites en sorte qu’en vivant justement vous n’ayez point à faire votre cour à des intendants, à leurs substituts, à des juges, à des prêtres, à de puissants voisins, à des fripons de toute espèce, toujours prêts à vous tourmenter si vous les négligez.”

Não se trata de uma formação política aos moldes do *Contrato*, com uma educação pública. Não segue diretamente também o que está posto nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, nem no *Projeto de Constituição para a Córsega*. A educação que visa a formação política de Emílio é uma educação particular e individual em que o preceptor, assim como fez nas outras fases, tomará para si os cuidados necessários para colocar o seu aluno em contato com o tema da política de modo que ele possa compreendê-lo, sem ser contaminado.

A formação política é parte integrante e indispensável para Emílio, afinal ele não viverá isolado ou afastado dos seus semelhantes para sempre. Como sabemos, pelas próprias páginas do texto rousseauiano, não se trata de uma formação que tenha como objetivo a reconstrução do homem natural, um homem primitivo que volte para as florestas, mas de uma formação que consiga aproximar natureza e sociedade: “Emílio não é um selvagem a ser largado no deserto, é um selvagem feito para viver na cidade”³¹⁴ (1995, p. 227, OC IV, p.483-484). Desse modo, uma educação com esse objetivo, se deixasse de lado uma formação política, não conseguiria cumprir a finalidade de aproximação entre natureza e sociedade.

Em outra afirmação, Rousseau é claro em ao dizer que “Emílio não é feito para viver para sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres”³¹⁵ (1995, p. 388, OC IV, p. 654). Logo, para cumprir esses deveres, é necessário que compreenda qual a natureza desses deveres, de onde eles se originam e qual a melhor forma de cumpri-los sem que, com isso, coloque sobre si o fardo da dependência e da escravidão, ou seja, necessita de uma formação política bem ordenada para continuar desenvolvendo a sua liberdade.

A pedagogia contida no *Emílio*, porém, principalmente no que diz respeito à sua formação política em todas as suas nuances, não pode nem deve ser tomada como argumento para defender a tese de que a educação destinada a ele tem como finalidade principal a formação de um cidadão republicano virtuoso, um homem superior que tomaria para si a responsabilidade de avaliar as sociedades existentes e buscar meios para transformá-las, ou para, a partir de si mesmo, criar uma nova forma de sociedade, como aquela mencionada no *Contrato Social*.

Alguns comentadores da obra do genebrino trilham pelo caminho de tentar conectar o *Segundo Discurso*, o *Contrato* e o *Emílio*³¹⁶ a partir de uma leitura linear em que uma obra

³¹⁴ “Émile n’est pas un sauvage à reléguer dans les déserts, c’est un sauvage fait pour habiter les villes.”

³¹⁵ “Émile n’est pas fait pour rester toujours solitaire ; membre de la société, il en doit remplir les devoirs”

³¹⁶ A esse respeito, Starobinski, em *A transparência e o obstáculo*, capítulo 2, no item **A síntese pela educação**, escreveu: “A interpretação de Engels une o *Contrato* ao *segundo Discurso*, passando pela ideia da revolução (a “negação da negação”). Kant e mais recentemente Cassirer também consideram o pensamento teórico de Rousseau como um todo coerente. Nele encontram a mesma dialética, o mesmo ritmo temário do pensamento. No entanto, para chegar à reconciliação dos termos opostos, eles não passam pela ideia de revolução, mas atribuem uma importância decisiva à educação. O momento final é o mesmo: a reconciliação da natureza e da cultura em uma sociedade que redescobre a natureza e supera as injustiças da civilização” (1991, p. 42).

completa a lacuna da outra: 1º) uma sociedade corrompida (*Segundo Discurso*) é inadmissível, deve-se, portanto, buscar 2º) um modelo de sociedade ideal (*Contrato*); para que essa sociedade seja possível, é necessário 3º) um novo homem, um indivíduo bem formado capaz de dar início a essa sociedade ideal, um cidadão capaz de levar a cabo a formação de outros bons cidadãos a partir de si mesmo (*Emílio*). Desse modo, o fechamento do processo de educação destinado ao tema da política seria a coroação de um processo que além de formar um homem livre, formaria também um cidadão republicano virtuoso e dotado de plena liberdade.

Essa interpretação talvez seja, de certa forma, popular pelo fato de Rousseau destinar algumas páginas do *Emílio* para discutir o tema da política, sendo inclusive enxertada dentro das páginas de seu tratado de educação uma síntese da sua maior obra política, o *Contrato Social*, como já observamos. O preceptor trará esse tema para o seu aluno já quase no final do seu processo formativo.

O problema com essa interpretação é que ela parece não levar em consideração a escolha que Rousseau se põe logo no início do *Emílio* “entre fazer um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo”³¹⁷ (1995, p. 12, OC IV, p. 248). Na continuação da obra fica claro que a escolha realizada foi a de se fazer o homem. Não o homem dos seus dias, um burguês, um francês, um inglês, mas o “homem raro”.

O fato de deixar de lado o “fazer o cidadão” não é mero capricho. Além da impossibilidade de fazer o homem e o cidadão ao mesmo tempo, outro fator é crucial para que a empreitada de fazer este último seja deixada de lado: a pátria não mais existe e sua inexistência torna impossível, também, a existência do cidadão. Portanto, interpretações nesse caminho parecem seguir uma linha em que se coloca o filósofo para dizer algo que ele não disse.

Tanguy L’Aminot tece alguns comentários sobre esse tipo de interpretação, apontando alguns pensadores que escolheram associar a educação de Emílio como uma educação que conduz para a formar o cidadão. Diz ele:

Barbara de Négroni, durante um simpósio dedicado a *Emílio* e à Revolução Francesa em 1989, foi na mesma direção ao afirmar que “Emílio foi criado de forma solitária para poder um dia ter acesso a uma vida social e a função de cidadão”. Hédia Khadar continua dizendo que ‘Emílio foi criado para ser cidadão de um Estado, membro da sociedade de seu tempo, mas livre de seus preconceitos e livre de carências’ [...] Ainda mais recentemente, Florent Guénard sustentou que no Livro V, ‘o desenvolvimento em Emílio da sociabilidade permite aprender a cidadania’³¹⁸ (p.2).

³¹⁷ “entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l’un et l’autre.”

³¹⁸ Barbara de Négroni, lors d’un colloque consacré à *Émile* et à la Révolution française, en 1989, va dans la même direction en affirmant qu’“Émile est élevé de façon solitaire pour pouvoir accéder un jour à une vie sociale et à la fonction de citoyen”. Hédia Khadar enchaîne en disant qu’“Émile a été élevé pour être citoyen d’un État, membre de la société de son temps, mais libre de ses préjugés et à l’abri du besoin”. Plus récemment encore, Florent

Em seguida, porém, ele afirma que “se Rousseau quisesse que a educação do homem conduzisse à do cidadão, ele teria dito isso claramente e não teria distinguido os dois com tanta firmeza”³¹⁹ (p. 2). Neste ponto, concordamos com L’Aminot e entendemos que a educação delineada no *Emílio* não é uma educação para a cidadania, sobretudo no sentido fortemente republicano assumido por Rousseau em obras como o *Contrato Social* e *Economia política*. Nem em um contexto geral, nem em um contexto específico da formação política essa educação oferecida ao aluno imaginário permite trilhar esse caminho. Podemos dizer que *Emílio*, como propõe Meira em relação ao *Contrato social*, trata-se escala e não de um programa a ser colocado diretamente em prática.

Sobre essa discussão a respeito de Emílio ser o não cidadão, Moscateli parece compartilhar das mesmas ideias de L’Aminot. Para ele, “atribuir o título de cidadão a Emílio significa utilizar essa palavra num sentido fraco, como mero sinônimo para alguém apto ao convívio social, o que esvazia o conceito rousseauiano de cidadania de grande parte de seu conteúdo propriamente político” (2012, p. 141).

É certo que ao final de sua educação física, moral e política, Emílio será um homem diferente, mas não um cidadão republicano, será um homem raro, mas não um legislador, será moralmente livre, mas não capaz de dar início a uma grande sociedade de homens plenamente livres. Não é a partir dele que se construirá uma nova sociedade. Ou seja, ele não é a solução mágica para a passagem segura de um estado social decadente e corrompido para um estado civil virtuoso. Não é também o Legislador do *Contrato*. Não é educado para ser rei, para ser presidente ou qualquer outra autoridade dentro da comunidade/sociedade em que vive. Como já foi citado anteriormente, “*Emílio* representa o último recurso para salvar o indivíduo porque a sociedade está perdida” (MATOS, 1978, p. 67).

Todavia, não se pode também ir para o outro extremo e pensar que Emílio não tem nenhuma responsabilidade para com o lugar em que escolhe viver e para com aqueles que vivem ao seu lado. Por isso a necessidade de se colocar o tema da política dentro do seu processo de formação. Apesar de sua educação ter enfoque individual, o resultado dela se refletirá em sua vida como membro da sociedade/comunidade em que escolher viver. Emílio não é formado para um país, para uma cidade ou uma comunidade específica. Mas, em razão de sua boa

Guénard a soutenu qu’au Livre V, “le développement en Émile de la sociabilité rend possible l’apprentissage de la citoyenneté”.

³¹⁹ “si Rousseau avait voulu que l’éducation de l’homme aboutisse à celle du citoyen, il l’aurait dit nettement et n’aurait pas distingué aussi fermement les deux.”

formação política, será capaz de escolher, julgar e viver em qualquer sociedade/comunidade sem perder a sua essência, podendo contribuir para o bem da mesma.

A formação política, claramente aliada à sua formação física e moral dirigida pelo preceptor possibilita, portanto, uma forma de maleabilidade em relação a qualquer comunidade ou país. Ele saberia adaptar-se aos costumes e às leis sem, contudo, perder o que de mais valioso há em si. Poderia ser cidadão, súdito ou escravo e em todos os casos não teria prejuízos no que diz respeito à sua liberdade no sentido moral.

CAPÍTULO IV

AUTORIDADE, COERÇÃO E LIBERDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO HOMEM

Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há sujeição mais perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade [...] Sem dúvida não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer.

Rousseau – *Emílio*

Adoro a liberdade, detesto o constrangimento, as preocupações, a sujeição.

Rousseau – *As confissões*

A questão sobre a formação do homem permeia os escritos de Rousseau desde o seu início. Nos dois *Discursos* ele olha essa formação, que se constituiu sem uma boa mediação, a partir da ótica de uma caminhada do estado de natureza para um estado social corrompido e degenerado. A formação do homem, tanto no sentido particular como no sentido coletivo, o levou para um estado de total dependência/escravidão³²⁰. Já no *Contrato* e no *Emílio*, essa formação aparece sob um novo panorama. Há nesses dois escritos a ideia de uma boa mediação para que haja a possibilidade do alcance da liberdade tanto por parte dos homens politicamente reunidos (liberdade civil), como por parte do indivíduo particular (liberdade moral). Essa boa mediação deve ser feita por uma autoridade.

“Rousseau não atribui qualquer sentido *especial* à noção de autoridade. Usa-a para significar o direito legítimo para comandar ou exigir ações e abstenções dos outros. Correlativa à autoridade está a obrigação de obediência” (DENT, 1996, p. 44). Apesar das reflexões sobre esse conceito, nos escritos do nosso autor, em grande parte, nos remeterem aos seus fundamentos dentro de um estado soberano, esta tese procura refletir sobre o conceito de autoridade como a capacidade/responsabilidade legítima que certo indivíduo possui para conduzir a outro em um caminho formativo enquanto este último ainda não for capaz de dar a si a própria lei.

³²⁰ Não a escravidão no sentido da redução de seres humanos à condição de propriedade de outrem, mas uma escravidão também grave a seu próprio modo, e que envolve a sujeição moral e política quase completa à vontade do outro.

Nos dois panoramas que citamos anteriormente o homem teve uma formação guiada a partir de certas forças exteriores a si. Ou seja, nos dois casos, o homem foi, em certa medida, conduzido no seu processo de formação por atos coercitivos externos de alguma autoridade a que ele estava submetido, mesmo que não tivesse consciência disso, como é o caso do homem no estado de natureza que estava submetidos às leis da mesma. Chamo esses atos externos de coerção.

Ao analisar a extensão da obra do genebrino, parece-nos que a ideia de autoridade, com seus atos coercitivos, sempre estará presente no processo de formação do homem. O que marcará a diferença é se tal autoridade é legítima ou não. Se concorre para a formação do homem livre ou se o manipula para leva-lo à dependência. Essa dupla possibilidade não é uma interpretação consensual, como já mostramos no segundo capítulo, em que alguns pensadores não conseguem enxergar os conceitos de coerção e liberdade em um mesmo processo. Para eles, os termos coerção/sujeição e liberdade excluem-se mutuamente, ou seja, quando se fala de liberdade, não se pode falar de coerção, sujeição e vice-versa.

As duas epígrafes que introduzem este capítulo, palavras do próprio Rousseau, parecem fornecer combustível para as ideias dos seus críticos e colocar em xeque toda a sua reflexão a respeito da liberdade e sua relação com a formação moral do homem. Todavia, isso não foge do estilo de escrita do nosso filósofo, que afirmou ser um homem de paradoxos. Portanto, cabe a nós, leitores e aspirantes a intérpretes, buscar compreender o que o filósofo quis dizer, já que ele parece deixar bem clara a importância da liberdade e os malefícios da dependência e sujeição em relação ao outro. O que tentaremos neste capítulo é cavar um pouco mais profundamente o terreno conceitual do cidadão de Genebra para demonstrar que esses dois conceitos aparecem constantemente em seus textos e *nem sempre* de forma excludente.

O paradoxo que parece trazer a tensão entre coerção e liberdade é rico nas obras de Rousseau. Investigando-as, podemos encontrar elementos que apontam essa tensão desde o estado de natureza, passando pelo Legislador do *Contrato*, pela relação entre o Sr. de Wolmar e Saint-Preux e, também, pela relação entre Emílio e o seu preceptor. Esses três últimos são figuras que exercem forte influência sobre os indivíduos que os cercam. São paradigmas de uma coerção tácita, no sentido de fazerem despertar nos outros, ou de os “conduzirem” por meio de certas estratégias (o povo, Saint Preux e Emílio, respectivamente), à liberdade, à autonomia.

Este capítulo está dividido em quatro subtópicos.

No primeiro revisitaremos o estado de natureza com o intuito de encontrar ali elementos que apresentam a ideia de coerção e como essa ideia se relaciona ou não com a liberdade. Há

realmente coerção na caminhada do homem do estado de natureza para a sociedade civil? Em caso de resposta positiva, essa coerção era legítima ou não? Qual sua função no destino do homem?

O segundo tópico trará para a discussão a questão das figuras de autoridade que Rousseau nos apresenta. Como se constitui a relação entre coerção e liberdade na esfera de influência desses personagens? Eles conseguem promover a liberdade ao mesmo tempo que, de certa forma, exercem um poder coercitivo sobre aqueles que estão sob sua autoridade? Quais as estratégias, usadas por eles, que podem ser vistas como atos coercitivos, e até que ponto estes atos realmente contribuem para a formação moral e para liberdade?

Nos dois últimos tópicos do capítulo, buscaremos demonstrar como o princípio da liberdade está ligado intrinsecamente ao conceito de educação e, por fim, como a ação do preceptor como autoridade conduz seu aluno à liberdade moral e transparente, e não a uma forma aparente e obscura de liberdade como a dos indivíduos corrompidos que acreditam serem livres, quando não o são.

4.1. COERÇÃO E LIBERDADE (INDEPENDÊNCIA) NA CAMINHADA DO HOMEM NATURAL PARA O ESTADO CIVIL

No primeiro capítulo desta tese, fizemos uma reflexão pormenorizada da caminhada feita pelo homem natural do seu estado feliz e de independência para um estado social degenerado e de sujeição. O objetivo era encontrar os conceitos centrais do pensamento rousseauiano. Nele não detalhamos, no entanto, as ideias de força e autoridade que, de certa forma, conduziram os homens em sua caminhada de declínio. Tarefa que será feita aqui.

A retrospectiva imaginária feita por Rousseau o levou a um estado que ele caracteriza como feliz, se comparado a uma sociedade corrompida. Nesse estado, como vimos, ele encontra o homem natural, um todo perfeito e solitário, com dotes físicos que o tornam independente de seus semelhantes. Poderíamos, com essa simples afirmação, pensar então que o homem em tal condição não estava sujeito a nenhuma autoridade e não possuía nenhuma relação de dependência ou sujeição, tendo em vista a sua não necessidade do outro para toda e qualquer atividade.

Todavia, antes das primeiras relações, quando todos viviam de forma isolada pela vastidão da terra, já havia uma forma de autoridade que agia sobre o homem. Ele não tinha consciência dela pelo fato de suas faculdades intelectuais estarem em estado latente. Mas a

força dessa autoridade o impulsionava a cada momento. A primeira autoridade coercitiva³²¹ na vida do homem foi a natureza com suas leis. Por ser um conjunto todo bem-ordenado, a natureza impõe uma certa sujeição. Assim, o homem precisa, necessariamente, se submeter a ela, caso contrário, pode sofrer graves danos ou até perder a vida.

A submissão a essas leis da natureza, no entanto, não é consciente, mas puramente pelo instinto de sobrevivência. O que liga o homem à natureza, como autoridade, são as correntes da necessidade. Talvez, então, possamos chamar algumas dessas leis da natureza de necessidades básicas do homem, como alimentação e repouso. A natureza, como mãe e autoridade, impõe a todos os seres, inclusive ao homem, essas necessidades e, de certa forma, já coloca em sua estrutura fisiológica algo que o levará a se submeter a elas.

O fato, portanto, de estar em estado de sujeição às leis da natureza não é incompatível com a independência que goza em relação aos outros da mesma espécie. Tais leis, ao contrário de serem prejudiciais aos homens, são benéficas, pois auxiliam no seu desenvolvimento físico e, conseqüentemente, para a sua sobrevivência. Terminam também por contribuir para que o mesmo continue em seu estado independente.

A única dependência que se constitui no estado de natureza é a “das coisas, que é a da [própria] natureza”. Pelo fato de a moralidade não estar presente, esse tipo de dependência/sujeição não é capaz de produzir vícios ou virtudes. É uma coerção que basicamente segue uma ordem estabelecida pela própria natureza, não sendo, assim, prejudicial ao homem a ponto de degradar sua natureza ou destruir as faculdades latentes que possui em si, como a qualidade de agente livre e a perfectibilidade. Por outro lado, essas leis também não impulsionam a manifestação de tais faculdades virtuais no próprio estado de natureza, pois contribuem para manter os homens na hipotética condição animalesca imaginada por Rousseau.

No contexto daquilo que estamos refletindo nesta tese, portanto, a natureza, com suas leis, é a primeira autoridade coercitiva à qual o homem está submetido. E tendo em vista que essas leis não têm outra finalidade senão manter em curso a ordem natural das coisas, elas não são contrárias às ideias de liberdade natural/independência.

A reflexão de Rousseau, no entanto, não para no homem natural e no estado de natureza. Ela acompanha o processo de caminhada do homem para um estado de convívio entre os seus

³²¹ Apesar de parecer controverso, vejo, nas reflexões do genebrino, a natureza como primeira autoridade. Ao levar em consideração aquilo que o próprio Rousseau diz no início do *Emílio*. “Tudo está bem ao sair da mão do Autor das Coisas” e, também, tendo em mente a concepção de ordem natural estabelecida por Deus, como aparece na Profissão de fé do vigário saboiano, entendo que a natureza exerce autoridade por meio de suas leis vindas de Deus para manter Sua própria criação em ordem. Tanto seres racionais quanto irracionais e até aquilo que é inanimado estão *sujeitos* a seguir a ordem.

semelhantes, para um estado de guerra e, logo em seguida, para um estado civil resultado de uma proposta travestida de interesses particulares. É o processo de (de)formação do homem. Assim como no estado de natureza, em cada um desses estágios as ideias de coerção e liberdade podem ser vistas.

Quando os homens caminham para os ajuntamentos, a natureza começa a perder a força e, ao que parece, a nova configuração de vida faz surgir um outro tipo de influência sobre as ações dos homens: coerção por parte dos outros indivíduos e, também, das próprias paixões e dos vícios de cada pessoa. Nos demais estágios que se seguem ao estado de natureza, parece não haver uma boa articulação entre autoridade e liberdade. O que é possível perceber, no desenvolvimento das primeiras relações, é a origem de relações de força e poder. Não se trata mais de uma relação homem e natureza, unicamente, mas uma relação homem e homem. É nesse novo tipo de relação que nasce uma busca constante de ser o maior e o melhor, sem importar o que ou quem deve ser subjugado.

A independência vai sendo perdida e a dependência, agora dos homens, vai se estabelecendo de forma grave. Surge, portanto, nesses novos estágios, um conflito entre as ideias de autoridade e liberdade, pois qualquer espécie de coerção que, de alguma forma, fira a natureza humana, é incompatível tanto com a independência quanto com a liberdade. Quando a boa força coercitiva da natureza é substituída pela força e poder do próprio homem em relação ao outro, o reino da escravidão e da dependência começa a tomar forma.

Em certa medida, o próprio homem se coloca nessa posição de sujeição ao criar para si uma “multidão de novas necessidades”³²² (1999a, p. 97, OC III, p.175), não podendo por si mesmo atender a todas elas. Sente então necessidade do outro para satisfazer as suas novas necessidades. Dessa forma, o homem “passou a estar sujeito, por assim dizer, a toda natureza e, sobretudo, a seus semelhantes, dos quais, num certo sentido, *se torna escravo*, mesmo quando se torna senhor”³²³ (1999a, p. 97, OC III, p. 175)

A criação da propriedade, o pacto proposto pelo rico e o assentimento a esse falso pacto, episódios que já detalhamos no primeiro capítulo, são exemplos relações de força e poder sob o signo da desigualdade. Em todos esses acontecimentos, havia uma força coercitiva, diferente daquela da natureza, por trás. A coerção exercida em cada um desses acontecimentos, ao invés de se articular com a qualidade de agente livre de cada indivíduo, teve um efeito funesto, destruiu a liberdade natural.

³²² “multitude de nouveaux besoins”.

³²³ “assujetti, pour ainsi dire, à toute la nature, et surtout à ses semblables dont il devient l’esclave en un sens, même en devenant leur maître.”

Alguns poderiam objetar dizendo que os homens, neste ponto, poderiam se rebelar contra essas autoridades que buscavam uma legitimação pela força. Todavia, ao que parece, a coerção pelo uso da força ocorreu de forma mais aguda no estado de caos, isto é, antes do estabelecimento do pacto. Logo após o assentimento ao pacto enganoso, os atos coercitivos foram realizados de forma tácita, travestidos de “vantagens” para todos, floreado com discursos “bem intencionados”.

A linguagem dissimulada, o engodo, a diferença de riqueza, os planos bem arquitetados foram os instrumentos usados para sujeitar os outros indivíduos sem um processo de resistência aberto. Com isso, todos se submeteram a uma autoridade entregando, sem noção do risco, o que tinham de mais valioso: a sua liberdade.

É contra esse tipo de coerção que Rousseau levanta a sua voz e suas críticas, pois ela é totalmente contrária à formação do homem em sua integralidade. A coerção exercida sem a boa mediação de uma boa autoridade termina por corromper e/ou destituir o homem das suas qualidades morais. Qualquer força coercitiva que não leva em consideração uma possível articulação com o desenvolvimento da liberdade é, já em sua origem, má.

Apesar das críticas à coerção, sujeição e dependência, nosso autor compreende muito bem que a formação do homem não é possível sem mediação de uma autoridade e sem as forças coercitivas provenientes dela. Não há formação, transformação ou desenvolvimento de forma espontânea. Nem num sentido coletivo, nem num sentido particular/individual. Assim, quando fala de sua aversão ao constrangimento, à sujeição e à dependência, ele fala dos tipos que degradam o homem. Isso fica mais claro quando, em outros escritos, Rousseau nos mostra certas figuras de autoridade que são capazes de exercer uma força coercitiva sob as pessoas para formá-las ou transformá-las sem que, com isso, elas percam a liberdade.

Vejamos mais de perto cada uma das figuras para que, assim, tentemos vislumbrar como se constitui a articulação entre coerção e liberdade.

4.2 FIGURAS DE AUTORIDADE EM ROUSSEAU

O cidadão de Genebra falou bastante, em suas obras, sobre os males da dependência, da sujeição em relação a outros homens, sobre tirania, despotismo, escravidão e tantas outras ideias relacionadas a esses conceitos. Criticou veementemente a ideia de homens que fazem uso da autoridade que possuem para escravizar a outros. No entanto, apesar dessas reflexões, o genebrino não falou contra a noção de autoridade em si. Não é a autoridade que é má, mas o mau uso que fazem dela que acaba por corromper o seu fim.

Rousseau não pregou uma igualdade absoluta entre as pessoas de modo que não existisse governantes e governados, mestres e alunos ou outras formas de relações díspares. Ele compreendia muito bem a necessidade de autoridades nas relações políticas e pedagógicas, desde que tal autoridade respeitasse os limites da liberdade do outro.

Essa ideia fica mais clara quando examinamos alguns personagens dos escritos de Rousseau que apresentam qualidades que os colocam em um nível diferente das outras pessoas. Há, de certo modo, por parte do nosso autor, uma fascinação para com esses indivíduos superiores, retratados quase como “semideuses”, capazes de exercer uma autoridade tal que faça com que outros os sigam e se entreguem a eles:

Rousseau forneceu retratos de tais homens de autoridade em quase todas as suas obras. Claramente os achou fascinantes e profundamente atraentes. Eles eram muito mais do que meros engenhos mecânicos, inventados para dar início à Utopia. A autoridade que irradia dos grandes homens era obviamente uma forma de poder psicológico que atraía Rousseau diretamente³²⁴ (SHKLAR, 2001, p. 156).

Esses personagens não aparecem em obras desconhecidas, não são frutos de reflexões secundárias de Rousseau, pelo contrário, eles aparecem em suas obras de grande envergadura: o *Emílio*, o *Contrato* e *A Nova Heloisa*. Nessas obras, eles surgem como figuras de destaque, se não como as principais. Tanto o Preceptor do *Emílio* quanto o Legislador do *Contrato* e o Sr. de Wolmar da pequena comunidade de Clarens emergem como indivíduos excelentes, praticamente semideuses na Terra que desempenham papéis cruciais na vida daqueles que vivem próximos a eles. Os que estão sob a tutela dessas figuras de autoridade são uma criança sem a razão desenvolvida, um povo, o jovem Saint-Preux e uma pequena comunidade de trabalhadores do campo.

São figuras de olhar penetrante, livres das paixões e preconceitos da sociedade corrompida, capazes de organizar ambientes e situações de modo tão primoroso que tornem os indivíduos dóceis. Segundo Shklar, “figuras como o Legislador, o preceptor de Emílio e o Sr. De Wolmar mostram como ele [Rousseau] poderia imaginar homens capazes de reordenar a vida dos outros” (2001, p 157). O próprio Rousseau também pareceu, em certos momentos da sua vida, atraído pela ideia de exercer autoridade, como quando desempenhou a função de preceptor, buscando, de certa forma, reordenar a vida de duas crianças, especialmente o Sr. de Sainte Marie.

³²⁴ “Rousseau provided portraits of such men of authority in almost every one of his works. Clearly, he found them fascinating and deeply attractive. They were far more than mere mechanical contrivances, invented to give Utopia a start. The authority that radiates from great men was obviously a form of psychological power that appealed to Rousseau directly.”

O reordenamento da vida parece ser algo necessário na perspectiva do pensamento rousseauiano. A caminhada do homem natural para a sociedade foi um desastre, tal como descrita no *Segundo Discurso*. Sendo impossível voltar pelo caminho, o antídoto seria alguém que poderia reordenar a vida social e/ou individual. Os primeiros passos para a degradação se deram por causas fortuitas, a “salvação” não se constituirá da mesma forma. O agente deve ser externo, mas consciente.

No caso de Emílio, a perspectiva parece ser a de uma sociedade que não tem mais opções para redenção ou reordenamento. Já citamos Matos, mas o fazemos novamente: “*Emílio* representa o último recurso para salvar o indivíduo porque a sociedade está perdida” (1978, p. 67). Mas como salvar o indivíduo em uma sociedade perdida? Mais uma vez a “salvação” está em alguém capaz de ordenar, nesse caso, a vida de uma criança. Como fazer isso?

O artifício é o método a ser utilizado para que esse “reordenamento/ordenamento de vida” dos indivíduos seja realizado. São estratégias colocadas em prática para condução da vida daqueles que estão submetidos a essas autoridades. Apesar de Shklar mencionar o Legislador, o Preceptor e Wolmar, gostaria de apontar, como já o fiz alguns parágrafos acima, a figura do próprio Rousseau como autoridade.

Rousseau afirma no *Emílio* que “Para conhecer os homens é preciso vê-los agindo. Na sociedade ouvimo-los falando; mostram seus discursos, escondem suas ações [...] comparando o que fazem com o que dizem vemos, ao mesmo tempo, o que são e o que querem parecer: quanto mais se mascarram, mais os conhecemos”³²⁵ (1995, p.268, OC IV, p. 526). Vejamos, portanto, como agem esses homens extraordinários, como se constitui a linguagem de cada um em relação aos indivíduos que com eles têm relação direta. Começemos pelo próprio Rousseau, quando exerceu a atividade de preceptor.

4.2.1 Jean-Jacques Rousseau – Preceptor

O genebrino, quando desempenhou o papel de preceptor para os filhos do Sr. Jean Bonnot de Mably, exerceu um papel de autoridade sobre eles. No terceiro capítulo, já fizemos alusão a essa profissão desenvolvida por Rousseau por volta do ano de 1741, todavia, não entramos nos detalhes das estratégias empregadas por ele para o desenvolvimento da formação dos seus dois alunos reais.

³²⁵ “Pour connoître les hommes il faut les voir agir. Dans le monde on les entend parler ; ils montrent leurs discours et cachent leurs actions [...] comparant ce qu’ils font à ce qu’ils disent, on voit à la fois ce qu’ils sont et ce qu’ils veulent paraître : plus ils se déguisent, mieux on les connoit. ”

O que nosso autor escreveu a respeito dessa fase da sua vida não destoa completamente daquilo que ele coloca em seus outros escritos. Especialmente no que diz respeito ao tema principal da nossa tese, autoridade, coerção e liberdade, podemos encontrar ali elementos que demonstram como Rousseau buscou articular algumas estratégias coercitivas com o desenvolvimento da liberdade no processo de formação dos dois irmãos.

Logo no início do texto ele fala ao pai dos meninos sobre a necessidade de receber deste um certo grau de autoridade. Diz nosso autor: “É pelo senhor que me resta agora ser esclarecido sobre os pontos de vista pessoais que possa ter a respeito de cada um deles, *do grau de autoridade que está em sua intenção conceder-me em relação a eles*”³²⁶ (1994a, p. 15, OC IV, p. 35, grifo nosso). Rousseau demonstra, assim, a necessidade de autoridade de sua parte para conduzir bem a educação das crianças, levando-as, assim, à liberdade. Caso a autoridade ficasse circunscrita ao pai dos meninos, o processo de formação seria comprometido. A esse respeito, diz ainda o genebrino:

Mas senhor, quaisquer que sejam os esforços e cuidados que eu tenha, o sucesso está bem longe de depender apenas de mim. A harmonia perfeita que deve reinar entre nós, a confiança que o senhor se dignar conceder-me e *a autoridade que me der sobre os meus alunos é que irão decidir do resultado do meu trabalho*³²⁷ (1994a, p. 17, OC IV, p. 36, grifo nosso).

A autoridade, portanto, não era um ponto a ser negociado. Ela era imprescindível a um bom processo de formação. Os alunos precisariam enxergar em Rousseau alguém investido de autoridade como o próprio pai deles. A autoridade que seria concedida ao genebrino, no entanto, não teria como objetivo fazer das crianças pequenos escravos ou para ter o direito de os maltratar, trata-se de uma autoridade formativa e não violenta, pois “a violência não deve ajudar em nada”³²⁸ (1994a, p. 75, OC IV, p. 46). Ele mesmo diz ao pai dos meninos não ter a intenção de utilizar meios cruéis para obter deles alguma coisa. Mas não deixa de informar que, para conseguir obter, especialmente de Sainte Marie, o que lhe for exigido, fará uso de “vias menos duras e mais convenientes”³²⁹ (1994a, p. 21, OC IV, p. 36).

Para o genebrino, na relação entre o aluno e o preceptor, deve haver uma correlação entre temor e amor “um mestre deve ser temido [...] mas sobretudo amado” (1994a, p. 23). Daí

³²⁶ “Il me reste à présent, Monsieur, d’être éclairci par vous l’êtes par vous-même des vuës particulières que vous pouvez avoir sur chacun d’eux, du degré d’autorité que vous êtes dans l’intention d m’accorder à leur égard.”

³²⁷ “Mais, M., Quelques soins et quelques peines que je puisse prendre, le succès est bien éloigné de dépendre de moi seul. C’est l’harmonie parfaite qui doit régner entre nous, la confiance que vous daignerez m’accorder et l’autorité que vous me donnerez sur mes Elèves qui décidera de l’effet de mon travail.”

³²⁸ “La violence n’y doit concourir en rien”.

³²⁹ “voies moins dures et plus convenables”.

depreende-se que estratégias devem ser utilizadas, nesses dois polos, para o desenvolvimento da boa formação. O temor aqui não se trata de colocar o aluno em uma posição de medo constante de alguém que pode lhe fazer o mal, trata-se mais de uma ideia que se aproxima de respeito pela posição que o preceptor ocupa e que, em certos momentos, para dirigir bem a formação, o preceptor poderá fazer uso de meios que o aluno não goste, mas que nem por isso sejam prejudiciais ao seu desenvolvimento, como por exemplo, a privação de algo estimado pelo aluno.

Por outro lado, as estratégias coercitivas podem ser colocadas em ação também por uma espécie de persuasão positiva, buscando conquistar a estima do educando para que esse faça o que deseja o mestre no trabalho de condução da educação. Aqui, cabe lembrar que não se trata de uma espécie de chantagem com a criança, mas de um processo que buscará ser o mais natural possível, oferecendo “esporadicamente pequenos agrados”³³⁰ (1994a, p. 23, OC IV, p. 37). O cuidado necessário será tomado para que a criança não veja isso como recompensas arbitrárias, mas como “consequências naturais do juízo e da boa conduta”³³¹ (1994a, p. 27, OC IV, p. 38).

Rousseau constrói, assim, uma formação que articula, ao mesmo tempo, atos coercitivos, quase imperceptíveis aos olhos do aluno, com o exercício da liberdade e a busca pela autonomia. No caso da educação para o senhor de Sainte-Marie, Rousseau diz: “é um passo decisivo para a sua educação *o dar-lhe uma rédea* que ele sinta e que seja capaz de contê-lo”³³² (1994a, p. 29-30, OC IV, p. 38, grifo nosso). Esses *atos coercitivos quase imperceptíveis* levam as crianças a agirem em conformidade com o projeto de educação estabelecido pelo preceptor. Seguem assim a vontade da autoridade a que estão submetidas. A vontade do preceptor, no entanto, não é uma vontade arbitrária e sem finalidade, pelo contrário, é uma vontade que tem como fim formar o “coração, o juízo e o espírito”³³³ (1994a, p. 45, OC IV, p. 41), e aqui reside a diferença entre a autoridade legítima, que possui uma finalidade formativa, e alguém que, com a autoridade que possui, busca apenas escravizar.

Ainda no texto do *Projeto*, para buscar fazer o seu aluno estudar de bom grado, por exemplo, o genebrino afirma que o uso de elementos como a *indiferença e a frieza* podem fazer com que o aluno reflita sobre suas ações e as mude:

a frieza e a indiferença que ele encontraria por toda parte, sem que, no entanto, se lhe fizesse a menor censura, o surpreenderia tanto mais que ele não perceberia que eu

³³⁰ “petites douceurs”.

³³¹ “sont lês suites naturelles de la sagesse et de la bonne conduite. »

³³² “[...] c’est un coup de partie pour son éducation que de lui donner une bride qu’il sente et qui soit capable de le retenir”.

³³³ “le coeur, lejugement, et l’esprit”.

tivesse me queixado dele, e tenderia a pensar que assim como a recompensa natural pelo dever é a amizade e o carinho de seus superiores, do mesmo modo a preguiça e a ociosidade trazem consigo um certo caráter desprezível que se faz sentir de imediato e que torna todo o mundo frio em relação a ele³³⁴ (ROUSSEAU, 1994a, p. 83 e 85, OC IV, p. 48, grifo nosso).

A coerção, portanto, parece permear constantemente o processo de formação. Seja ela feita por meio da indiferença, da frieza ou da conquista da estima e confiança, do amor ou do temor, o fato é que tudo é bem arquitetado e organizado para que as ações do indivíduo sejam previamente conhecidas do preceptor e, assim, sejam alinhadas à finalidade estabelecida por ele de levar o seu aluno “*imperceptivelmente* ao estudo por seu próprio impulso”³³⁵ (1994a, p. 81, OC IV, p. 47).

Em nenhum momento vemos o nosso autor indicar a existência de uma formação espontânea, sem direção e sem regras. Pelo contrário, o que ele demonstra claramente é a necessidade de alguém revestido de autoridade e capaz de exercê-la em benefício daqueles que a ele estão subordinados. Uma autoridade capaz de exercer o poder que possui sem, no entanto, suprimir o desenvolvimento da liberdade.

4.2.2 O Legislador

A segunda figura de autoridade é o Legislador do *Contrato*. Não se trata mais de estratégias coercitivas em relação a duas crianças, mas em relação a um povo. Essa figura extraordinária e muito debatida entre os intérpretes do nosso autor aparece no Capítulo VII do Livro II. Mas sua necessidade já é mostrada no final do capítulo anterior, quando Rousseau diz que o povo inicialmente é uma multidão cega, sem liames sociais, sem apego ao bem comum, “que frequentemente não sabe o que deseja”³³⁶ (2005, p. 108, OC III, p. 380), e completa dizendo que “todos necessitam, igualmente, de *guias*. A uns é preciso *obrigar* a conformar a vontade à razão, e ao outro, *ensinar a conhecer o que quer* [...]. Eis donde nasce a necessidade de um Legislador”³³⁷ (2005, p. 108, OC III, p. 380. grifo nosso).

³³⁴ “Alors la froideur et l’indifférence qu’il trouveroit de toutes parts, sans cependant lui faire le moindre reproche, le surprendroit d’autant plus qu’il ne s’apercevrait à croire que comme la récompense naturelle du devoir est l’amitié et les caresses de ses supérieurs, de même la fainéantise et l’oisiveté portent avec elles un certain caractere méprisable qui se fait d’abord sentir et qui refroidit tout le monde à son égard”.

³³⁵ “insensiblement à l’étude de son propre mouvement.”

³³⁶ “qui souvent ne soit ce qu’elle veut”.

³³⁷ “Tous ont également besoin de guides. Il faut obliger les uns à conformer leurs volontés à leur raison ; il faut apprendre à l’autre à connoître ce qu’il veut. [...] Voilà d’où naît la nécessité d’un Législateur.”

As primeiras palavras do nosso autor já parecem demonstrar que a situação em que o povo se encontra sem a atuação de uma autoridade como o Legislador não é, em si, desejável. Afinal, não há possibilidade de desenvolvimento, pois apesar de sempre quererem o bem, os indivíduos nesse contexto não sabem onde encontrá-lo, necessitando, assim, de alguém para conduzi-los. Todavia, não é qualquer pessoa que pode exercer o papel de Legislador. Alguém não imbuído das qualidades necessárias pode piorar a situação em que o povo se encontra, levando-o à uma completa degeneração, como a narrada pelo próprio Rousseau no *Segundo discurso*.

A figura do Legislador no *Contrato* é complexa e, até hoje, chama a atenção dos estudiosos da obra do genebrino, pois se trata de um homem extraordinário, “uma inteligência superior”. Sua tarefa também é complexa: empreender a instituição de um povo, fazer nascer e tornar sólido o espírito social, formar homens políticos. A ordem e o bom funcionamento do Estado vão depender, indiscutivelmente, da direção dada por esse homem virtuoso. Ele será o guia. Fará uso de sua autoridade e, assim como o Rousseau preceptor de alunos reais, adotará algumas estratégias coercitivas para promover a formação e o desenvolvimento dos indivíduos associados sem que, contudo, elimine a liberdade.

Os termos utilizados pelo genebrino para descrever a capacidade do Legislador chamam a atenção por colocá-lo praticamente em um nível que beira o sobrenatural e, ao que parece, nos permitem ver esse “homem raro” como alguém que possui certos “poderes” para conduzir os indivíduos à sua maneira: “Assim como Wolmar, o Grande Legislador é considerado um deus. Ele também é um modelo para todos os outros homens e está inimitavelmente acima deles. Ele é um tutor público.”³³⁸ (SHKLAR, 2001, p.179)

Por essas suas altas qualidades, ele deve ser capaz de “*mudar* a natureza humana, *transformar* cada indivíduo [...], *alterar* a constituição do homem [...], *substituir* a existência física e independente [...] *desstitu[ir]* o homem de suas próprias forças”³³⁹ (2005, p. 110, OC III, p. 381). Em síntese, o trabalho a ser desempenhado pelo Legislador vai muito além de indicar, mostrar, advertir ou orientar os homens em comunidade. Seu trabalho envolve algo mais profundo, que chega a níveis internos da natureza humana.

A questão que se põe diante dessas afirmações é como fazer tudo isso sem ferir a liberdade tão defendida pelo Cidadão de Genebra? Como o Legislador logrará êxito? Como

³³⁸ “Like Wolmar, the Great Legislator is a god. He also is a model for all other men and just as inimitably above them. He is a public tutor.”

³³⁹ “changer, pour ainsi dire, la nature humaine ; de transformer chaque individu [...] d’altérer la constitution de l’homme [...] substituer une existence partielle [...] substituer une existence physique et indépendante que nous avons tous reçue de la nature [...] qu’il ôte à l’homme ses forcés propres.”

agirá para *mudar, transformar, alterar, substituir, destituir*, sem ferir a natureza humana e/ou suprimir a liberdade dos cidadãos? Afinal, todas essas ações caracterizam, em certa medida, uma espécie de coerção por parte do Legislador para com o povo.

Eis, mais uma vez, a necessidade de entender que, em Rousseau, há uma busca constante por articular autoridade e liberdade, e que atos coercitivos nem sempre são sinônimos de privação ou destruição de liberdade.

A autoridade sobre alguém ou um conjunto de pessoas pode ser exercida de várias formas e, a depender da forma escolhida, pode levar o indivíduo particular ou o conjunto de indivíduos à liberdade ou à servidão. Força e violência são algumas das estratégias coercitivas muitas vezes adotadas por aqueles que estão revestidos de autoridade, de maneira a fazer os indivíduos obedecerem. Todavia, o problema dessas estratégias é que elas conduzem os indivíduos a uma sujeição por temor, eliminando assim a possibilidade de desenvolvimento da liberdade.

O Legislador do *Contrato*, esse homem extraordinário, ao vislumbrar o povo a ser dirigido, compreende a impossibilidade de uso da força. Sabe que a violência, seja ela física ou psicológica, não é um meio viável para conduzir o desenvolvimento do povo. Ele entende também que não pode empregar o raciocínio puro e simples para convencer os indivíduos a respeito de algo que pode ser benéfico para eles. Não há como reunir o povo e convencê-los por meio de sermões e discursos bem elaborados, pois trata-se de um povo que ainda não tem a experiência cívica, o espírito público necessário para avaliar racionalmente a bondade das leis que lhe estão sendo oferecidas. Assim sendo, ele busca uma outra forma para conduzir o povo. Uma estratégia coercitiva diferente. Uma linguagem fundamental e sutil.

Não se trata de qualquer forma de linguagem, pois “os sábios que desejassem falar ao vulgo na linguagem deste, em lugar da sua própria linguagem, não poderiam ser compreendidos, pois há inúmeras espécies de ideias impossíveis de traduzir-se na língua do povo”³⁴⁰ (2005, p. 111, OC III, p. 383). O palavrório, os discursos e sermões não são capazes de tocar o povo. Esse tipo de linguagem não é adequado à empresa a que se propõe o Legislador, pois não consegue penetrar os corações a ponto de “alterar a constituição do homem para fortificá-la; substituir a existência física e independente, que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral”³⁴¹ (2005, 110, OC III, p. 381).

³⁴⁰ “Les sages qui veulent parler au vulgaire leur langage au lieu du sien n’en sauroient être entendus. Or il y a mille sortes d’idées qu’il est impossible de traduire dans la langue du peuple.”

³⁴¹ “d’altérer la constitution de l’homme pour la renforcer ; de substituer une existence partielle & morale à l’existence physique & indépendante que nous avons tous reçue de la nature”.

Assim, não podendo empregar essas linguagens ineficientes, o Legislador se reveste de uma autoridade de ordem sobrenatural, recorre a uma linguagem capaz de modificar e moldar a natureza humana e os indivíduos. Os atos coercitivos empregados por ele têm o seu núcleo em uma forma de linguagem não tão comum que “deve tocar as paixões de seus destinatários, deve comovê-los, persuadi-los, ao invés de tentar mobilizá-los por meio de uma argumentação racional, ao invés de buscar convencê-los” (RIBEIRO, 2011, p. 22). Não há formação, transformação, alteração, mudança pela força. Não é possível conduzir de maneira satisfatória por violência.

Salinas Fortes lança luz a essa questão ao afirmar que o “Legislador age como se fosse um emissário divino ou um deus feito homem” (1976, p. 100). Assim, vemos que a linguagem adotada pelo Legislador tem suas bases no apego religioso do povo. O tipo de coerção exercido por ele tem origem na ideia da existência de um ser superior. Ao recorrer ao sobrenatural, a linguagem utilizada por ele torna-se mais propícia à persuasão. O povo, que por outra forma de linguagem não responderia aos anseios do Legislador, passa a “obedecer com liberdade e se curvar docilmente ao jugo da felicidade pública”³⁴² (2005, p. 112, OC III, p. 383). Há aqui uma face sutil da linguagem, que demonstra toda a sua força coercitiva e transformadora.

Apesar de parecer obscura e um tanto mística, essa linguagem coercitiva do Legislador não se limita ao abstrato da mente de cada indivíduo. Ela se materializa na ideia de uma religião civil³⁴³ que tem como finalidade a manutenção da ordem social e o desenvolvimento dos indivíduos. É uma estratégia coercitiva praticamente imperceptível e que não fere o desenvolvimento da liberdade dos indivíduos em sociedade.

4.2.3 Sr. de Wolmar e Júlia

Passemos para a obra *Julia ou a Nova Heloísa*. Nela encontramos outras referências a figuras de autoridade.

Publicada antes do *Emílio* e do *Contrato*, essa obra do Cidadão de Genebra foi bem recebida pelo público, tornando-se um grande sucesso. Conta com alguns personagens de destaque, como o casal Wolmar e Júlia, e o jovem Saint-Preux que, depois de um tempo, passa a conviver junto com o casal em uma pequena comunidade. O sábio barão e sua esposa

³⁴² "obéissent avec liberté et portassent docilement le joug de la félicité publique"

³⁴³ Há um capítulo no *Contrato* (Livro IV, Cap. VIII) que trata especificamente da religião civil e ele pode ser lido em complementação ao uso político da religião feito pelo Legislador.

possuem, em sua propriedade, servos que parecem viver em um ambiente de igualdade, fraternidade e felicidade.

Clarens é o nome dado a essa pequena propriedade e parece tratar-se daquele modelo ideal de comunidade para se viver. No entanto, há que se observar muito bem os detalhes e a relação entre patrões e empregados para descobrir o que, de fato, está em jogo. As páginas escritas pelo nosso autor descrevendo as relações ali existentes fornecem uma demonstração de como se constituem as estratégias coercitivas de uma autoridade, principalmente do esposo de Júlia.

O Sr. de Wolmar é personagem intrigante dentro da arquitetura teórica de Rousseau. Assim como o Legislador do *Contrato*, trata-se de um indivíduo superior, extraordinário. Sobre ele, escreve Júlia:

M. de Wolmar tem quase cinquenta anos; sua vida unida, *ordenada e a calma das paixões* lhe preservaram uma constituição tão saudável e uma aparência tão fresca que ele parece ter apenas quarenta anos; *e ele não tem nada da velhice, exceto pela experiência e sabedoria*. Sua fisionomia é nobre e prestativa, sua abordagem é simples e aberta; suas maneiras são mais honestas do que apressadas; ele fala pouco e com grande senso, mas sem afetar precisão ou sentenças. Ele é o mesmo para todos, não procura nem evita ninguém e nunca tem preferências além daquelas da razão³⁴⁴ (OC II, p. 369-370, grifo nosso).

Pela leitura de *A Nova Heloísa* conseguimos enxergar na pequena comunidade de Clarens um lugar de ordem, mas essa ordem é fruto de uma inteligência que busca organizar as coisas e as pessoas de acordo com sua própria vontade, e para isso faz uso de uma estratégia coercitiva baseada em uma linguagem que não apela à razão, mas aos sentimentos. Essa inteligência é encarnada em Wolmar, o senhor com o olhar vivo. O seu maior prazer “é observar. Ele gosta de julgar os caracteres dos homens e as ações que testemunha. Ele os avalia com profunda sabedoria e perfeita imparcialidade.” (OC II, p. 370).

Wolmar é sensato, domina suas paixões, inspira confiança e, de certa forma, governa as almas inferiores. Sua pequena comunidade é o local da sua ação, a sua linguagem parece seguir os mesmos moldes da linguagem Legislador, pois não se aparelha com sermões e discursos, mas com uma linguagem coercitiva sutil e singular, capaz de captar a atenção, as emoções e os

³⁴⁴ "M. de Wolmar a près de cinquante ans ; sa vie unie, réglée, et le calme des passions, lui ont conservé une constitution si saine et un air si frais, qu'il paraît à peine en avoir quarante ; et il n'a rien d'un âge avancé que l'expérience et la sagesse. Sa physionomie est noble et prévenante, son abord simple et ouvert ; ses manières sont plus honnêtes qu'empressées ; il parle peu et d'un grand sens, mais sans affecter ni précision ni sentences. Il est le même pour tout le monde, ne cherche et ne fuit personne, et n'a jamais d'autres préférences que celles de la raison."

sentimentos mais profundos dos seus ouvintes, a tal ponto de conseguir moldar os seus comportamentos e conduzi-los à sua maneira:

A ordem que ele estabeleceu em seu lar reflete a harmonia que reina profundamente em sua alma, assemelhando-se, em escala reduzida, à ordem estabelecida no governo do mundo. Não se encontra ali nem a inflexível regularidade que causa mais constrangimento do que benefícios, suportável somente por aquele que a impõe, nem tampouco a desorientação mal concebida que, por excesso, priva o uso de tudo. Sempre se reconhece a mão do mestre em sua organização, embora jamais se sinta sua interferência; ele estruturou o arranjo inicial de tal maneira que agora tudo funciona automaticamente, permitindo que se *desfrute simultaneamente da disciplina e da liberdade*³⁴⁵ (OC II, p. 371-372, grifo nosso).

Ele oferece festas na comunidade de Clarens, dá um tratamento respeitoso a cada indivíduo, oferece um afeto singular e, assim como o Rousseau preceptor, utiliza a estima produzida como estratégia coercitiva, mecanismo de uma linguagem que visa direcionar de um modo mais ordenado, as paixões daqueles que a ele estão submetidos, a depender de quem se trata e de qual o lugar que ocupa dentro da comunidade. É um mecanismo de coerção velada que “reside em dissimular essa obrigação sob a aparência do prazer ou do interesse, de forma a fazer com que acreditem desejar tudo o que são obrigados a fazer”³⁴⁶ (OC II, p. 453).

Esse aspecto de dissimulação e aparência colocado em Wolmar por Rousseau parece afastar a repugnância que o cidadão de Genebra tinha à cisão entre o discurso e a ação. Wolmar é a dissimulação encarnada que, em sua pequena comunidade, conduz seus servos de maneira tão sutil fazendo com que todos o obedeçam de bom grado.

Natália Maruyama, em um artigo intitulado *Júlia ou A Nova Heloísa e as Transgressões morais de Rousseau*, tece alguns comentários interessantes a respeito das ações do Sr. de Wolmar que indicam claramente como ele faz uso de estratégias coercitivas praticamente imperceptíveis para conduzir e moldar os indivíduos que estão sob sua tutela. Quase parafraseando o texto da obra, ela diz de Wolmar: “ele tem a arte de dirigir os empregados pelo véu do *prazer e do interesse*, de modo que eles ‘pensam querer tudo o que são obrigados a fazer’ [...] Wolmar produz bons domésticos para servi-los, bons camponeses para cultivar suas terras e bons soldados para defender a pátria” (2017, p.143).

³⁴⁵ "L'ordre qu'il a mis dans sa maison est l'image de celui qui règne au fond de son âme, et semble imiter dans un petit ménage l'ordre établi dans le gouvernement du monde. On n'y voit ni cette inflexible régularité qui donne plus de gêne que d'avantage, et n'est supportable qu'à celui qui l'impose, ni cette confusion mal entendue qui pour trop avoir ôté l'usage de tout. On y reconnaît toujours la main du maître et l'on ne la sent jamais ; il a si bien ordonné le premier arrangement qu'à présent tout va tout seul, et qu'on jouit à la fois de la règle et de la liberté".

³⁴⁶ "Tout l'art du maître est de cacher cette gêne sous le voile du plaisir ou de l'intérêt, en sorte qu'ils pensent vouloir tout ce qu'on les oblige de faire".

Prazer e interesse são os mecanismos de coerção utilizados por Wolmar. A sua linguagem é formada de acordo com o seu interesse, para alcançar os seus objetivos de tal modo que se for preciso ocultar algo, ele o fará. Ele é ateu, mas como bem afirma Starobinski, ele “consente em ocultar seu ateísmo aos olhos do povo” (1991, p 126). A religião é uma linguagem poderosa e capaz de moldar os indivíduos. Ao ocultar seu ateísmo, Wolmar está se utilizando de certa linguagem que o tornará mais amável, mais respeitado: “Wolmar muda as almas, não provocando o desejo de imitação, mas através de uma ‘técnica terapêutica’ cuidadosamente pensada” (REIS, 2002, p. 92).

Apesar de fazer uso dessas estratégias de coerção tácita, não parece haver uma supressão da capacidade de desenvolver a liberdade por parte dos indivíduos. A sujeição se dá mais pela afeição dos servos para com o patrão do que por temor de represálias. Assim, ao que parece, a submissão que ocorre não fere a essência humana a ponto de descaracterizá-los e torná-los escravos. Eles são servos que, pelo fato da desigualdade econômica existente, dobram-se à autoridade de Wolmar, que exerce um poder senhorial sobre suas vidas de uma forma muito bem arquitetada que o faz ser amado:

Jamais se manifestam mau humor ou insubordinação na obediência, pois o comando não é caracterizado por arrogância ou capricho. Exige-se somente aquilo que é razoável e proveitoso, respeitando-se devidamente a dignidade humana mesmo nas circunstâncias de servidão, de modo a evitar que as tarefas atribuídas rebaixem tal dignidade. Ademais, nesta esfera, apenas o vício é considerado como algo inferior, ao passo que tudo o que se revela útil e justo é visto como honroso e apropriado³⁴⁷ (ROUSSEAU, OC II, p. 469).

É um artifício que imita a ação da natureza, de modo que, ao final de todo processo, não se consiga enxergar as mãos da autoridade, mas elas estão lá, continuam fazendo a obra de forma oculta. Essa imitação da natureza pode ser ilustrada, também, por meio da referência ao Jardim Eliseu presente também nas páginas de *A Nova Heloisa*.

Quando Saint-Preux, ao visitar esse jardim na propriedade de Clarens dos Wolmar, afirma ser ele encantador, mas sem vestígios de trabalho humano, Júlia responde: “É verdade, disse, que a natureza fez tudo, mas sob a minha direção e nada há aqui que eu não tenha organizado”³⁴⁸ (ROUSSEAU, OC II, p. 472).

³⁴⁷ "Il n'y a jamais ni mauvaise humeur ni mutinerie dans l'obéissance, parce qu'il n'y a ni hauteur ni caprice dans le commandement, qu'on n'exige rien qui ne soit raisonnable et utile, et qu'on respecte assez la dignité de l'homme, quoique dans la servitude, pour ne l'occuper qu'à des choses qui ne l'avilissent point. Au surplus, rien n'est bas ici que le vice, et tout ce qui est utile et juste est honnête et bienséant."

³⁴⁸ "Il est vrai, dit-elle, que la nature a tout fait, mais sous ma direction, et il n'y a rien là que je n'aie ordonné"

A estratégia de Júlia com relação ao Eliseu, ao que parece, é semelhante à de Rousseau preceptor em relação aos seus alunos e a do Legislador do *Contrato* e também do seu marido Wolmar em relação a Saint-Preux e aos servos da pequena comunidade: o trabalho é feito de forma oculta, a ação é humana, mas o que aparece para a vista é semelhante à natureza. Será, também, semelhante a estratégia do Preceptor de Emílio. Nesse aspecto reside a singularidade da autoridade quando é exercida por alguém superior, capaz de fazer de sua arte uma imitação genuína da natureza: “O jardim transmite a mensagem de que nem tudo está perdido e que, *com muita arte e paciência, é possível imitar a natureza*, abstraindo dela o que tem de melhor: a espontaneidade, a harmonia e a perfeição” (PAIVA, 2010, p. 59, grifo nosso).

4.2.4 - O Preceptor

Ao pensar a formação humana, mais especificamente na obra *Emílio*, Rousseau demonstra, por meio da educação de seu aluno imaginário, que a finalidade da educação é formar o homem autônomo com princípios morais que o conduzam à felicidade. A liberdade é o princípio pelo qual se deve guiar a educação em todas as suas fases. Todas as atividades feitas por Emílio com a orientação do preceptor terão como finalidade desenvolver essa liberdade, todas as regras da educação devem proceder desse princípio. Rousseau afirma: “O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância e todas as regras da educação vão dela decorrer.”³⁴⁹ (1995, p. 67; OC IV, 1969, p. 309 - grifo nosso), o que indica que a liberdade está condicionada aos limites morais.

Todavia, ao aprofundar a investigação sobre a relação do preceptor e do aluno, surge o problema: mesmo enfatizando um processo de educação baseado na liberdade, a leitura minuciosa da obra nos leva a uma passagem que já mencionamos nesta tese, mas o fazemos novamente pelo fato de ela nos trazer uma ideia que, de início, pode parecer bastante problemática levando em consideração a aversão de Rousseau à sujeição e às aparências:

Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. *Não há sujeição mais perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade*: cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê? Não dispondes em relação a ela de tudo o que a cerca? Não sois senhor de impressioná-la

³⁴⁹“L’homme vraiment libre ne veut que ce qu’il peut et fait ce qu’il lui plait. Voila ma maxime fondamentale. Il ne s’agit que de l’appliquer à l’enfance, et toutes les règles de l’éducation vont en découler”.

como vos agrade? Seus trabalhos; seus jogos, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? Sem dúvida não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quisesdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer³⁵⁰ (ROUSSEAU, 1995, p. 114; OC IV, 1969, p. 362-3 - grifo nosso).

Essas afirmações de Rousseau parecem ser seguidas à risca pela última figura de autoridade que vamos acompanhar, que é o preceptor de Emílio. Parece-nos que esse personagem é, de todos os que já mencionamos, o que mais faz uso de estratégias coercitivas, muitas delas de forma bem tácita, para conduzir o indivíduo que está sob sua tutela, no caso, Emílio quando criança, jovem e adulto. Em cada uma dessas fases da vida, esse homem extraordinário se fará presente para, com sua sabedoria e autoridade, indicar o caminho e conduzir o seu aluno à finalidade da sua formação, qual seja: a vida livre. Já discorreremos no terceiro capítulo desta tese como se constitui a educação nas páginas do *Emílio* e como ela segue um caminho que passa pela educação física até chegar à educação moral e política. As máximas quanto à formação do aluno imaginário de Rousseau nos fazem vislumbrar um aluno que é livre desde os primeiros momentos de sua educação. Como afirma Sahd: “Ao longo do *Emílio* Rousseau reitera incansavelmente a sua recomendação segundo a qual é preciso respeitar a liberdade da criança” (2005, p. 113). Desse modo, Emílio não terá barretinhos, não será privado de seus movimentos logo ao nascer, correrá pelos campos, fará tudo de acordo com sua liberdade. Trata-se aqui de uma “liberdade inicial de movimentos” que, como o decorrer da formação, será ultrapassada e se transformará “numa liberdade de vontade” (SAHD, 2005, p. 110).

Todavia, quando observamos mais de perto a educação negativa conduzida pelo preceptor, percebemos algumas situações em que a liberdade do aluno imaginário parece ser colocada totalmente à parte, com o preceptor tomando todos os cuidados e organizando cenários e acontecimentos para dirigir o seu aluno conforme sua (do preceptor) própria vontade. Fizemos uma breve menção a essas ocasiões, chamadas por vários comentadores de “cenas pedagógicas”, no capítulo anterior. Retomaremos algumas dessas cenas a partir de agora.

No livro II do *Emílio*, o preceptor começará a levar ao seu aluno algumas lições de moral, mas ele não fará esse empreendimento nos moldes dos educadores da sua época, com

³⁵⁰ “Prenez une route opposée avec votre élève; qu'il croye toujours être le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez. *Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté*; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connoît rien, n'est-il pas à votre merci? Ne disposez-vous pas par rapport à lui de tout ce qui l'environne? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire”.

longos discursos e raciocínios abstratos. Nosso autor, no mesmo livro, faz uma advertência ao dizer que ir por esse caminho é entrar em um círculo vicioso que não chegará a lugar algum, e ele exemplifica da seguinte maneira:

Eis a fórmula a que se podem reduzir, mais ou menos, todas as lições de moral suscetíveis de serem dadas às crianças.

O MESTRE

Não se deve fazer isto.

A CRIANÇA

E por que não se deve fazer isto?

O MESTRE

Porque está errado.

A CRIANÇA

Errado? Que é que é errado?

O MESTRE

O que te proibem.

A CRIANÇA

Que mal há em fazer o que me proibem?

O MESTRE

Castigam-te por ter desobedecido.

A CRIANÇA

Farei de maneira a que não saibam.

O MESTRE

Te espiarão.

A CRIANÇA

Eu me esconderei.

O MESTRE

Te interrogarão.

A CRIANÇA

Eu mentirei.

O MESTRE

Não se deve mentir.

A CRIANÇA

Por que não se deve mentir?

O MESTRE

Porque é feio etc.³⁵¹... (ROUSSEAU, 1995, p. 74-75; OC IV, p. 317-318).

³⁵¹ "Voici la formule à laquelle peuvent se réduire à peu près toutes les leçons de morale qu'on fait et qu'on peut faire aux enfants.

Le maître

Il ne faut pas faire cela.

L'enfant

Et pourquoi ne faut-il pas faire cela ?

Le maître

Parce que c'est mal fait.

L'enfant

Mal fait ! Qu'est-ce qui est mal fait ?

Le maître

Ce qu'on vous défend.

L'enfant

Quel mal y a-t-il à faire ce qu'on me défend.

Le maître

On vous punit pour avoir désobéi.

L'enfant

Je ferai en sorte qu'on n'en sache rien.

Le maître

On vous épiera.

Buscando fugir desse padrão vicioso, a educação de Emílio será norteadada por situações práticas em que aprenderá as lições necessárias ao seu desenvolvimento. Isso se dará de forma sutil e bem organizada, a tal ponto de o aluno não perceber que está sendo conduzido de acordo com a vontade do preceptor.

Segundo o genebrino, “a primeira ideia que cumpre dar-lhe é, portanto, menos a da liberdade que a da propriedade”³⁵² (1995, p. 85, OC IV, p. 330). E é por essa ideia que o preceptor inicia as lições de moral ao seu aluno. Todavia, a lição não será repassada sem uma prévia organização. É aqui que entra todo um enredo construído pelo preceptor. Ele levará seu aluno a uma situação em que, ao final dela, poderá extrair algumas lições morais.

A criança e seu mestre irão cultivar um pedaço de terra com sementes de favas. A atividade é prazerosa, a terra é escolhida e o trabalho começa. Toda a situação, por mais que pareça natural, é controlada pelo preceptor. Ele deseja ensinar algo ao seu aluno, como já dito previamente, e o desenrolar do episódio trará acontecimentos de prazer e desprazer.

Ajudando a arar a terra e a revolvê-la para que ali sejam depositadas as preciosas sementes de favas, o preceptor toma todos os cuidados necessários para que a criança nada perceba de suas estratégias. Emílio, com prazer e alegria, quer logo ver o fruto do seu trabalho. O preceptor potencializa essa sensação de alegria:

Se diariamente regamos a fava, vemo-la despertar com transportes de alegria. Aumento essa alegria dizendo “Isto te pertence” e explicando-lhe então o termo pertencer, faço-o sentir que pôs naquela terra seu tempo, seu trabalho, sua pena, sua pessoa, enfim; que há nessa terra alguma coisa dele próprio e que pode reivindicar contra quem quer que seja, como poderia retirar o braço da mão de outro homem que o quisesse segurar contra sua vontade³⁵³ (1995, p. 86, OC IV, p. 331).

L'enfant

Je me cacherai.

Le maître

On vous questionnera.

L'enfant

Je mentirai.

Le maître

Il ne faut pas mentir.

L'enfant

Pourquoi ne faut-il pas mentir ?

Le maître

Parce que c'est mal fait, etc."

³⁵² “La première idée qu’il faut lui donner est donc moins celle de la liberté que de la propriété.”

³⁵³ “On vient tous les jours arroser les fèves, on les voit lever dans des transports de joie. J’augmente cette joie en lui disant : Cela vous appartient ; et lui expliquant alors ce terme d’appartenir, je lui fais sentir qu’il a mis là son temps, son travail, sa peine, sa personne enfin ; qu’il y a dans cette terre quelque chose de lui-même qu’il peut réclamer contre qui que ce soit, comme il pourrait retirer son bras de la main d’un autre homme qui voudrait le retenir malgré lui.”

Toda a situação, no entanto, não passa de uma “cena pedagógica”. Ela foi criada. Nada acontece de forma natural. A situação não teve início com a vontade do aluno, mas com a vontade do seu mestre, o homem extraordinário. Ele é o arquiteto dos acontecimentos da vida da pequena criança. Toda a cena, quase teatral, e muito bem encenada, tem uma finalidade pré-definida, mas Emílio não sabe e é levado, passo a passo, da alegria ao descontentamento. A felicidade logo vira tristeza:

Um belo dia ele chega apressado com o regador na mão. Oh, espetáculo, oh, dor! Todas as favas estão arrancadas, todo o terreno remexido, nem o lugar se reconhece mais. Ah, que aconteceu com meu trabalho, minha obra, o doce fruto de meus cuidados e de meu suor? Quem me arrebatou meu bem? Quem me pegou minhas favas? O jovem coração se revolta, o primeiro sentimento de injustiça nele verte seu triste amargor; correm as lágrimas; a criança desolada enche o ar de gemidos e de gritos. Participamos de sua dor, de sua indignação; procuramos, colhemos informações, fazemos perquisições. Finalmente descobrimos que foi o jardineiro: chamamo-lo³⁵⁴ (1995, p. 86).

O final da cena, apesar de parecer de intensa tristeza, reserva ao pequeno aluno lições práticas que ele levará para toda a vida. O preceptor construiu cada etapa até chegar ao ponto final. Ele e Emílio haviam semeado em um terreno que era propriedade de outro indivíduo:

Com o poder da onisciência, imaginamos que o preceptor tinha certamente o conhecimento de que o terreno já pertencia a alguém. Deixou, portanto, que Emílio realizasse sua plantação, empregando todo o esforço e prazer, inclusive auxiliando-o na empreitada e se envolvendo em todas as atividades. Mais do que isso, introduziu o sentido de *pertencer* dizendo: “isto te pertence [referindo-se à planta e não ao terreno]”. Outra trapaça do preceptor? Talvez. (PAIVA, 2010, p. 171).

Roberto, o proprietário do terreno, havia plantado melões e seu trabalho fora estragado pela plantação das sementes de favas. Há, então, um diálogo entre Roberto, Emílio e o preceptor com reclamações de um lado e de outro. Mais uma vez, sem deixar nada do artifício a transparecer, o preceptor toma a frente de uma “mediação” para o conflito instaurado. Ele busca uma solução para o “problema” que ele mesmo havia criado.

No fim, tudo fica resolvido, Emílio recebe um pedaço de terra de Roberto para cultivar as suas favas. Mas as lições foram inculcadas em sua mente por meio das estratégias praticamente imperceptíveis do seu mestre. Com esse episódio, Emílio aprendeu sobre a noção

³⁵⁴ “Un beau jour il arrive empressé, et l’arrosoir à la main. O spectacle ! ô douleur ! toutes les fèves sont arrachées, tout le terrain est bouleversé, la place même ne se reconnaît plus. Ah ! qu’est devenu mon travail, mon ouvrage, le doux fruit de mes soins et de mes sueurs ? Qui m’a ravi mon bien ? qui m’a pris mes fèves ? Ce jeune cœur se soulève ; le premier sentiment de l’injustice y vient verser sa triste amertume ; les larmes coulent en ruisseaux ; l’enfant désolé remplit l’air de gémissements et de cris. On prend part à sa peine, à son indignation ; on cherche, on s’informe, on fait des perquisitions. Enfin l’on découvre que le jardinier a fait le coup : on le fait venir.”

de propriedade, sobre noções de justiça e injustiça, sobre trabalho e esforço, generosidade (quando Roberto dispõe de um pedaço de terra e dá à criança), sobre boa convivência com o outro a partir do diálogo.

Essa é apenas um dos acontecimentos maquinados pelo preceptor. Há vários outros. Vejamos mais um.

No início do livro III há um outro episódio muito interessante e que demonstra muito bem a capacidade e a sagacidade do preceptor em conduzir Emílio segundo suas estratégias. Trata-se de uma situação em que parece haver uma mistura de algo ocasional com algo maquinado pelo mestre extraordinário. A situação em questão leva Emílio a um misto de sentimentos que vai da euforia de desvendar um suposto mistério à decepção e vergonha pública. Eis a cena.

Num determinado dia, o preceptor e seu discípulo caminham pela feira quando avistam um mágico executando seus truques para atrair a atenção daqueles que por ali passavam. O mágico era habilidoso, sua performance era digna de aplausos. A pequena criança é levada, propositalmente, a assistir ao espetáculo. Não há nada de casual. O artifício e as estratégias do mestre estão em ação.

Um truque impressiona os sentidos de Emílio: o mágico mostra ao público um pequeno pato de cera flutuando em um recipiente com água e o atrai com um pedaço de pão. Emílio fica fascinado com a habilidade do artista e deseja fazer o mesmo. A primeira parte do plano do preceptor está completa. Vão para casa e o mestre ajudará seu aluno a compreender os conhecimentos científicos envolvidos na realização do truque do prestidigitador, aquele truque de mágica que tanto arranca os aplausos do público.

Voltam à feira ainda na mesma noite, agora não só para assistir, mas para serem parte do espetáculo. Emílio sai de espectador e passa a ser o ator, sem mesmo ter ideia de toda aquela situação bem arquitetada pelo seu preceptor. Ele agora é um êmulo do prestidigitador. Tentará demonstrar que consegue fazer o mesmo truque. E como teve a ajuda do sábio mestre horas antes, consegue reproduzir o número mágico. Atrai, assim como o prestidigitador, um pato de cera com um pedaço de pão com um ferro nele implantado.

Emílio é, então, “convidado” pelo mágico para voltar no outro dia e repetir o truque diante de mais expectadores. Chegam os aplausos, o menino é um pequeno gênio, mas o preceptor não o deixa sentir a completa euforia, retira-o do meio da multidão. A segunda parte do plano está completa, o dia seguinte reserva uma nova experiência. Tudo está combinado

entre o preceptor e o prestidigitador³⁵⁵.

O dia seguinte, tão aguardado, chega. Emílio está animado para demonstrar novamente as suas habilidades para mais pessoas. Ele não sabe que tudo o que está fazendo está sendo controlado pelo preceptor. O fim que ele almeja não se concretizará, mas sim o fim que seu preceptor organizou de antemão. Ele não está fazendo nada que esteja fora do controle do preceptor.

Emílio, desejando fazer novamente o truque da noite anterior, infelizmente não consegue. A situação não se repete. O pato de cera não vem ao encontro do pão, pelo contrário, afasta-se, mesmo diante de muitas tentativas. O menino não entende, mas o preceptor sim e o prestidigitador também. Esses dois últimos são cúmplices de um plano muito bem organizado. Emílio sai envergonhado e sob vaias depois que o mágico pega o pão e o desmascara. O que começou com uma eufórica alegria, termina com sob vaias e muita vergonha. Em nota, diz Rousseau: “Essas humilhações, essas tristezas são, portanto, de meu arranjo e não do prestidigitador”³⁵⁶ (1995, p. 186, OC IV, p. 440).

Kawauche, falando sobre esta cena, escreve:

A cena do pato de cera no livro III de *Emílio* é um exemplo significativo dos perigos da adulação ao longo dos progressos de Emílio; nunca será demais notar que a “cura” da vaidade naquele episódio ocorre somente porque a humilhação pública torna desinteressante o exibicionismo da criança, o que não significa que a criança deixou de ser vaidosa, pois afinal, o amor-próprio não desaparece. (2020, p. 277)

Mesmo o menino tendo sido objeto de humilhação pública, para o preceptor sábio e previdente, o objetivo foi cumprido. Emílio aprendeu lições práticas que ajudarão a ordenar as suas paixões e contribuirão para o seu desenvolvimento moral.

Sobre sua própria estratégia, Rousseau diz:

Quantas lições numa só! Quantas mortificações provoca o primeiro movimento de vaidade! Jovem mestre, atentai com cuidado para esse primeiro movimento. Se souberdes fazer com que ressaltem dele humilhação e tristezas, ficai certo de que não ocorrerá durante muito tempo um segundo.³⁵⁷ (1995, p. 186, OC IV, p. 440)

³⁵⁵ Em nota de rodapé, Rousseau informa esse detalhe ao afirmar que “O espirituoso Mr. Formey não pôde supor que essa pequena cena era arranjada e que o prestidigitador estava instruído acerca do que devia fazer; porque é, com efeito, o que eu não disse.” (1992, p. 182 e 183, OC IV, p. 1420) – “Le spirituel M. Formey n’a pu supposer que cette petite scène était arrangée, et que le bateleur était instruit du rôle qu’il avait à faire ; car c’est en effet ce que je n’ai point dit.”

³⁵⁶ “Cette humiliation, ces disgrâces sont donc de ma façon, et non de celle du bateleur.”

³⁵⁷ “Que de leçons dans une seule ! Que de suites mortifiantes attire le premier mouvement de vanité ! Jeune maître, épiez ce premier mouvement avec soin. Si vous savez en faire sortir ainsi l’humiliation, les disgrâces, soyez sûr qu’il n’en reviendra de longtemps un second.”

A astúcia do preceptor mais uma vez se mostrou eficiente e Emílio nada percebeu de artificial em toda a situação. Tendo sido “forçado” a viver essa situação, com os efeitos dela advindos, ele evitará ao máximo, em outros casos, dar lugar à vaidade e ao exibicionismo.

Existem várias outras cenas, como já mencionado no terceiro capítulo desta tese, todas bem organizadas pelo preceptor, todas demonstrando a sua astúcia e destreza em criar situações que fazem parecer acontecimentos naturais. Não podendo falar de todas neste texto, gostaria de citar, ainda, mesmo que de forma breve, uma última cena para vermos mais uma vez como o preceptor faz uso de estratégias tácitas para levar o seu aluno à determinados fins.

Em uma bela manhã o preceptor propõe um passeio ao seu aluno. Este, todo entusiasmado, aceita o convite, mas não sabe como será algo meio desesperador. Essa situação já vinha sendo organizada desde o dia anterior pelo gênio reflexivo do seu mestre, mas a criança nada percebe. Ele é inocente e incapaz de decifrar as astúcias daquele que o acompanha por todos os lados e está em sua companhia em todos os momentos.

Andando pela floresta, os dois veem-se “perdidos”. Na realidade, Emílio está perdido, o preceptor não. A situação continua, a fome aperta, pois está chegando o horário do almoço. O choro do pequeno é inevitável, mas o mestre continua fingindo que também está perdido. Os dois então começam uma conversa. A solução será encaminhada nos moldes já organizados previamente.

Por meio de um questionamento, o preceptor leva a criança a lembrar das cenas vividas no dia anterior, das conversas que tiveram e a partir disso vai se construindo uma saída e “descobrimo” o caminho de volta para Montmorency que, segundo o próprio preceptor, está escondida por um pequeno bosque, mas Emílio não o sabe. Mais uma vez, o aluno foi conduzido para uma situação arquitetada pelo seu mestre.

Nas três cenas, o preceptor evita discursos e palavrórios. Sua linguagem é diferente. Trata-se de uma linguagem prática. “Sempre argumentar é a mania dos espíritos pequenos. As almas fortes têm outra linguagem”³⁵⁸ (ROUSSEAU, 1995, p. 380, OC IV, p. 645), e o preceptor do Emílio parece empregar essa estratégia. O objetivo claro é a boa educação do seu aluno com vistas ao alcance da autonomia e, sendo criação do Cidadão de Genebra, parece-nos que a linguagem utilizada deveria ser transparente, mas ao que parece, não é. O preceptor, a todo o momento, se utiliza de estratagemas e, mesmo que não use discursos e sermões, mobiliza outras formas de linguagem para conduzir seu aluno como deseja.

Em nenhum momento a linguagem do preceptor é totalmente sincera, suas verdadeiras

³⁵⁸ “Toujours raisonner est la manie des petits esprits. Les âmes fortes ont bien un autre langage ; c’est par ce langage qu’on persuade et qu’on fait agir.”

intenções são escondidas do seu aluno. O preceptor organiza todo o espaço em que se dará a formação do seu aluno, todas as situações são meticulosamente arquitetadas para alcançar o melhor resultado, para moldar o seu aluno de acordo com a sua vontade, essa é a linguagem utilizada para obter os fins pretendidos. O comportamento, as ações e reações de Emílio a determinadas situações são sempre respostas a estratégias da linguagem do preceptor, que fala pouco com palavras, mas fala muito com uma linguagem que vai além dos discursos e sermões, que se estabelece por meio de atos premeditados.

O método utilizado, segundo Rousseau, é a educação natural, mas se faz uso do artifício. Emílio está completamente sob o domínio do preceptor, mas não o sabe. E por que não o sabe? Porque a coerção carrega em si uma aparência de liberdade tão bem moldada, que se acredita ser livre mesmo não o sendo:

Emílio é educado “segundo a natureza” graças aos artifícios do preceptor onipresente e onisciente: a “educação negativa é fruto de uma reflexão positiva”. A liberdade de Emílio é mantida inativa enquanto se governa a criança apenas pela sensação. Sem dúvida, o preceptor tem a intenção de favorecer – à sua hora – o despertar de uma responsabilidade plena. Mas durante toda a duração dessa educação, *o aluno é inteiramente manobrado pelo preceptor*. Se essa é uma educação *para* a liberdade, não é certamente uma educação pelo apelo a uma liberdade autêntica. *Emílio se sente livre, mas não o é. Mil coerções condicionam sua conduta*: o mundo “natural” em que vive é na realidade obra do preceptor. Emílio é cativo de uma armadilha refinada (STAROBINSKI, 1991, p. 222-223, grifo nosso).

A linguagem falada é diferente da linguagem das ações, do gesto, da organização das coisas. Assim, não há como Emílio, que ainda é uma criança, perscrutar os pensamentos do seu preceptor: “O homem da razão impõe artificialmente a sua vontade, e disfarça a violência que exerce, deixando assim ao aluno [...] o sentimento de agir livremente” (STAROBINSKI, 1991, p. 111). A linguagem utilizada, portanto, é obscura, não há como negar, e desse fato decorre uma questão para pensarmos: o uso de uma linguagem de aparência é justificável quando aplicada sobre alguém para o seu próprio benefício? Eis um problema moral com que temos de lidar.

Talvez seja mais um dos paradoxos do nosso autor, mas que nos suscita algumas questões. Elas dizem respeito à liberdade que o genebrino afirma ser o princípio pelo qual toda a educação deve ser orientada. A primeira é: será que Emílio pode ser realmente livre em sua infância? Essa questão se põe quando pensamos em uma educação que, mesmo orientada pelo preceptor, mostra um aluno sempre livre em seu próprio caminhar. Pensando assim, isso nos

leva a um problema conhecido como espontaneísmo pedagógico³⁵⁹ que pode originar certo autoritarismo por parte do educando. Dessa reflexão surge um problema: ao invés de seguir as orientações do preceptor, corre-se o risco de o aluno impor seus desejos àquele que está ali para orientá-lo.

A segunda questão é: Emílio deve, então, ser controlado pelo preceptor? Essa questão se põe quando pensamos a primeira e, ao querer evitar o espontaneísmo pedagógico, entramos em um terreno provavelmente mais perigoso conhecido como autoritarismo pedagógico³⁶⁰. Ao dirigir exageradamente todos os passos da educação do aluno, corre-se o risco de lhe impor vontades, paixões e regras que não são as dele. Depreende-se daí que, ao invés de conduzir o aluno à autonomia, corre-se o risco de torná-lo heterônimo.

Pela leitura minuciosa do *Emílio*, Rousseau parece não adotar nem a posição de espontaneísmo pedagógico nem a de autoritarismo pedagógico³⁶¹. O preceptor não deixa seu aluno à mercê de si mesmo e nem o coloca em uma estrutura disciplinar rígida e única. Na verdade, parece se tratar de uma relação mais complexa em que há a busca por uma articulação entre liberdade e autoridade em uma justa medida que não prejudique a formação do indivíduo levando-o para um extremo ou outro. Busquemos, portanto, compreender essa relação: autoridade/coerção, liberdade e educação.

4.3 AUTORIDADE, LIBERDADE E A EDUCAÇÃO

A relação entre autoridade e liberdade é bastante discutida entre os teóricos da educação e há inúmeros estudos que buscam investigá-las em conjunto. Apesar de, a princípio, elas parecerem totalmente opostas e inconciliáveis, podemos pensar uma outra possibilidade. Não uma conciliação direta, mas uma articulação entre esses dois conceitos dentro do campo da formação humana, da educação, especialmente dentro da obra de Rousseau, que é o objeto desta tese.

A ideia de liberdade sempre foi indispensável em todos os escritos de Rousseau. Se nos

³⁵⁹ O espontaneísmo pedagógico é uma corrente de pensamento que valoriza o desenvolvimento natural e espontâneo das capacidades das crianças, sem a necessidade de intervenções rígidas ou planejadas do professor. Essa abordagem pedagógica baseia-se na ideia de que as crianças são seres naturalmente curiosos e autônomos, e que a função do professor é criar um ambiente propício para que elas possam se desenvolver livremente.

³⁶⁰ O autoritarismo pedagógico é um modelo de ensino que se baseia em uma estrutura rígida de regras e disciplina, em que o professor assume uma posição central e autoritária na sala de aula. Nesse modelo, os alunos são tratados como receptores passivos de informações e as aulas são focadas em memorização e repetição de conteúdos, sem levar em consideração as necessidades e interesses individuais dos estudantes.

³⁶¹ Para mais detalhes sobre esses dois conceitos cf. Cenci (2007).

for permitido buscar um conceito que provavelmente traga unidade para o pensamento do genebrino, talvez um dos primeiros conceitos que venham à mente de qualquer estudioso de suas obras será o de liberdade. Dedicamos um capítulo deste trabalho a este tema com o desejo de demonstrar como a liberdade está enraizada profundamente nas ideias rousseauianas e como ela pode ser vista de perspectivas variadas a depender do assunto que o nosso autor está abordando: natureza, política ou educação.

Do mesmo modo, a ideia de autoridade também aparece de forma recorrente nas obras do genebrino. Parece-nos que não de forma tão nítida como a ideia de liberdade, mas é colocada como essencial também. Vimos isso com as figuras de autoridade que estudamos anteriormente, neste mesmo capítulo. Lembrando que, assim como vemos em Rousseau noções diferentes de liberdade, a ideia de autoridade também pode ser vista de duas formas: legítima e ilegítima. A primeira conduzirá à liberdade, a segunda inevitavelmente conduzirá à sujeição, dependência e escravidão. Para articular, portanto, autoridade e liberdade é necessário um requisito básico: a legitimidade da autoridade.

O campo de articulação desses dois conceitos é o da formação humana/educação, seja no âmbito individual e/ou coletivo. Parece-nos que foi isso que o genebrino buscou demonstrar com aquelas figuras de autoridade que mencionamos.

De forma particular, podemos ver na relação entre o preceptor e Emílio como os conceitos de autoridade e liberdade podem se articular. Ao tomar uma criança pequena para educá-la até a idade adulta, o preceptor se coloca como autoridade formativa daquele pequeno ser. A relação entre os dois não é de igualdade: um é o mestre, o outro é o discípulo. O primeiro conduzirá, o outro será conduzido. O fim é a liberdade moral/autonomia, mas para que esse fim seja alcançado, o exercício da autoridade por parte do preceptor não pode ferir a criança a ponto de fazê-la esquecer que é um ser livre, mas também não pode ser relaxada a ponto de permitir o surgimento de uma criança que não respeita limites e regras.

Maria de Fátima Simões Francisco e Marlene Dozol discutem esse tema que tanto fez refletir outros comentadores do genebrino. Ambas defendem a ideia de que nosso autor não pende nem para o lado da autoridade estrita, nem para a liberdade desregrada. Pelo contrário, há uma ideia singular chamada de liberdade bem regrada dentro do *Emílio*. Por esse conceito, o genebrino demonstra não ser nem um adepto radical do espontaneísmo pedagógico, muito menos do autoritarismo pedagógico, mas um defensor de que a categoria de autoridade pode ser articulada com a de liberdade.

A busca pela articulação entre esses dois conceitos é feita a partir da relação preceptor/Emílio, em que o primeiro detém a autoridade e deve usá-la para levar seu aluno a

usar bem a liberdade. Todo o processo de educação (e não voltaremos aos detalhes desse processo, pois já foi o fizemos no terceiro capítulo deste trabalho), indo da educação física para a educação moral, buscará favorecer o desenvolvimento da liberdade. Emílio começará como o homem natural, com liberdade de movimentos, mas sob a mediação do seu mestre, até chegar a ser homem feito, diferente daquele que aparece no *Segundo Discurso*, que por falta de uma autoridade formativa libertadora, adentrou em um espiral de degradação, sujeição e dependência.

Segundo Francisco, no *Emílio* de Rousseau, “a autoridade é uma forma singular de poder. Ela é um poder que se exerce não em benefício daquele que o exerce, mas em benefício daquele que se submete a ele” (1999, p. 108). No caso em questão, que é a relação entre o preceptor e seu aluno, essa forma singular de poder é exercida pelo preceptor em benefício da criança que ainda não consegue conduzir sua própria vida sozinha. Desse modo, na visão de Francisco, a finalidade da autoridade dentro de toda a construção teórica do genebrino não é outra coisa senão a construção de um indivíduo livre, capaz de ao final de sua formação, conduzir a própria vida de forma autônoma.

Marlene Dozol, por sua vez, fez um estudo aprofundado sobre a ideia de autoridade e liberdade dentro do *Emílio* de Rousseau em um livro que tem por título *Da figura do Mestre*. Para ela, Rousseau

ora confere ao mestre um poder absoluto sobre o educando, parecendo adotar, às vezes, mesmo que amparado por um profundo conhecimento da natureza infantil do homem, *um refinado e inovador autoritarismo pedagógico* (...). Ora revela a criança naquilo que a particulariza, defendendo sua livre expressão e inaugurando um novo modo de compreender e amar a infância (...). Ou ainda, numa outra roupagem, *busca uma fórmula que se pautar por uma interação sensível e racional entre dois seres envolvidos num processo formativo e, ao mesmo tempo, preserve a identidade e o papel de ambos* (2003, p. 65-66, grifo nosso).

Essa interação sensível e equilibrada é necessária, como ela mesma diz, para preservar a identidade e o papel dos dois envolvidos. O desequilíbrio da relação, tanto pelo recrudescimento da autoridade, quanto pelo afrouxamento da mesma fará com que a liberdade do aluno, ao invés de ser desenvolvida e fortalecida, seja corrompida a ponto de leva-lo a um fim contrário do que se propôs, que é a formação de um homem virtuoso.

Apesar do grande louvor à liberdade, não há, portanto, em Rousseau, uma ruptura radical com a figura de autoridade, muito menos o esquecimento de que o processo de formação do homem precisa conduzir à autonomia. O que há, de fato, é um processo complexo e criativo que busca promover a liberdade do educando sem renunciar ou anular a figura de autoridade. E

esse processo complexo e criativo deve ser conduzido por alguém que é dotado de autonomia, por alguém já formado, alguém virtuoso.

Para articular a ideia de autoridade com a de liberdade, Dozol faz uso de uma categoria denominada por ela de “sedução” que é exercida pelo preceptor e faz com que o aluno se entregue ao seu mestre sem relutância, por enxergar nele a figura de alguém que busca o seu bem. Segundo ela, “em Rousseau, a autoridade é exercida pela sedução, traduzida por ‘ardis’ ou ‘astúcias’ maquinadas e utilizadas pelo mestre de acordo com as fases do desenvolvimento infantil” (2003, p. 34). Sobre esses “ardis e astúcias”, falamos anteriormente.

Já Francisco faz essa mesma discussão sendo dirigida pela ideia de *contrato pedagógico*. Segundo ela, há na relação entre o preceptor e seu aluno uma espécie de contrato assinado por ambas as partes em que devem constar algumas cláusulas para que não haja uma deterioração da relação entre aluno e mestre no decorrer do processo formativo. Essas cláusulas estabelecem deveres/obrigações e direitos de cada um dos envolvidos. O aluno reconhece a sabedoria, a experiência e as capacidades do mestre e entrega-se para ser bem conduzido, mas não apenas isso. É necessário que, no contrato, fique claro que o mestre deve exercer sua autoridade exclusivamente para benefício do aluno.

Levando em consideração que a relação entre Emílio e o seu preceptor começa desde o nascimento até a vida adulta, quando este se torna homem feito, a ideia de *contrato pedagógico* enunciada por Francisco parece-me um pouco complicada. Isto se dá pelo fato de que em um contrato, ambas as partes precisam estar cientes de todas as cláusulas que estabelecem direitos e deveres de cada um. Até uma certa idade, Emílio não tem ainda sua razão desenvolvida para compreender os termos provavelmente abstratos de um contrato. Ele é, em grande parte da sua infância, conduzido à revelia da sua vontade. Vai e volta, pula e descansa, faz e deixa de fazer coisas sendo sempre direcionado e conduzido pelo seu mestre. Talvez ao chegar à adolescência, com o seu desenvolvimento racional e moral mais avançado, ele seja capaz de estabelecer um contrato com o seu preceptor, o que é praticamente impossível nos seus primeiros anos de vida.

De todo modo, esse possível empecilho para um contrato pedagógico nos primeiros anos de vida do educando não exclui a possibilidade de condução por parte do preceptor. Deixada a sós, a criança logo estaria perdida. Então, primeiramente, é a própria necessidade da criança que exige os cuidados de um adulto. Mais à frente, na idade em que conseguirá fazer uso de sua razão, o discípulo terá condições para a realização de uma espécie de contrato com o seu preceptor.

No caso de Emílio, enquanto criança e órfão de pai e mãe, a sua necessidade exige a autoridade do preceptor: “A reflexão do mestre se atribui como tarefa favorecer a vida

irrefletida da criança, até o momento em que esta puder ser iniciada na reflexão” (STAROBINSKI, 1991, p. 222). O preceptor é o “homem refletido”, aquele com a capacidade de condução que

conhece o meio de governar as almas sensíveis. Exerce sobre elas uma benéfica violência, em primeiro lugar para conduzi-las segundo a ordem e o bem, em seguida para despertá-las para o conhecimento esclarecido da ordem e do bem. Esse é o objetivo da educação; mais tarde, o homem da sensibilidade possuirá também os poderes da reflexão; mais tarde, a síntese ocorrerá (STAROBINSKI, 1991, p. 222).

Apesar das interpretações de alguns estudiosos que encontram a articulação entre os conceitos de autoridade e liberdade, nem todos seguem por esse caminho. Nem todos enxergam, nas figuras de autoridade de Rousseau, indivíduos preocupados com o desenvolvimento da liberdade e o alcance da autonomia. Pelo contrário, figuras como o Legislador, Wolmar e o preceptor são vistos como manipuladores, figuras obscuras, capazes de fingir, omitir, fazer uso de aparência e da coerção para conseguirem alcançar seus objetivos.

Não se trata de uma posição bem aceita entre os grandes comentadores da obra do genebrino, mas há casos em que pesquisadores tomaram alguns textos de Rousseau e seus personagens para colocá-lo como alguém totalmente contrário à defesa da liberdade. Já comentamos um pouco sobre esse tipo de interpretação no segundo capítulo desta tese, quando elencamos alguns desses estudiosos, como Berlin e Talmon. Esses dois pensadores parecem direcionar suas críticas à noção de liberdade de Rousseau tendo como fonte de tais críticas as reflexões políticas do genebrino.

Todavia, há estudiosos da obra cidadão de Genebra que enxergam também no *Emílio* elementos que, para eles, caracterizam um distanciamento da defesa da liberdade, e veem em Rousseau um precursor de uma pedagogia obscura que faz uso de certas estratégias de moral duvidosa, fazendo que, com isso, a sua defesa de uma educação pela liberdade e para a liberdade seja colocada em xeque.

As mesmas cenas que são vistas por alguns defensores da pedagogia de Rousseau como pontos de destaque para o desenvolvimento do aluno, são vistas de forma contrária por outros comentadores. É o caso da psicóloga Alice Miller, que trabalhou bastante a questão da violência educativa em seu livro *Para o seu próprio bem: crueldade oculta na criação de crianças e nas raízes da violência*. Para ela, “a pedagogia de Rousseau é manipuladora no sentido mais profundo do termo”³⁶² (1980, p. 100), pois ali se encontrariam várias formas de violência

³⁶² “la pedagogía de Rousseau es manipuladora en el sentido más profundo del término”.

educativa, e muitos pedagogos que tomaram a obra do genebrino como referência teriam acabado por não perceber essas sutilezas. Para sustentar sua tese, ela faz uso de uma citação polêmica presente no *Emílio* que já foi transcrita algumas vezes em nossa tese. Trata-se da famosa afirmação:

Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há *sujeição mais perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade*: cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê? Não dispões em relação a ela de tudo o que a cerca? Não sois senhor de impressioná-la como vos agrada? Seus trabalhos; seus jogos, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? *Sem dúvida não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer*³⁶³ (1995, p. 114, OC IV, p. 362 -363, grifo nosso).

O preceptor parece seguir exatamente o que se encontra nesse texto com seu pequeno discípulo, fazendo uso de diversas estratégias para que ele acredite ser livre mesmo não o sendo. Entre essas estratégias estão algumas cenas bem organizadas, a astúcia do mestre, etc. e, para Miller, algumas das formas tácitas de violência educativa e, conseqüente de repressão, são: “Armar armadilhas, mentir, ser astuto, dissimular, manipular, ameaçar, retirar o carinho, isolar, desconfiar, humilhar, desprezar, zombar, envergonhar e até mesmo usar violência e tortura” (1980, p. 66)³⁶⁴.

Josué V. Harari é outro autor que procura demonstrar que a pedagogia de Rousseau, apesar de ser muito lembrada pela ideia de liberdade, não deixa de conter um grau bem acentuado de coerção. Em seu artigo *Therapeutic Pedagogy: Rousseau's Emile* ele afirma:

A tomada de controle é a essência da pedagogia de Rousseau e deve ser garantida a todo custo, seja por força ou por coerção, mas de preferência por meio de truques ou enganação. Esse é o dilema da pedagogia rousseauiana; não é: o que fazer com a criança? Mas sim: como assumir o controle sobre ela, de forma que a autoridade do tutor se torne, no final do processo educacional, uma necessidade natural? [...] Como resultado, a estratégia psicológica de Rousseau envolve prender a criança em um sistema onde sua liberdade de escolha é apenas uma ilusão³⁶⁵ (1982, p. 793-794).

³⁶³ “Prenez une route opposée avec votre élève ; qu’il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n’y a point d’assujettissement si parfait que celui qui garde l’apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n’est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l’entourne ? N’êtes-vous pas le maître de l’affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n’est-il pas dans vos mains sans qu’il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu’il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu’il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l’ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu’il va dire.”

³⁶⁴ “Tender trampas, mentir, aplicar la astucia, disimular, manipular, amedrentar, quitar el cariño, aislar, desconfiar, humillar, desprezar, burlarse, avergonzar y aplicar la violencia hasta la tortura.”

³⁶⁵ “This takeover is the essence of Rousseau's pedagogy and must above all be assured: by force or constraint, if necessary, but preferably by ruse or deception. There lies the dilemma of Rousseauan pedagogy: not, what to do with the child? But, how to assume one's hold on the child, so that the tutor's authority becomes, at the end of the

Como é possível perceber, a pedagogia contida no *Emílio* de Rousseau não foge da linha paradoxal dos seus outros escritos e suscita, assim como as outras obras, variadas interpretações que, em alguns casos, se chocam justamente em um tema central que permeia praticamente todas as suas reflexões, que é o tema da liberdade. O que alguns autores veem como elementos que auxiliam no desenvolvimento da liberdade, outros veem, nestes mesmos elementos, uma forma de restrição e controle. Apesar de serem minoria, esses estudiosos apontam na enganação, na falta de transparência, uma forma de controle que pode ser altamente prejudicial ao desenvolvimento integral do indivíduo. Eles compreendem o que está contido no conceito de autoridade, todavia, não veem no preceptor e em suas estratégias ações que promovem o desenvolvimento da liberdade e, posteriormente, o alcance da autonomia. Enxergam o contrário: uma forma de cerceamento de liberdade por meio de uma coerção tácita que, no futuro, faz com que o aluno não consiga libertar-se da autoridade do preceptor.

4.4 AFINAL, A AUTORIDADE DO PRECEPTOR CONDUZIU EMÍLIO À LIBERDADE?

Vimos no tópico anterior que a questão da liberdade e da autoridade/coerção dentro no processo de formação do indivíduo suscita interpretações diversas, com partidários que defendem o genebrino e suas estratégias educacionais e outros que o condenam por essas mesmas estratégias. ao entender que filósofo faz uso de elementos que ele próprio condena em outras obras, como a mentira, a encenação e a falta de transparência. Essas interpretações diversas também acontecem em torno do conceito de liberdade como mostramos do segundo capítulo desta tese.

É claro que, dentro de todas essas interpretações, temos que levar em consideração aqueles que tomam as reflexões de Rousseau como um modelo a ser seguido e aqueles que veem nelas uma escala de medida que pode ser tomada como base, mas não aplicada

educational process, a natural necessity? [...] As a result, Rousseau's psychological strategy involves trapping the child in a system where his freedom of choice is only an illusion.”

diretamente a alunos reais. Esse pequeno detalhe pode gerar interpretações totalmente contrárias. Além disso, é necessário também pensar em que contexto foi feita a reflexão do cidadão de Genebra e buscar entender que nem tudo do que ele disse pode ou deve ser aplicado a uma outra época ou local.

Para melhor entender as ideias de um pensador, nada melhor que deixá-lo falar. Não digo que, com isso, as interpretações devam ser deixadas de lado, mas que elas devem buscar não trair o filósofo fazendo-o falar o que ele absolutamente não falou, nem pretendeu falar. Na impossibilidade de ouvir do próprio autor, que se busque então considerar o que ele diz em suas obras, que se compare textos, situações e obras. A partir disso, um panorama de interpretação pode ser melhor construído.

No caso do aluno imaginário de Rousseau, se tomarmos apenas as suas estratégias educacionais ou “cenas pedagógicas”, como ponto principal de interpretação, podemos facilmente cair no erro de construir uma interpretação frágil e, talvez, cheia de erros. Consideremos, então, como se finaliza o processo de educação e formação de Emílio, e o desenrolar da sua vida após o período em que o mestre se propôs a acompanhá-lo. Acreditamos que, com isso, conseguiremos responder à pergunta: afinal, a autoridade do preceptor e suas estratégias educacionais com toques de coerção conduziram Emílio à liberdade?

A autoridade do preceptor sobre seu aluno não era de todo visível. Suas ações coercitivas permaneceram, a todo momento, ocultas aos olhos do discípulo. Desse modo, a questão inquietante é: até que ponto essa ocultação da autoridade, das atividades e atitudes do preceptor, pode auxiliar ou prejudicar a formação do aluno? Só podemos responder essas questões se analisarmos a continuação da formação além da fase infantil e, também, finalizado o processo de formação.

Apesar de termos destacado apenas algumas cenas em que o aluno ainda estava na fase infantil, é bom lembrar que a companhia do preceptor continua por longo tempo após a infância, e nessa continuação sua figura prossegue influenciando diretamente a vida do seu discípulo. Mesmo após adentrar na idade da razão e conseguir entender várias questões abstratas, é possível perceber que o preceptor, ainda assim, continua fazendo uso de certas estratégias que, para alguns, podem ser vistas como limitadoras de liberdade e prejudiciais à formação do indivíduo. Vejamos uma dessas situações.

Emílio já é homem. Está agora em posição de conseguir fazer escolhas conscientes utilizando a razão, tendo em vista toda a sua formação construída em conjunto com o homem raro que o acompanha desde o nascimento. Não sendo um indivíduo para viver isolado e sozinho, necessitará de uma companheira, mas, por alguma razão, não é o discípulo quem faz

a escolha de sua própria esposa. A procura deve ser criteriosa. Na visão do preceptor, para um aluno bem formado como o seu, necessita-se de uma mulher bem formada e virtuosa.

Rousseau, inclusive, puxa uma nota de rodapé³⁶⁶ no final do livro IV, que remete ao texto do livro de Provérbios (31:10) da Bíblia – “Mulher virtuosa, quem a achará? O seu valor muito excede o de rubis” –, para dizer que o preceptor e seu discípulo passaram algum tempo a procurar essa mulher, mas não a encontraram. Trata-se de um empreendimento difícil, mas possível, desde que se procure com muito esmero e, sendo que em Paris não seria possível, os dois saem desta grande cidade para procurá-la em outro lugar.

No início do Livro V, o genebrino, mais uma vez, faz uso do texto bíblico. Ele se apropria da própria fala de Deus, escrita em Gênesis (2:18): “Não é bom que o homem esteja só”. Na continuação, Deus então faz uma auxiliadora, uma mulher para Adão. No texto de Rousseau, o preceptor não é Deus, não fará uma mulher para Emílio, mas a “escolherá” por ele, dará uma esposa ao seu discípulo com as qualidades que para ele, o preceptor, são as ideais em uma mulher.

Para que isso seja possível, o preceptor, mais uma vez, coloca o seu aluno em situações, que, apesar de parecerem naturais e típicas, são formas de fazer com que Emílio consiga ter uma certa convivência com outras mulheres, ao mesmo tempo que sua imaginação vai sendo conduzida e forjada ao ouvir o mestre falar de uma certa Sofia. A procura é longa, mas Emílio não a encontrará a não ser no tempo que o seu guia já havia definido. Não há acaso, nem coincidência. O homem extraordinário continua guiando o jovem.

Toda a parte do Livro V que trata do período pré-casamento, encontro com Sofia e escolha desta para esposa de Emílio parece tratar-se da mais fina manipulação. O preceptor já conhecia a família de Sofia. Aqui, ao que parece, nos deparamos mais uma vez com uma “cena” muito bem arquitetada para que os planos do preceptor se completassem.

Sobre isso, lemos no livro V:

Ao invés, portanto, de destinar desde a infância uma esposa a meu Emílio, esperei conhecer a que lhe convém. Não sou eu que o estabeleço, é a natureza; minha tarefa consiste em descobrir a escolha que ela fez. Minha tarefa, e digo a minha e não a do pai, pois, em me confiando seu filho, ele torna meu o direito dele; eu é que sou o verdadeiro pai de Emílio, eu fui quem o fez homem. Teria recusado educá-lo sem o direito de casar segundo sua escolha, isto é, a minha. Só o prazer de fazer um homem feliz pode pagar o que custa para pô-lo em condições de o ser.

Não penseis tampouco que esperei, para encontrar a esposa de Emílio, que o tivesse posto em instância de procurá-la. Essa *procura simulada não passa de um pretexto para fazê-lo conhecer as mulheres*, a fim de que sinta o valor da que lhe convém. Há muito Sofia se acha encontrada; talvez Emílio já a tenha visto; mas só a reconhecerá

³⁶⁶ *Mulierem fortem quis inveniet? Procitl, et de ultimis finibus pretium ejus.* (Provérbios, XXXI, 10) (1992, p. 422).

quando chegar a hora. (1995, p. 488, OC IV, p. 765)³⁶⁷

Toda a procura foi uma obra simulada pela sabedoria e visão apurada do mestre. A intenção explícita, em nenhum momento, foi encontrar a tão esperada esposa. Era uma busca às avessas, não se procurava saber quem seria a mulher ideal, mas quais *não* se encaixariam no modelo de mulher esperado para casar com o jovem aluno. Assim, em vez de encontrar a sua esposa, Emílio encontrou muitas mulheres que não seriam sua esposa.

Chegado o momento, o preceptor entra em cena mais uma vez com suas astúcias. Sairá em suas andanças com Emílio e, “por um acaso fortuito” muito bem arquitetado pelo mestre, os dois se veem em uma casa, com uma família hospitaleira e uma moça chamada Sofia. Após algumas conversas à mesa, Emílio está apaixonado, acredita ter “encontrado” a sua esposa, quando na realidade foi levado até ela sem que tivesse ideia disso.

“A mãe de Sofia sorri do êxito de nossos projetos”³⁶⁸ (1995, p. 498, OC IV, p. 776), são as palavras do preceptor que, mais uma vez, reforçam a ideia de algo muito bem planejado. Algo que há muito tempo já vinha sendo organizado para chegar até aquele ponto. Emílio e Sofia acabam casando e têm, por algum tempo, a companhia do preceptor dando conselhos e direcionamento os dois. O livro chega ao fim com a notícia de que Sofia está grávida.

Neste ponto, o mestre abdica de sua autoridade. Diz ele: “Fiz o máximo em meu poder para cumprir esse dever convosco; aqui termina minha longa tarefa e inicia-se a de outro. Abdico hoje da autoridade que me destes e eis vosso governante doravante”³⁶⁹ (1995, p. 580, OC IV, p. 867). Tendo feito tudo conforme o plano, o preceptor levou seu aluno até onde desejava, até a idade em que, homem feito, não teria necessidade de outro guia a não ser ele mesmo.

É a partir daqui que veremos como será a vida de Emílio sem a guia do seu sábio mestre. Mas é justamente neste ponto que nos deparamos com algo que, inicialmente, leva muitos à

³⁶⁷ “Au lieu donc de destiner dès l'enfance une épouse à mon Emile, j'ai attendu de connaître celle qui lui convient. Ce n'est point moi qui fais cette destination, c'est la nature; mon affaire est de trouver le choix qu'elle a fait. Mon affaire, je dis la mienne et non celle du père; car en me confiant son fils, il me cède sa place, il substitue mon droit au sien; c'est moi qui suis le vrai père d'Emile, c'est moi qui l'ai fait homme. J'aurais refusé de l'élever si je n'avais pas été le maître de le marier à son choix, c'est-à-dire au mien. Il n'y a que le plaisir de faire un heureux qui puisse payer ce qu'il en coûte pour mettre un homme en état de le devenir.”
Mais ne croyez pas non plus que j'ai attendu, pour trouver l'épouse d'Emile, que je le misse en devoir de la chercher. Cette feinte recherche n'est qu'un prétexte pour lui faire connaître les femmes, afin qu'il sente le prix de celle qui lui convient. Dès longtemps Sophie est trouvée; peut-être Emile l'a-t-il déjà vue; mais il ne la reconnaîtra que quand il en sera temps.”

³⁶⁸ “La mère de Sophie sourit du succès de nos projets”.

³⁶⁹ “J'ai fait de mon mieux pour remplir jusqu'à présent ce devoir envers vous ; ici finit ma longue tâche et commence celle d'un autre. J'abdique aujourd'hui l'autorité que vous m'avez confiée, et voici désormais votre gouverneur.”

conclusão de que a educação com vistas à liberdade foi um fracasso.

Pela leitura do texto, que se encaminha para o final muito rapidamente, sem dar muitos detalhes de como foi a vida de Emílio e Sofia após a abdicação da autoridade por parte do preceptor, parece que o olhar do mestre continua ali, pois, após alguns meses, com a notícia da gravidez de Sofia, o “homem feito” que não necessitaria mais de guia corre até seu antigo mestre para dar-lhe a boa nova, mas junto com a notícia parece destacar sua insuficiência para ser o tutor do pequeno que logo virá ao mundo.

Quando Emílio chega à idade de homem feito, ao desenvolvimento planejado e desejado pelo preceptor, ao momento em que deve ser senhor de si mesmo, livre, transparente, autônomo, ele busca novamente o refúgio do preceptor. Não parece ser livre, nem capaz de educar o próprio filho. Pelo contrário, parece agora mais dependente do seu preceptor, pois sendo capaz de escolher, pede docilmente a guia que desde a infância o conduzia. Anseia que o preceptor continue governando e dirigindo não só a ele, mas ao filho também:

Ah! quantos cuidados vão ser-nos impostos, e *como vamos precisar de vós* [...]. Mas continuei o mestre dos jovens mestres. *Aconselhai-nos, governai-nos, nós seremos dóceis: enquanto eu viver precisarei de vós*. Preciso mais do que nunca agora que minhas funções de homem se iniciam³⁷⁰ (ROUSSEAU, 1995, p. 581, OC IV, p. 867-868, grifo nosso).

Essa citação ganha mais valor quando percebemos que a ação de solicitar docilmente a guia do mestre, mesmo já sendo homem feito, parece que já havia sido prevista tempos antes, em uma espécie de contrato feito por Emílio com o preceptor em dado momento de sua juventude. Lemos no livro IV do *Emílio* as seguintes palavras:

Não duvido um só instante que, se tiver tomado todas as precauções necessárias com essas máximas, e dito a meu Emílio as palavras convenientes à conjuntura a que o progresso dos anos o fez chegar, ele venha por si mesmo ao ponto aonde quero conduzi-lo, ele se ponha de bom grado sob a minha proteção, e me diga com todo o calor de sua idade, impressionado pelos perigos de que se vê cercado: O meu amigo, meu protetor, meu mestre, recuperai a autoridade que quereis abandonar no momento em que mais me importa que a conserveis; só a tínheis até agora em virtude de minha fraqueza, vós a tereis daqui por diante por minha vontade, e mais sagrada me será ela ainda. Defendei-me contra todos os inimigos que me assediam, e principalmente contra os que trago em mim, e que me traem; cuidai de vossa obra, a fim de que permaneça digna de vós. Quero obedecer a vossas leis, quero-o sempre, é minha vontade constante; se jamais vos desobedecer, será contra minha vontade; tornai-me livre protegendo-me contra minhas paixões que me violentam; impedi-me de ser escravo delas, e forçai-me a ser meu próprio senhor não obedecendo a meus sentidos

³⁷⁰“ Ô quels soins vont être imposés à notre zèle, et que nous allons avoir besoin de vous ! [...] mais restes le maitre des jeunes maitres. Conseillez-nous, gouvernez-nous, nous seron docile : tant que je vivrai j’aurai besoin de vous. J’en ai plus besoin que jamais, maintenant que mes fonctions d’homme commencent.”

Ao que parece, portanto, a “armadilha refinada”, para usar as palavras de Starobinski, era tão perfeita que, antes do final da formação do Emílio, o preceptor já declarara que se todas as precauções fossem tomadas e tudo fosse conduzido de maneira conveniente, o seu aluno, de bom grado, buscaria seu auxílio e lhe entregaria sua obediência por sua própria vontade. Todo o processo de formação abriria o caminho para uma submissão voluntária à autoridade daquele que é o homem extraordinário.

Eis aqui algo para o que é necessário buscar uma solução a fim de entender os motivos dessa volta de Emílio ao seu mestre. Sucesso ou fracasso em sua educação? Temos um homem livre ou dependente?

Se optarmos pelo caminho de afirmar que a educação do discípulo foi um completo fracasso, colocaremos em xeque toda a reflexão de Rousseau e suas afirmações sobre uma educação para a liberdade, e nos juntaremos àqueles que veem no genebrino uma espécie de homem hipócrita que fala algo constantemente, mas suas ações levam a outros resultados. Mais uma vez precisamos encarar de frente um problema crucial, que é entender que noção de liberdade o nosso autor tem em mente no texto do *Emílio*.

Se pensarmos que livre é aquele que não se submete a nada e a ninguém, e seguirmos por esse caminho, logicamente veremos o fracasso tremendo do processo educacional do discípulo, pois ao final de sua formação, sua fala e seus desejos nos remetem a alguém que irá continuar se submetendo a uma autoridade.

Porém, podemos pensar a liberdade em outros termos, e acreditamos que é essa a linha que Rousseau procurou demonstrar tanto no *Emílio* quanto no *Contrato* e também n’*A Nova Heloísa*, a saber, que a liberdade não é sinônimo de ausência de autoridade. Não é fazer o que bem entender, mas fazer aquilo que é permitido dentro de certo quadro bem-ordenado, tal como nas ações políticas dos cidadãos de uma república legítima (como se vê no *Contrato*), ou então nas ações virtuosas de um indivíduo seguindo a ordem moral (como se vê no *Emílio*), e poder,

³⁷¹ “Je ne doute pas un instant que, si sur ces maximes j’ai su prendre toutes les précautions nécessaires, et tenir à mon Emile les discours convenables à la conjoncture où le progrès des ans l’a fait arriver, il ne vienne de lui-même au point où je veux le conduire, qu’il ne se mette avec empressement sous ma sauvegarde, et qu’il ne me dise avec toute la chaleur de son âge, frappé des dangers dont il se voit environné: O mon ami, mon protecteur, mon maître, reprenez l’autorité que vous voulez déposer au moment qu’il m’importe le plus qu’elle vous reste; vous ne l’aviez jusqu’ici que par ma faiblesse, vous l’aurez maintenant par ma volonté, et elle m’en sera plus sacrée. Défendez-moi de tous les ennemis qui m’assiègent, et surtout de ceux que je porte avec moi, et qui me trahissent; veillez sur votre ouvrage, afin qu’il demeure digne de vous. Je veux obéir à vos lois, je le veux toujours, c’est ma volonté constante; si jamais je vous désobéis, ce sera malgré moi: rendez-moi libre en me protégeant contre mes passions qui me font violence; empêchez-moi d’être leur esclave, et forcez-moi d’être mon propre maître en n’obéissant point à mes sens, mais à ma raison.”

inclusive, escolher a que autoridade se submeter.

Acreditamos que esse aparente problema pode ser resolvido, agora sim, pela ideia de um contrato entre o preceptor e Emílio que, inicialmente, havíamos entendido não ser possível tendo em vista a pouca idade e razão não desenvolvida do aluno. Assim, nos alinhamos ao que pensa Kawauche em seu recente livro, quando diz que há uma analogia entre a submissão de Emílio ao preceptor e o modo pelo qual o povo se submete à vontade geral:

Tanto Sofia quanto Emílio *escolhem livremente* o protetor ao qual deverão obedecer como numa relação *contratual* em que do ponto de vista físico ou do ponto de vista moral, as desvantagens de se permanecer no estado original são compensadas pelas vantagens da associação. [...] No *Contrato Social*, o povo é “forçado a ser livre” (livro I, cap. 7); no *Emílio*, o jovem *aceita* do educador a “sujeição mais perfeita [...] que conserva a aparência de liberdade. (KAWAUCHE, 2021, p. 219-220)

Obediência a uma autoridade não significa ausência de liberdade, nem em um momento em que a razão não está desenvolvida, nem em um momento em que se é capaz de usar a razão em toda a sua capacidade. É a liberdade fruto da formação que possibilita a Emílio escolher a autoridade do mestre em vez de, talvez, cair na armadilha de se submeter aos caprichos dos próprios instintos e levar uma vida desregrada. O ato de escolher livremente a quem servir demonstra a plena capacidade de agir livremente e torna claro que seu processo educacional teve êxito.

Para a compreensão da ideia de liberdade no processo de formação do homem e como ela é, de fato, alcançada ao final da formação do aluno imaginário, poderíamos nos valer apenas do texto do *Emílio*, sem maiores problemas, para afirmar que, ao final do processo, os atos coercitivos exercidos por parte da autoridade não prejudicaram o desenvolvimento da liberdade. Pelo contrário, tornaram o seu desenvolvimento mais sólido e coerente.

Todavia, para finalizar, gostaria de fazer uso de outro texto de Rousseau, que consiste na continuação inacabada do *Emílio*. Trata-se do texto *Emílio e Sofia ou os solitários*, escrito em duas cartas, a segunda sem um fechamento. Nesse texto, o preceptor afasta-se de sua obra. Emílio, apesar de ter solicitado a boa companhia e os conselhos do mestre, toma as rédeas da própria vida e da vida da sua família. Viverá com Sofia, criará os filhos. Mas a partir desse ponto, infortúnios surgem e parece que tudo começa a desandar.

Porém, mesmo iniciando sua fala em tom de lamento, Emílio louva a formação que recebeu sob a direção do seu sábio preceptor. Ele afirma:

Creio nada ter a dizer que possa desmerecer a sua obra. [...] Todos os dias da minha infância foram dias afortunados, vividos em liberdade. [...] Tornei-me jovem e não

cessei de ser feliz. Na idade das paixões, formei minha razão através dos meus sentidos; o que serve para enganar os outros foi para mim o caminho da verdade. Aprendi a julgar saudavelmente as coisas que me cercavam e o interesse que por elas devia ter; julgava com princípios simples e verdadeiros; a autoridade, a opinião não alteravam meus juízos. Para descobrir as relações das coisas entre si, estudava as relações de cada uma delas comigo. Através de dois termos conhecidos, aprendia a encontrar o terceiro. Para conhecer o universo em tudo o que pudesse me interessar, bastou conhecer a mim mesmo; definido o meu lugar, tudo foi encontrado³⁷² (1994, p. 19 e 21. OC IV, p. 882).

A carta escrita ao seu preceptor, e iniciada em tom nostálgico, revela indiretamente uma situação presente não muito agradável. Após esse início, o homem feito, mas ainda discípulo, escreverá os percalços da sua vida lamentando a ausência do seu mestre que, segundo ele (Emílio), se ainda se fizesse presente, as bênçãos no lar não teriam cessado.

Não é o caso descrever aqui os pormenores do que escreveu Emílio, mas em resumo, ele e Sofia perdem um filho, a esposa perde os pais e entra em um estado de tristeza profunda. Para tentar contornar a situação, os dois mudam-se para a cidade grande, para a viciada e perigosa Paris. Lá começam os desencontros do casal, a tal ponto de Sofia cometer adultério. Após confessá-lo a Emílio, este entra em desespero, o coração parece destruído, a mente perturba-se, mas com o tempo, a alma do discípulo vai começando a entrar em ordem.

A sua formação, desde a infância até a idade adulta, em companhia do seu mestre, voltará à sua mente a ponto de levá-lo em busca de uma ordem interior, mesmo que o mundo ao seu redor esteja em completo caos. Ele tem que retomar o senhorio da própria vida e não permitir que as desventuras e tragédias tomem o controle do seu ser. Assim o fará ao começar a refletir e colocar em prática aquilo que aprendeu em seu processo educacional.

Em situações de desespero e grande angústia, os homens perdem o controle e cometem males a si mesmos e a outros que os cercam. Aqueles que não são forjados pela lei da necessidade logo sucumbem ao menor dos infortúnios. Deixam-se levar pela cólera e pelos instintos e perdem-se de si mesmos, muitas vezes entregando-se a sentimentos e ações vis que desfiguram o próprio ser. Uma boa formação pode reestabelecer a ordem. É o que ocorre com Emílio. Ele afirma:

Nunca senti tanto a força da educação como naquela cruel circunstância [...]

³⁷² “je crois n’avoir rien à dire qui puisse déshonorer votre ouvrage [...] Tous les jours de mon enfance ont été des jours fortunes, passes dans la liberté, [...] Je devins jeune homme & ne cessai point d’être heureux. Dans l’âge des passions je formois ma raison par mes sens ; ce qui sert à tromper les autres sut pour moi le chemin de la vérité. J’appris à juger sainement des choses qui m’environnoient et de l’intérêt que j’y devois prendre ; j’en jugeois sur des principes vrais & simples ; l’autorité, l’opinion n’altéroient point mes jugemens. Pour découvrir les rapports des choses entre elles, j’étudiois les rapports de chacune d’elles à moi : Par deux termes connus j’apprenois à trouver le troisieme : Pour connoitre l’univers par tout ce, qui pouvoit m’interessar, il me suffit de me connoitre ; ma place assignée, tout fut trouvé”.

Submetido à lei da necessidade cessei minhas queixas vãs, dobrei minha vontade ao jugo inevitável, olhei o passado como algo estranho a mim, imaginei que começava a nascer e, extraíndo do meu estado atual as regras de minha conduta, enquanto esperava ser suficientemente instruído por elas, pus-me serenamente ao trabalho como se fosse o mais satisfeito dos homens³⁷³ (1994, p 111 e 113, OC IV, p. 899).

As adversidades na vida de Emílio não terminam com sua separação de Sofia. Ele decide deixar Paris e viajar, ao que parece, sem destino, vivendo um dia de cada vez, na mais pura liberdade, sendo senhor de si mesmo, dos seus dias, de suas vontades. Porém, em uma viagem para Nápoles, o navio em que está é atacado por piratas e ele é feito escravo com seus companheiros.

Agora sim, perdeu o que tinha de mais valioso: a liberdade. Está reduzido a maus tratos e à escravidão terrível. Está provado! Nem a educação bem dirigida pelo seu mestre foi capaz de livrá-lo dos grilhões que o mundo e os outros indivíduos impõem. Engano! É neste ponto que o genebrino parece querer demonstrar o sucesso do seu trabalho. Na carta, o discípulo escreve ao seu mestre para provar o sucesso do seu trabalho, dizendo: “Estou mais livre que antes”. E acrescenta: “O que perdi da minha liberdade primitiva?” (1994, p. 207, OC IV, p. 916)³⁷⁴ Mais à frente, reafirma: “Sim, meu pai, posso dizê-lo; o tempo de minha servidão foi o do meu reinado, e nunca tive tanta autoridade sobre mim mesmo como quando carregava a corrente dos bárbaros” (1994, p. 2011, OC IV, p. 917)³⁷⁵.

Para Reis,

Esse reencontro com um tipo de liberdade enquanto se encontra na situação que é a expressão mais vívida da negação da liberdade, que é a escravidão, é a prova cabal de que a educação que recebera de seu preceptor foi um sucesso absoluto. Na mais sombria e desesperada forma de alienação, Emílio triunfa reencontrando a liberdade. Sua educação deu-lhe os meios suficientes para resistir, mesmo no meio da mais dura corrupção (2022, p. 4-5).

Apesar dos açoites da vida, das tragédias e das injustiças e da corrupção que o cercava, Emílio continuou firme na ordem moral proveniente de sua formação: “o indivíduo bem formado é uma espécie de fortaleza, uma instância de resistência dentro da corrupção” (REIS, 2022, p. 4). A guia do mestre, a autoridade exercida sobre o aluno por pelo menos vinte e cinco anos,

³⁷³ “Je n’ai jamais mieux senti la force de l’éducation que dans cette cruelle circonstance [...] Soumis à la loi de la nécessité je cessai mes murmures, je pliai ma volonté sous l’inévitable joug, je regardai le passé comme étranger à moi, je me supposai commencer de maître, & tirant de mon état présent les règles de ma conduite, en attendant que j’en fusse assez instruit, je me mis paisiblement à l’ouvrage, comme si j’eusse été le plus content des hommes.”

³⁷⁴ “Je suis plus libre qu’auparavant” ; “Qu’ai-je perdu de ma liberté primitive ?”

³⁷⁵ “Oui, mon père, je puis le dire ; le tems de ma servitude fut celui de mon regne, et jamais je n’eus tant d’autorité sur moi que quand je portai les fers des barbares”.

mostrou seus resultados dando ao homem feito a capacidade de ser autoridade para si mesmo, ainda que escravo.

Toda a educação recebida ainda fez com que vissem nele alguém mais do que um escravo, ou pelo menos, um escravo com certos atributos que o diferenciavam de outros. Ele era escravo, mas possuía qualidades de liderança; era escravo, mas possuía firmeza; era escravo, mas era equilibrado. À semelhança de José³⁷⁶, personagem bíblico que foi vendido como escravo para um oficial egípcio e posteriormente galgou alguns postos até chegar a ser governador, Emílio parece que trilhou os mesmos passos.

Em certo momento em que ele e seus companheiros de escravidão estavam sofrendo duras penas por causa de um capataz autoritário, Emílio tomou a frente decidindo não seguir com o trabalho mesmo que isso custasse sua vida, pois trabalhando ou não, não via outro destino senão a morte. Colocado frente a frente com o seu patrão, as suas virtudes, fruto de todo o seu processo formativo, logo foram vistas ao interceder e solicitar para si e seus companheiros um tratamento digno para que o trabalho fosse melhor desempenhado. Seu pedido foi atendido e ele foi colocado como encarregado dos demais escravos, assim como José, quando foi colocado como encarregado dos presos com quem compartilhava a prisão (Gênesis 39:22).

A história bíblica de José tem um final. Ele sai da prisão para tornar-se o número dois no governo do Egito, abaixo apenas de Faraó, mas o final da história de Emílio não sabemos. Após o episódio narrado acima ele é presenteado como escravo ao Dey de Argel e nos diz que “[s]eus êxitos suscitaram a consideração do [s]eu patrão” (1994, p. 245, OC IV, p. 923)³⁷⁷. Todavia, a segunda carta é finalizada de forma abrupta sem deixar claro qual foi o destino do aluno que agora era homem feito.³⁷⁸

De todo modo, Emílio estava ciente de que “se a liberdade consistisse em fazer o que se quer, homem algum seria livre” (1994, p. 211, OC IV, p 917)³⁷⁹. E aqui ele está falando de um tipo de liberdade diferente da independência que caracteriza o homem natural, e diferente daquela concedida aos membros de uma sociedade republicana, a liberdade civil. Se o final de *Emílio* e o início de sua sequência inacabada fazem muitos enxergarem na obra do preceptor um fracasso total, o próprio aluno responde em meio a correntes: Eu sou livre! A obra do meu

³⁷⁶ Para mais informações sobre a história de José, ver os capítulos 37, 39, 40 e 41 do livro de Gênesis.

³⁷⁷ “Mes succès m’attirèrent la consideration de mon patron”.

³⁷⁸ Não sabemos o motivo do corte no texto, sem um final. Todavia, apesar de não ter registro do próprio filósofo, há dois supostos finais mencionados por Pierre Prevost e Bernadin de Saint Pierre. As duas prováveis continuações têm semelhanças e diferenças, mas convergem para um final praticamente idêntico em que Emílio reencontra Sofia arrependida e os dois terminam a história juntos. Para mais detalhes, conferir OC IV, *Introdução*, CLXIII – CLXVIII (Introdução de Pierre Burgelin ao texto na coleção da Pléiade).

³⁷⁹ “si la liberté consistoit à faire ce qu’on veut, nul homme ne seroit libre”.

mestre foi exitosa! Se ele se sente livre nessa condição de escravidão, é porque não se trata de uma liberdade civil no sentido político do *Contrato*. Trata-se da “*liberdade moral*, única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreveu é liberdade”³⁸⁰ (2005, p. 78, OC III, p. 365).

Emílio chegou a um ponto da vida em que sabe “carregar o jugo da necessidade”³⁸¹ (1994, p. 239, OC IV, p. 922), no sentido mais estoico da palavra. Aliás, ao que parece, a filosofia moral de Rousseau, principalmente no que diz respeito a formação do seu aluno imaginário, deve muito ao pensamento estoicista de Sêneca³⁸² que “se estrutura como um combate permanente, como um esforço ininterrupto de suportar a necessidade (ESPÍNDOLA, 2005, p. 136). O que o discípulo do preceptor faz, após as várias tragédias que assolam sua vida, é justamente isso: suportar de forma firme e equilibrada tudo o que não pode ser evitado ou controlado, assemelhando-se a Lucílio, personagem de Seneca que também é ensinado a suportar a necessidade.

Apesar de todo o exterior estar um caos, sua vida conjugal despedaçada, sua vida particular destroçada pela condição de escravo, o estágio a que chegou de homem feito, fruto de sua educação, permitiu que uma ordem não fosse afetada, a ordem interior e moral, e mesmo tendo perdido a independência, sendo privado de ir e vir, mesmo sem desfrutar da liberdade civil, não podendo ser um cidadão partícipe de uma sociedade bem organizada, não perdeu sua liberdade moral, pois continua sendo capaz de ser senhor de si mesmo.

³⁸⁰ “liberté morale, qui seule rend l’homme craiment maitre de lui ; car l’impulsion du seul appetit est esclavage, et l’obéissance à la loi qu’on s’est prescrite est liberté.”

³⁸¹ “le joug de la necessite”.

³⁸² Para mais informações sobre as aproximações entre Rousseau e o estoicismo, especialmente com Sêneca, conferir trabalho de doutorado de Arlei de Espíndola intitulado *Rousseau leitor de Sêneca: entre pressupostos e a originalidade de sua filosofia moral* (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei à conclusão de que aquele que melhor sabe querer tudo o que esta (necessidade) ordena é o mais livre, já que nunca é forçado a fazer o que não quer.

Rousseau, *Emile e Sophie*

Ao buscar compreender certas questões filosóficas, o pesquisador procura fontes de leituras para dar base aos seus estudos, começando pela escolha do filósofo. Refletir sobre questões que ainda parecem atuais implica encontrar, primeiramente, um referencial que já pensou sobre elas, mesmo que em uma época distante do tempo do pesquisador. No entanto, nem sempre o tema do estudo foi pensado apenas por um determinado filósofo. Desse modo, a tarefa daquele que se debruça sobre a pesquisa 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).

Neste ponto, nos encaminhamos para o final de uma longa escrita em que a escolha do filósofo foi feita assim como afirmou Ulhôa. Rousseau foi o escolhido e o tema de estudo girou em torno dos conceitos de autoridade, liberdade, coerção e formação humana. Após muitas leituras, dias e noites de escritas, discussões, orientações, choro e, em alguns momentos, desespero, é hora de entregar um texto final que se propõe a ser uma contribuição, mesmo que pequena, à toda discussão já feita em torno da obra do cidadão de Genebra.

Todavia, aqui não há uma conclusão, há considerações finais. Não é um trabalho acabado, mas um trabalho em construção apesar de ser o último estágio de um longo processo. Considerar a existência de uma conclusão é tornar o trabalho fechado, sem a possibilidade de revisitá-lo ou rever a discussão e os conceitos. Incluir apenas considerações finais é deixar um espaço aberto para futuras reflexões a partir do que foi escrito aqui ou para, talvez, até desconstruir partes do que aqui foi feito aproveitando outras partes para construir uma outra reflexão.

As pretensões iniciais foram grandiosas, mas no decorrer do processo e ao final dele, acabamos descobrindo que nem tudo que se propõe inicialmente é, de fato, possível de ser realizado. Precisamos ser ensinados a compreender isso. Às vezes surgem questões conceituais que não cabem no texto, dificuldades interiores que só serão superadas com anos de estudos,

fatores exteriores que nos derrubam a ponto de não nos sentirmos capaz de levantar para prosseguir com o trabalho.

Fui acompanhado durante quase seis anos por alguém que ouviu, leu, orientou, aconselhou, indicou os melhores caminhos, mas que sempre procurou desenvolver em mim a autonomia acadêmica. A tese aqui construída, fruto de trabalho árduo, só foi possível por ter tido a companhia de um bom guia. Tudo que há de bom, portanto, adveio de sua orientação. Os erros conceituais e as bagunças reflexivas, por sua vez, são exclusivamente minhas. Sigo em processo de formação.

Felizmente temos guias! Como diz Rousseau: “todos necessitam, igualmente, de guias”³⁸³ (2005, p; 108, OC III, p. 380). A boa autoridade em qualquer processo formativo é imprescindível. Não se pode caminhar sozinho, não é possível uma formação plena sem a direção de alguém, sem a orientação, sem alguns atos de direcionamento que muitas vezes podem não ser entendidos pelo discípulo ou por outras pessoas. Mas toda ação de uma boa autoridade é para direcionar o aluno para a autonomia. Foi um pouco disso que buscamos tratar neste trabalho: demonstrar que no processo de formação do homem haverá atos coercitivos e, dependendo de que tipo de autoridade provém estes atos, a formação se encaminhará para a autonomia ou para a negação desta.

Para falar da formação do homem em Rousseau, foi preciso, primeiramente, buscar entender como o genebrino enxergava o homem de sua época. Para isso recorreremos, no primeiro capítulo da Tese, às obras do nosso autor que não tratavam especificamente do tema da educação e formação humana. Fomos ao *Primeiro* e, principalmente, ao *Segundo Discurso* com a intenção de construir um quadro conceitual a respeito da caminhada do homem desde os seus primórdios até aquele homem que aparecia aos olhos do nosso autor, “um francês, um inglês, um burguês”³⁸⁴ (1995, p. 13, OC IV, p. 250).

Já nessa discussão, pudemos observar uma espécie de processo de formação do homem. Primeiro à revelia de sua própria vontade, se é que tivesse uma no estado de natureza, quando as causas fortuitas o levaram a caminhar para fora deste estado. Depois, esse homem continua sendo formado ao se associar a outros e, ao final, dar origem à sociedade civil por meio de um pacto pernicioso que trouxe sérias consequências, entre elas, a perda da liberdade.

O homem da sociedade civil, descrito no *Segundo Discurso*, é um homem formado. Desenvolveu muitas habilidades e as suas faculdades, antes latentes, foram colocadas em ação. Em certos aspectos ele tornou-se melhor que aquele primeiro homem que habitava o estado de

³⁸³ "Tous ont également besoin de guides".

³⁸⁴ “ un François, un Anglois, un Bourgeois”.

natureza, pois deixou a condição “de um animal estúpido e limitado [para] um ser inteligente e um homem”³⁸⁵ (ROUSSEAU, 2005, p. 77, OC III, p. 364). Todavia, em outros aspectos a sua condição tornou-se inferior, pois entrou em um estado de constante degradação moral e de escravidão.

Assim, a formação do homem desde o seu estado natural até chegar à sociedade civil, seguindo a linha reflexiva do *Segundo Discurso*, foi degenerativa e nos parece que seguiu esse caminho pelo fato de não ter um bom guia. Apesar de alguns pontos positivos, se assim podemos denominar, ele foi de um ser forte, robusto e independente, para um ser fraco, se comparado ao estado anterior, e escravo de outros da mesma espécie e das próprias paixões degeneradas adquiridas durante o processo. As habilidades e faculdades desenvolvidas não foram capazes de o tirar da condição degradante.

Um dos pontos nevrálgicos na teoria de Rousseau quando se pensa a formação humana é o desenvolvimento e a conservação da liberdade. Ao descrever a caminhada do homem do estado de natureza ao estado civil, e aqui entendemos essa caminhada como um processo formativo, ele é categórico em afirmar que o homem da sociedade civil degenerada não é livre. Buscando compreender detalhadamente os conceitos rousseauianos que são caros à formação do homem, sentimos a necessidade de dedicar parte do texto da tese ao conceito de liberdade.

Esse conceito gerou e ainda gera muitas controvérsias entre os estudiosos da obra do genebrino e, tendo em vista que ele aparece em todas as suas obras, reduzi-lo a uma única significação é um convite a interpretações equivocadas a respeito dos temas discutidos pelo nosso autor. Em Rousseau, como demonstramos no segundo capítulo, a ideia de liberdade pode ser vista pelo menos em três prismas diferentes, uma liberdade como independência, a liberdade civil e a liberdade moral. Saber identificar e diferenciar cada uma dessas acepções é primordial para uma compreensão mais acertada das suas ideias a respeito da educação.

Aqueles que se prenderam a uma visão única do conceito de liberdade presente no arcabouço teórico de Rousseau fizeram duras críticas a ele, acusando-o, inclusive, de ser inimigo da liberdade, mesmo tal conceito, em todos os seus sentidos, sendo caro à própria pessoa do genebrino em sua vida particular.

É a partir dessa diferenciação entre as noções de liberdade presentes nos escritos do genebrino que é possível compreender a relação proposta no título desta tese: coerção e liberdade. Por um lado, a formação do homem deve promover o desenvolvimento da liberdade da maneira mais plena possível. Mas que tipo de liberdade? Por outro lado, como já o dissemos,

³⁸⁵ "d'un animal stupide et borné, fit un être intelligent e un homme".

não é possível um processo de formação sem a condução de um guia, uma autoridade. Que tipo de autoridade? Sem as devidas observações e diferenciações, esses dois conceitos aparentemente contraditórios entrariam em conflito. Um processo de formação para a liberdade sendo conduzido por uma autoridade que necessariamente fará uso de atos coercitivos.

O tratado de educação de Rousseau, o *Emílio*, nos pareceu ser a solução para tratar mais profundamente desses dois conceitos. A investigação acerca da formação presente no *Emílio* se mostrou tarefa relevante e, em nosso entendimento, representou o esforço de contribuir com o debate sobre a educação e a formação moral do homem tendo como fio condutor a ideia de liberdade e a figura de uma autoridade. Ao refletir sobre um processo formativo em que o caminho para o desenvolvimento da autonomia passa por certos atos coercitivos, abriu-se um espaço para discutir a possibilidade de articulação entre essas duas ideias que a princípio parecem excluir-se.

O aparente problema entre esses dois conceitos não se trata de algo totalmente novo; pelo contrário, essa tensão inquietou também um outro leitor de Rousseau, Kant. Ele, que considerava o genebrino como o Newton da Moral, deparou-se, em sua pedagogia, com a mesma dificuldade: como articular disciplina e liberdade em um mesmo processo formativo? Ele afirma em seu livro *Sobre a Pedagogia* que “um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas, de que modo cultivar a liberdade?” (KANT, 1996, p. 34). Parece-nos, neste ponto, que foi basicamente essa mesma questão que buscamos discutir, tentando demonstrar que é possível uma forma de articulação entre uma educação orientada por uma boa autoridade e a possibilidade de alcance da autonomia ao final do processo formativo.

Rousseau mostra que desejou reforçar a possibilidade dessa articulação ao deixar em suas obras outras figuras de autoridade que, de certo modo, buscaram desenvolver o sentimento de liberdade naqueles que estavam a eles submetidos. É o caso de Wolmar em relação a Saint-Preux, n’*A Nova Heloísa*, e do Legislador em relação ao povo no *Contrato Social*.

Tendo feito uma incursão pelas fases da formação do aluno imaginário de Rousseau, que foi da formação física à formação política e moral, pudemos perceber que a liberdade e a autoridade do preceptor caminharam sempre juntas. As estratégias utilizadas pelo preceptor, suas astúcias metodológicas, suas maquinações podem ser vistas como atos coercitivos, mas que não prejudicaram o desenvolvimento da liberdade e o alcance da autonomia do seu aluno que, ao final de sua educação, parece ser a síntese do homem natural e do homem social. É um

homem natural sem as fraquezas morais do homem civil degenerado, e é o homem social sem a estupidez do homem natural que é governado apenas pelos instintos.

O processo formativo de Emílio, que alguns veem como um fracasso total pelo fato de sua vida entrar em um espiral de tragédias após o afastamento do preceptor, foi completado com excelência. As tragédias que o acometeram já homem feito são resultado de uma sociedade corrompida e desordenada. Emílio é o homem bem formado, talvez o homem ideal vivendo em uma sociedade não ideal, portanto está sujeito às intempéries e às dificuldades da vida não isolada. No entanto, sua educação, conduzida pelo preceptor, principalmente nos períodos em que sua razão não estava completamente desenvolvida, com o cuidado necessário para desenvolver a sua liberdade moral, fizeram dele um ser resiliente, capaz de sofrer os mais duros golpes sem se perder de si mesmo, sem comprometer a sua autonomia, mantendo-se como um ser bem ordenado internamente.

A autoridade a que esteve submetido praticamente a vida inteira, as coerções que sofreu por parte do seu preceptor foram elementos que, em vez de o prejudicarem, contribuíram para a sua formação, pois mesmo em escala menor, a autoridade do preceptor desempenhou o papel das necessidades às quais Emílio sempre estaria sujeito. Ao aprender com seu preceptor a querer apenas o que está ao seu alcance e a suportar o que não pode ser controlado, o discípulo chegou à idade adulta forte e robusto para enfrentar as necessidades físicas, inteligente e político para aprender a escolher o melhor lugar para viver e, acima de tudo, forte e robusto moralmente para manter-se em ordem, sendo capaz de dar a si a própria lei e manter-se livre, mesmo em meio a correntes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Rousseau

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres complètes de J. J. Rousseau*. Paris: Armand-Aubrée, 1830. (17 tomos)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres complètes de J.-J. Rousseau*. Paris: Gallimard, 1959-1995. 5 volumes.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões de Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Wilson Lousada. São Paulo: Ediouro, 1965.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*. Trad. Sérgio Milliet. 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile e Sophie ou os solitários*. Edição bilíngue (francês e português). Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Edição bilíngue (francês e português). Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Santos Machado. Coleção Os Pensadores [p. 31-163]. Editora Nova Cultural, 1999(a).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Trad. Lourdes Santos Machado. Coleção Os Pensadores [p. 179-214]. Editora Nova Cultural, 1999(b).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo*. Trad. Lourdes Santos Machado. Coleção Os Pensadores [p. 289-302]. Editora Nova Cultural, 1999(c).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Tratado sobre a economia política. In: *Rousseau e as Relações Internacionais*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003(a). p. 1-43.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O Estado de Guerra Nascido do Estado Social. In: *Rousseau e as Relações Internacionais*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003(b). p. 47-59.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia. In: *Rousseau e as Relações Internacionais*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de SP, 2003(c). p. 221-316.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Carta a Christophe de Beaumont. In: *Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Campinas: UNICAMP, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 2005(a). Coleção Os Pensadores [p. 45-243]

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 2005(b). Coleção Os Pensadores [p. 245-330]

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Quatro cartas ao Senhor presidente de Malesherbes. In: *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2005(c).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Ideia do método na composição de um livro. *Ipseitas*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 317-324, 2016.

Outras obras

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

BACZKO, Bronislaw. *Rousseau: solitude et communauté*. Paris: Mouton, La Haye, 1974.

BERLIN, Isaiah. *Freedom and its betrayal: six enemies of human liberty*. Londres: Chatto & Windus, 2002.

BERNADI, Bruno. *La Fabrique des Concepts: recherches sur l'invention conceptuelle chez Rousseau*. Paris : Honore Champion Éditeur, 2006.

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

CENCI, Angelo Vitório. Para além de doutrinação e espontaneísmo: desafios atuais da educação moral à escola. *Revista Pragmateia Filosófica*, v. 1, n. 1, out. de 2007.

CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. In: *Filosofia Política n° 2*. Porto Alegre: L&PM, 1985, p. 1-7

CONSTANT. *Principes de politique - Applicables à tous les gouvernements*. Arcueil: Numilog, 2000.

DALBOSCO, Claudio Almir. Aspiração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p.481 - 496, set./dez. 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Educação Natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DELEUZE, Gilles. GUATARRI, Felix. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DENT, N. *Rousseau: An Introduction to his Psychological, Social and Political Theory*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

DENT, Nicholas John Henry. *Dicionário Rousseau*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1996.

DERATHÉ, Robert. *Rousseau e a ciência política de seu tempo*. Trad. Natalia Maruyama. São Paulo: Editora Bacarolla; Discurso Editorial, 2009.

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

- ESPÍNDOLA, Arlei. O tratamento das paixões na reflexão do *Emílio* de Rousseau: In: DALBOSCO, C. A. (Org.). *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.
- ESPÍNDOLA, Arlei. *Rousseau leitor de Sêneca: entre pressupostos e a originalidade de sua filosofia moral*. 2005, 2018p. Tese [Doutorado em Filosofia] UNICAMP, 2005.
- FALABRETTI, Ericson. A linguística de Rousseau: a estrutura aberta e a potência criadora da linguagem. *Analytica*. Rio de Janeiro, v. 15, nº 2, 2011, p. 147 -198.
- FRANCISCO, Maria F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J. G.(org.). *Autoridade e Autonomia*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999, pp. 101-114.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Análise do episódio do prestidigitador no *Emílio* de Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. nº 16, 2010.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A cena pedagógica do cultivo do jardim no *Emílio* De Rousseau. *Cadernos de Pesquisa*., São Luís, v. 22, n. Especial, set./dez. 2015
- GARCIA. Claudio Boeira. Rousseau: liberdade civil, convenção e República. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 21, 2012. pp. 99-108.
- GALLIE, W. B. “Essentially Contested Concepts.” *Proceedings of the Aristotelian Society*, v. 56, p. 167-198, 1955. Disponível em <www.jstor.org/stable/4544562>. Acesso em 11 de junho de 2020.
- GOLDSCHMIDT, Victor. *Anthropologie et politique: les principes du système de Rousseau*. Paris: Vrin, 1983.
- 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.
- HARARI, Josue V. Therapeutic Pedagogy: Rousseau's Emile, *MLN*, Vol. 97. nos 4-5, 1982, pp. 787-809. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/2905863>. Acesso em 16 de março de 2023.
- 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.
- HOROWITZ, Asher. *Rousseau, Nature and History*. Toronto: University of Toronto Press, 1987.
- KAWAUCHE, Thomaz. Ordenar as paixões: reconhecimento e sociabilidade no *Emílio* de Rousseau – Primeira parte. *Dialectus*, Fortaleza, ano 8, n. 15, 2019.
- KAWAUCHE, Thomaz. Ordenar as paixões: reconhecimento e sociabilidade no *Emílio* de Rousseau – Segunda parte. *Dialectus*, Fortaleza, ano 9, n. 17, 2020.
- KAWAUCHE, Thomaz. *Educação e Filosofia no Emílio de Rousseau*. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

L'AMINOT, Tanguy. Émile, lecteur du Contrat social. Ni citoyen, ni sociable, mais anarque. Disponível em < <http://rousseaustudies.free.fr/articleemilelecteurcontratsocial.html>>, acesso em 16 de agosto de 2022.

LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo, Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Aix e E. Jacy Monteiro. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1983

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. Trad. Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*. London: J. and R. Tonson. 1779. Disponível em <https://pt.b-ok.lat/book/1078444/9343db>, acesso em 28 de março de 2020.

MARQUES, J. O. A. Forçar-nos a ser livres? O paradoxo da liberdade no *Contrato social* de Jean-Jacques Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 16, n. 1, p. 99-114, 2010.

MARUYAMA, Natalia. Estado de guerra e sociabilidade em Rousseau: a interpretação de Derathé. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 16, 1/2010, pp. 117-135.

MARUYAMA, Natalia. Júlia Ou Nova Heloísa e as Transgressões morais de Rousseau. *Educativa*. Goiânia, v. 20, n. 1, p. 138-147, jan./abr. 2017.

MATOS, Olgária. Rousseau: *Uma arqueologia da desigualdade*. São Paulo: MG Editores, 1978.

MILLER, Alice. *Por tu propio bien: Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets Editores. 1980.

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

MOSCATELI, Renato. Por que Emílio não é o cidadão republicano. *Argumentos*, Ano 4, n° 8 – 2012. pp.135-149.

MOSCATELI, Renato. O Ouriço de Genebra e a Raposa de Riga: como Berlin tornou Rousseau um grande inimigo da liberdade. In: SILVA, Adriano Correia et at. (org.). *Filosofia do século XVIII*. São Paulo: ANPOF, 2017. p. 267-283.

NASCIMENTO, Milton Meira do. (1988). O Contrato Social - entre a escala e o programa. *Discurso*, (17), 119-130.

NEUHOUSER, Frederic. *Rousseau's theodicy of 'amour propre': evil, rationality and the drive for recognition*. Oxford, 2008.

PAIVA, Wilson Alves de. Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau. *Controvérsia*, v. 3, n. 2, p. 60-65, jul./dez. 2007.

PAIVA, Wilson Alves de. *Da reconfiguração do homem: Um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau*. Tese de doutoramento. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2010.

- PAIVA, Wilson Alves de. As relações humanas como uma questão pedagógica: a conectividade humana em Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e191470, 2019.
- 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.
- REIS, Claudio Araújo. Rousseau e a arte de observar e julgar os homens. *Kriterion*, Belo Horizonte, MG, v. 43, n.105, p. 67-96, 2002.
- REIS, Claudio Araújo. *Individualidade e Resistência em Rousseau*. Comunicação apresentada no GT Rousseau e o Iluminismo, durante o XIX Encontro Nacional da ANPOF realizado de 10 a 14 de outubro de 2022 em Goiânia.
- RIBEIRO, Lucas Mello Carvalho. Persuadir sem Convencer: notas sobre a linguagem do legislador no Contrato Social. *Inquietude*. Goiânia, UFG, 2014,
- SALINAS FORTES, Luiz Roberto. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo, Ática, 1976.
- SALINAS FORTES, Luiz Roberto. Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. *Discurso* (USP), São Paulo, n. 10, 1979.
- SALINAS FORTES, Luiz Roberto. Rousseau: *O bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989. (Coleção Prazer em Conhecer).
- SIMPSON, Matthew. *Rousseau's Theory of Freedom*. Londres: Bloomsbury, 2006.
- SHKLAR, Judith N. *Rousseau's Images of Authority*. In: RILEY, Patrick. *The Cambridge companion to Rousseau*. Cambridge University Press. 2001.
- SOUZA, Maria das Graças de. *Ilustração e história: O pensamento sobre história no iluminismo Francês*. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.
- SOUZA, Maria das Graças de. Ocasão propícia, ocasião nefasta: tempo, história e ação política em Rousseau. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-256, 2006.
- SPITZ, Jean-Fabien. *La Liberté politique. Essai de généalogie conceptuelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- STRAUSS, Leo. On the intention of Rousseau. *Social Research*, v. 14, n. 4, p. 455-487, 1947.
- TALMON, Jacob Leib. *Los orígenes de la democracia totalitaria*. México: Aguilar, 1956.
- ULHÔA, Joel Pimentel. *Rousseau e a utopia da soberania popular*. Goiânia: Editora da UFG, 1996.
- ULHÔA, Joel Pimentel. *Reflexões sobre a leitura em Filosofia*. Goiânia. Editora da UFG. 1997.
- VARGAS, Yves. *Introduction à l' « Emile » de Jean-Jacques Rousseau*. Press Universitaires de France, 2015. Edição Digital.
- VIROLI, Maurizio. *Jean-Jacques Rousseau and the “well-ordered society”*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

WHITE. Ellen G. *A Ciência do bom viver: princípios para restaurar a saúde e manter o bem estar*. Trad. Carlos A. Trezza. Tatuí-SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

WHITE, Ellen G. *Orientação da Criança*. White Estate, 2013. E-book Disponível em: <http://www.centrowhite.org.br/downloads/ebooks/> (PDF file) > 2013. Acesso em 26 de março de 2022.