

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DIOGENES GALDINO MORAIS SILVA

À PROCURA DA CRIANÇA:
SENTIMENTO E *EDUCAÇÃO NEGATIVA* EM J.-J. ROUSSEAU

SÃO CARLOS - SP

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DIOGENES GALDINO MORAIS SILVA

À PROCURA DA CRIANÇA:
SENTIMENTO E *EDUCAÇÃO NEGATIVA* EM J.-J. ROUSSEAU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de História, Sociologia e Filosofia da Educação, sob a Orientação da Professora Dra. Adriana Mattar Maamari.

SÃO CARLOS - SP

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586pc

Silva, Diogenes Galdino Morais.

À procura da criança : sentimento e educação negativa em J.-J. Rousseau / Diogenes Galdino Morais Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

92 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação. 2. Educação negativa. 3. Educação preceptoral. 4. Sentimentos. 5. Liberdade. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de

Diógenes Galdino Morais Silva



São Carlos 28/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Adriana Mattar Maamari

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi

Profª. Drª. Paula Ramos de Oliveira

Dedico a Tomé Sabbag Neto
MESTRE ITARAYARA

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Astral Superior, espiritualidade presente que nos intui através de sua luz e de seu mistério e nos fortalece o sentimento que nos ajuda a prosseguir.

Aos meus pais José G. da Silva e Maria D. M. Silva, minhas irmãs Diane G. M. Silva e Sueila G. Silva. Aos familiares, sobretudo a minha companheira Simone Massaneiro Silva que tem acompanhado de perto a saga de uma jornada incansável dessa militância pela educação.

A orientadora Dra. Adriana Mattar Maamari pelo apoio. A Dra. Anete Abramowicz e Dr. Claudio Boeira Garcia pelas atenciosas primeiras leituras. Aos Professores Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi e Professora Dra. Paula Ramos Lemos, pela atenção, compromisso e boas contribuições na defesa dessa dissertação. Aos Professores e funcionários do PPGE da UFSCar, em especial a Silvana e todos os estagiários da secretaria que sempre foram solícitos em atender todas as nossas demandas. Aos Professores da FE da Unicamp: Dr. Roberto Akira Goto; Dr. Cesar Nunes; Dr. André Paulilo; Dr. Silvio Sanches Gamboa; Dr. Silvio Galo; que me permitiram, através de suas aulas e encontros, visualizar pontos importantes para pensar questões dessa pesquisa.

Aos amigos de longe, ou melhor, os amigos que não pude mais encontrar (devido à distância geográfica), mas que continuam grandes e velhos amigos. A todos os irmãos da OICD e dos Templos Sagrados, aos amigos que dividiram de perto as dores e alegrias desses dois anos de pesquisa no mestrado, em especial: Cleidna Landvar e família; José Márcio Matias e família; Acassil José de Oliveira Camargo e família; Gleisson R. Schmidt e Adriana Deckert Schmidt; João Paulo Simões Vilasboas e Solange Bitterbier; Jeovane Camargo e Andréia Bobrek; ao meu irmão Claudio (Fininha) de Cabo Verde [Saudações com alegria, as águas do Tejo não nos separa, pelo contrário, ele nos une na força dos bons auspícios recíprocos]. Faço um agradecimento especial ao Glauber César Klein [é difícil encontrar palavras para dizer o quanto lhe sou grato pela preciosa crítica a esse trabalho. Admiro-lhe como um intelectual que se mostra íntegro em todas as atitudes que revelam sua sabedoria]. Enfim, agradeço a Deus por encontrar tantos amigos que me permitem compartilhar o incomensurável sentimento que vale uma amizade.

[...] as instruções da natureza são tardias e lentas, a dos homens são quase sempre prematuras¹.

[...] os atos da consciência não são juízos, mas sentimentos².

¹« [...] *les instructions de la nature sont tardives et lentes, celles des hommes sont presque toujours prématurées* » (ROUSSEAU, 1969, p. 495).

² « [...] *les actes de la conscience ne sont pas de jugemens, mais de sentimens* » (ROUSSEAU, 1969, p. 599).

RESUMO

A finalidade desse trabalho é analisar o conceito de *educação* a partir da obra *Emílio ou da Educação* de Jean-Jacques Rousseau. O objetivo é demonstrar em que medida a *educação negativa* pode ser pensada como uma condição de possibilidade de se educar o *sentimento* das crianças. A *educação negativa* pode ser considerada uma educação privada que, no século dezoito, era atendida a partir do modo *preceptor* de educação, que difere de uma educação pública e possui, segundo as regras dessa *educação negativa*, um aspecto (que pode ser considerado) positivo para o desenvolvimento natural da criança. A referência desta análise segue a premissa que revela (ou que pode presumir), que a educação, segundo Rousseau, atribui uma importância central à aquisição da liberdade, e a liberdade é uma aspiração que o sentimento alimenta. Para cumprir essa tarefa, a pesquisa se delimita em, i) primeiramente fazer uma breve distinção entre natureza e artifício, com o intuito de mostrar que essa distinção se torna importante para a educação das crianças; ii) demonstrar que a liberdade é o escopo central da educação da obra *Emílio* e que essa liberdade pode ser conquistada pela via de uma *educação negativa* (algo fundamental para as condições de desenvolvimento da natureza humana na criança); iii) que a educação do homem, incluindo sua consciência, já que se pode considerar que é sobre essa educação que a pesquisa visa trabalhar, precede uma educação do sentimento, e essa, por sua vez, se cumpre a partir da condição de possibilidade de uma *educação negativa*.

Palavras-Chave: educação negativa; educação preceptor; sentimento; liberdade.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est d'analyser le concept de l'éducation de l'ouvrage d'Emile, ou De l'éducation chez Jean- Jacques Rousseau, L'objectif est de démontrer à quel point l'éducation négative peut être pensée comme une condition de possibilité d'éduquer les sentiments des enfants. L'Education négative, à l'ouvrage d'Emile ou De l'éducation peut être considérée comme un enseignement privé dans le dix-huitième siècle avec le rôle d'un précepteur, qui diffère d'une éducation publique et a, selon les règles de cette éducation négative, un aspect qui peut être considéré positif pour le développement naturel de l'enfant. Selon les théories de Jean- Jacques Rousseau, la référence pour cette analyse suit le principe que révèle (ou peut être supposé), que l'éducation attache une importance majeure à l'acquisition de la liberté et celui-ci est une aspiration que le sentiment se nourrit lui-même. Pour réaliser ce but notre recherche est limitée sur les aspects suivantes : i) faire d'abord une distinction entre nature et artifice, afin de montrer que cette distinction devient important à l'éducation des enfants; ii) démontrer ensuite que la liberté porte une importance central à l'éducation chez Emilio et que la liberté peut être réalisée à travers d'une éducation négative (une chose, on peut dire, fondamental pour les conditions de développement de la nature humaine chez les enfants); iii) enfin, exposer que l'éducation des êtres humain, y compris sa conscience, précède une éducation du sentiment et ce, à son tour, est réalisé à partir de la la condition de possibilité d'une éducation négative.

Mots-clés : Rousseau ; éducation négative ; précepteur ; sentiment ; liberté.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I – HOMEM NATURAL E HOMEM ARTIFICIAL.....	14
1.1 Breves considerações sobre a educação no século XVIII	17
CAPÍTULO II – A ESCOLHA POR UMA EDUCAÇÃO NEGATIVA.....	29
2.1 Para pensar a possibilidade prática de uma <i>educação negativa</i>	32
2.2 A importância do preceptor para o <i>Emílio</i>	35
2.3 Os possíveis conceitos de <i>educação negativa</i>	40
2.4 A palavra e o exemplo.....	49
CAPÍTULO III – OS TRÊS ELEMENTOS DA BOA EDUCAÇÃO.....	54
3.1 A liberdade.....	54
3.2 A piedade.....	57
3.3 A consciência.....	70
3.4 Uma nova dialética.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	90

INTRODUÇÃO

Esse trabalho dissertativo tem o objetivo fundamental de investigar os indícios do conceito de *educação*, com ênfase no conceito de *educação negativa*. Esse conceito, que foi trabalhado por Jean-Jacques Rousseau em sua obra *Emílio ou da Educação*, apresenta uma nova ideia sobre a educação que era aplicada às crianças até a sua época, a saber, o século XVIII. Constatamos que o mote *que norteia* o conceito de *educação negativa*, a menos que se possa considerar a educação educativa como *um norte*, não “consiste em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 1969, p. 323).

O conceito de *educação negativa*, embora descrito de maneira direta, conforme se pode constatar na citação do parágrafo acima (extraída da obra *Emile ou De l'éducation*), mostra uma curiosidade, a saber, Rousseau dedica apenas esse fragmento para explicitar o *conceito*, embora o *tema* seja desdobrado no decorrer de toda obra. Constatamos que esse conceito não chamou a atenção dos pesquisadores; fato que, não se encontra pesquisas específicas sobre *educação negativa* em monografias, dissertações e teses dentro da academia³, embora se possam localizar alguns poucos artigos, ensaios, ou até passagens elucidativas em alguns livros de comentadores.

Talvez o fato de Rousseau atribuir pouco espaço em sua obra *Emílio* para delongar o conceito, a questão não tenha chamado tanto a atenção do público (seus leitores). Por conseguinte, buscamos disposição e ânimo para fornecer à academia um ensaio que aponte contribuições para que essa questão ganhe energia e amplie suas condições de desenvolvimento em outras pesquisas para a educação.

Confiamos na hipótese que a *educação negativa* se mostrou *obscura* para o século XVIII, uma vez que a sua prática (direcionada aos preceptores) não parecia caminhar na mesma direção do avanço do saber, anseio maior dos iluministas e aspiração concernente àquela época. A *educação negativa* parece querer negar essas luzes, caso ela se mostre crestada pela sombra dos artifícios das ciências e das artes, uma vez que:

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 guirlanda de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original (ROUSSEAU, 1973d, p. 342-3).

³ Fizemos uma ampla busca na tentativa de encontrar pesquisas que se dedicaram a estudar esse conceito.

Logo, se voltarmos ao conceito de *educação*, ao estudar a obra *Emílio ou da Educação*, se percebe que a *educação negativa*, embora tenha uma sentença curta e direta, é trabalhada em fragmentos amiúde no decorrer de toda obra. Considerar esses fragmentos (ou os momentos que compõem a estrutura desse novo modo de educar) é, em certa medida, ampliar o debate sobre a consideração fundamental que o autor tece sobre essa tese, mormente o que se aplica à educação do homem. Vale lembrar que i) Rousseau faz uma distinção entre a educação do homem e a educação do cidadão; ii) no *Emílio* esses dois modos de educar são distintos e não se pode confundi-los; iii) a educação do homem precede a educação do cidadão.

Há pelo menos cinco obras (além do *Emílio*) em que o autor trabalha temas sobre a educação. Há, nessas obras, elementos de uma educação privada e elementos de uma educação pública em suas teorias; e, embora haja críticas às instituições públicas, o autor pensa uma educação republicana (portanto, pública), e esta, por sua vez, é dever do estado, ao passo que, a educação privada é essencialmente um dever dos genitores. Ao menos no *Contrato Social*, *Projeto para Constituição da Polônia*, *Fragmento sobre a Economia Política*, *Carta a d'Alambert* e na *Júlia ou Nova Heloisa*, encontramos elementos de uma educação pública.

A estrutura dessas obras revela uma arquitetura que não assemelha um posicionamento único do autor. Segue daí que o conjunto das obras revela um planejamento estrutural para se pensar soluções peremptórias para os principais dilemas da sociedade. Se Rousseau consegue pensar a humanidade na cultura, isso se deve ao fato de o autor se valer de categorias do discurso que necessariamente prescindem dos mais variados recursos literários, sobretudo dos romances e das cartas, tudo projetado em um *plano racional*.

Kant é um dos primeiros a afirmar que o pensamento de Rousseau segue um plano racional: aqueles que o acusam de contradizer-se não o compreendem. Rousseau, segundo Kant, não apenas denunciou o conflito da cultura e da natureza, mas procurou-lhe a solução. Rousseau esforçou-se em pensar as condições de um progresso da cultura 'que permitisse à humanidade desenvolver suas disposições enquanto espécie moral sem desobedecer à sua determinação, de modo a superar o conflito que a opõe a si mesma enquanto espécie natural'. Reencontramos a natureza no momento em que a arte e a cultura atingem seu mais alto grau de perfeição. (STAROBINSKI, 1999, p. 43).

Concentra-se, portanto, em investigar os indícios do conceito de *educação*, ou melhor, rastrear as notas e fragmentos constituintes do conceito, de modo que a definição ou compreensão desse tema que estamos considerando, possa colher indicações feitas na obra em questão, e talvez, essa tentativa nos ajude a construir as possibilidades de ratificar a hipótese sobre *educação do sentimento* segundo a ideia de uma *educação negativa*. Os elementos

presentes nas ideias descritas por Rousseau, a respeito da educação de seu aluno fictício. O Emílio; possam oferecer razões plausíveis para defendermos essa hipótese.

A orientação da hipótese segue a premissa de que a escrita do autor leva em consideração o homem de acordo com a sua *natureza* humana e por isso torna-se necessário afastá-lo de todo e qualquer *artifício* que venha a obstruir o desenvolvimento integral dessa mesma natureza. Segundo, é importante mostrar que o conceito de *educação negativa* – abordado de maneira direta no *Livro I* da obra em questão – de fato, não possui uma fundamentação que se aproxima de uma educação que acena à razão, e por isso se pode ponderar que a sua estrutura é atinente a uma conciliação do homem com o seu próprio sentimento, sua autonomia e sua liberdade.

Preparar o sentimento da criança, ou mesmo observar o que significa o desenvolvimento do sentimento na infância, não constitui, nesses aspectos, a formulação (ou aplicação) de um trabalho oriundo das mãos dos homens, pelo contrário, preparar o sentimento segundo uma *educação negativa* significa responder ou explicar o que se mostra “negativo” e o que se mostra “positivo” nessa educação, uma vez que essa preparação cabe apenas à natureza.

O homem se julga capaz de educar a criança e direcionar o seu futuro dando a ela uma essência superior, no entanto, se levarmos em consideração que:

[...] a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo de suas paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de se tornar quase irreconhecível” (ROUSSEAU, 1973c, p. 233)

Logo, se constata que é muito difícil que *este homem* possa dar à criança uma essência superior. A natureza é, para Rousseau, a própria essência, e é por ela (e por meio dela) que o homem pode absorver uma educação que, observadas as particularidades do conceito de natureza humana, garante a educação do homem integral, ou melhor, um homem sem contradições.

Nota-se, por conseguinte, que há um (certo) contrassenso nesse desejo do homem educar, sobretudo se for verdade que “a alma humana” esteja alterada. Mas, será que o problema é nos encontrarmos nessa incoerência? Não seria melhor identificar em que medida essa “alma” do homem se degenera? Se há um sentido inacabado e incoerente no homem, a leitura de Rousseau revela que as categorias trabalhadas no *Emílio* (mesmo que interpretadas longe dos elementos de sua época) em nada impedem serem pensadas na contemporaneidade. Então, talvez se se observar melhor os preconceitos que amarram a ideia de que o homem se

mostra capaz de educar as crianças e lhes dar uma essência superior, ver-se-ia que, de fato, a natureza pode oferecer uma condição muito superior a do homem, uma vez que ela, operando sua construção na criança, parece não estar “alterada”.

A natureza é unidade, e nessa unidade se encontra a esperança de uma educação que visa reverberar a condição humana. As abordagens das questões “humanas”, nas obras de Rousseau, transmite um legado que pode ser redimensionado em cada século, sobretudo se se considerar um ponto central nesse debate, a saber, o que revela a bondade e a maldade no homem como algo que se mostra amplamente discutido, mas não concluído. Rousseau considerou que a criança é um ser que nasce bom, mas a sociedade (e o homem na sociedade), refém de seu “estado alterado”, insiste em arruinar (ou ainda, artificializar) toda essa bondade. Há diversos pensamentos contrários à ideia de que a criança nasce com essa benignidade natural. Muitos ainda consideram que a criança possui um espírito, por assim dizer, “selvagem”, e por isso necessita de educação para entender os “valores da civilização”.

Jean-François Lyotard (1997, p. 12), por exemplo, ao proferir sobre os “valores da civilização” revela que:

dotado dos meios de saber e de fazer saber, de agir e de fazer agir, tendo interiorizado os interesses e os valores da civilização, o adulto pode pelo seu lado aspirar à plena humanidade, à realização efetiva do espírito como consciência, conhecimento e vontade, *que lhe reste sempre a possibilidade de se libertar da selvageria obscura da sua infância* cumprindo essa promessa, é precisamente a condição do homem. (grifo nosso)

Rousseau também considera a criança um ser “selvagem”, no entanto, é um “bom selvagem”. Selvagem para o genebrino não possui um aspecto negativo (atribuído – por outros pensadores – à palavra selvagem), pelo contrário, é positivo. Por essa razão, a criança não vai “se libertar da selvageria de sua infância”, mas sim se atrelar a ela (pois o selvagem também significa um modo de encontrar-se puro e original) e se apoiar nos auspícios de sua educação (*educação negativa*). Esse estado, puro de origem, contrasta diretamente com os “valores da civilização” (como frisa Lyotard), por isso, ela se dirige na contracorrente desses valores, já que esses “valores” se mostram distorcidos e mal “aspirados” pela própria “humanidade”. É assim, contra essa “humanidade” de “valores” distorcidos (ou ambíguos) que o “bom selvagem” cumpre o seu papel. Aqui se revela um bom paradoxo da educação em Rousseau.

É plenamente possível e natural, nesse momento, o leitor questionar: será que a bondade e maldade representam um sentimento humano? É possível dizer que eu tenho um sentimento de bondade e percebo o que torna uma ação boa ou ruim? É plausível dizer que, por

traz de toda ação (seja ela boa ou ruim) é muito provável que eu saiba distinguir o que é bondade e o que é maldade diante de cada acontecimento acarretado pela ação humana? Que por traz de toda ação (seja ela boa ou ruim), há um princípio de sentimento e de pensamento que ajudou a concretização dessa mesma ação? É crível que essas respostas sejam afirmativas, no entanto, deixemos a própria pesquisa o trabalho de respondê-las.

A *educação negativa* leva em consideração alguma dessas questões, uma vez que se trata de “proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro”, logo, já que se pode presumir que o *coração* e o *espírito* tenha uma *dependência peculiar* com o sentimento humano, é possível constatar que ela (a *educação negativa*) é dependente da natureza e, mais especificamente, do *sentimento de natureza humana* que é característica intrínseca do homem.

Portanto, essa investigação visa desdobrar alguns elementos que ajudem a trabalhar o conceito central dessa pesquisa. A sua *Primeira Parte* tem por desígnio debater questões sobre a distinção entre *homem natural* e *homem artificial* segundo Rousseau. Entender essa distinção é fundamental para se pensar tanto a educação, quanto a *educação negativa*. Em seguida, a pesquisa trata (de modo conciso) das duas formas de educação em Rousseau, a saber, uma educação privada e outra pública. Interessa a esse trabalho apenas a educação privada, pois se trata de uma investigação sobre a *educação negativa*.

Essas duas análises nos permitirá, na *Segunda Parte* da investigação, examinar com mais profundidade os vários fragmentos, presentes na obra *Emílio*, que remetem à *educação negativa*. Para fazer essa análise cabe entender o que significa educar para a liberdade (*ou o modo como a liberdade se apresenta*), nesse caso específico, o sentimento tem um papel preponderante. O homem é educado (na esteira de *Emílio*) para ser livre, e essa será uma de suas atribuições essenciais. A liberdade, entendida no sentido mais amplo que o conceito carrega, pode ser pensada e até mesmo conquistada pelo entendimento e o conhecimento (inteligência) pode ser alcançado por uma *passagem dialética* que não precisa *necessariamente* ser gerada pela fala (*logos*), muito menos pela via do *estímulo-resposta*. Trata-se de uma *dialética*, é verdade, no entanto, ela mostra uma sutil diferença.

Essa diferença está na educação do homem. Para educar o homem é preciso *pensá-lo como homem* antes de qualquer profissão, nacionalidade ou etnia, ou seja, é preciso pensá-lo em sua natureza e identidade, é preciso, sobretudo pensar sua consciência. A tarefa da *Terceira Parte* é pensar a tríade: liberdade, piedade e consciência. De acordo com as teses de Rousseau, não é possível educar um cidadão antes de educar o homem, e a *educação negativa* tem uma implicação fundamental nesse processo. No entanto, educar o homem não significa

formar – somente – a sua razão, mas pensar sua integralidade, ou seja, a que permite revelar que *razão* e *paixão* não podem estar separadas/elencadas. É então que se faz necessário preparar o seu sentimento, como um momento propedêutico à *estruturação* humana, algo que nos ajude a responder sobre essa característica intrínseca e inseparável da educação, ou melhor, algo em torno da natureza.

CAPÍTULO I - HOMEM NATURAL E HOMEM ARTIFICIAL

O conceito de natureza em Rousseau é amplo e perpassa praticamente todas as suas obras. A abordagem que se quer fazer aqui diz respeito – apenas – ao que toca a educação, e por isso, faremos uma breve distinção. Há diversos trabalhos que se aprofundaram nesse conceito e, por isso, podem revelar detalhes que, especificamente para essa pesquisa, não se faz necessário.

Segundo Rousseau, há uma distinção entre o homem natural (hipotético e que vive no *estado de natureza*) e o homem social (concreto e que vive no *estado de sociedade*). Essa diferença ele destacou detalhadamente de acordo com suas *conjecturas*, na obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da sociedade entre os homens* (1755). No entanto, é no *Livro I* da obra *Emílio ou da Educação* que o autor volta a tratar dessa diferença e consideramos que ela pode contribuir diretamente para a questão da *educação*. Diz o autor:

O homem natural é tudo para si; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo e com o seu semelhante. O homem civil não é mais que uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum. (ROUSSEAU, 1969, p. 249).

De acordo com esse fragmento Rousseau tenta mostrar que há uma notória diferença entre o *homem natural* e o *homem civil*. Este, enquanto *unidade fracionária*, só possui existência (ou, valor em si mesmo) quando está ligado a um *denominador comum*, ou melhor, a um conjunto de números (outrora homens), que se apresentam como homens (outrora números); aquele pertence à *unidade*. Ora, a natureza em si mesma é unidade⁴, e o homem, quando tomado por essa unidade torna-se absoluto para si mesmo, não dependendo de outrem (os números) para existir. Viver em harmonia com a própria natureza é buscar uma aproximação possível dentro dessa *unidade*.

Um importante comentador de Rousseau mostra quão importante é entender esse fragmento (que citamos no parágrafo anterior) quando se trata de educação em Rousseau. No que toca a necessidade do homem civil, vivendo em sociedade, a conexão e a dependência de uns com os outros, do ponto de vista puramente ‘mecânico’, tece uma permanência (dessa dependência) em cada sujeito a partir dos vínculos formados. Por essa razão, o homem é capaz

⁴ Mais adiante vamos desdobrar esse conceito de unidade na natureza.

de “entrar em órbita” no interior do qual o “indivíduo se move”, ou melhor: “se mostra em espetáculo”. Encontramos essa contribuição em FORTES (1997, p. 53).

assistimos a constituição de um movimento de translação em torno de outrem, comandado pela força atrativa deste outro convertido em espectador. Orbitar em torno de um espectador define o laço social e o sistema social se constitui como um conjunto complexo de movimentos de translação espetacular ao redor do outro.

Na interpretação do autor (adequada ao que estamos tratando), os denominadores, que são comuns ao todo (a sociedade), giram em torno do numerador (o homem). Cada numerador, por sua vez, se move em espetáculo diante *dos outros que vivem em sociedade* (o todo), e este é o um dos principais vínculos que atam os homens à sociedade, ou seja, um movimento (de rotação – o homem) que o torna dependente da presença de outro movimento (de translação – a sociedade), e que deixam todos, doravante, subjetivados e inseridos (quase sempre) a um exterior (o artifício).

O homem natural, como “unidade numérica”, não possui (ou não encontra) qualquer possibilidade de outros “números” (denominadores), não por estar na unidade da natureza, mas por não depender (em absoluto) da presença de outros homens. Seu instinto lhe basta, ou melhor, “o homem 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, 1973c, p. 257); este *homem da natureza* é autossuficiente, pois encontra, tanto nesse *instinto* quanto na *natureza* ao seu redor, tudo que é necessário para viver. A isso Rousseau dá o nome de *existência absoluta*.

Por sua vez, o homem civilizado é dependente não somente dos outros homens, mas também de muitas outras coisas, como: objetos, utensílios, instrumentos, conhecimentos, meios de sobrevivência, regras, normas..., educação. Então, é preciso perguntar por que a educação é algo necessário para uma criança? Muitos dirão que é para que as crianças possam aprender a viver em sociedade; obter conhecimento; aprender uma profissão; se esclarecer; aprender regras e princípios; ou ainda, perpetuar elementos de sua cultura; aprender a conviver bem com os outros; aprender o valor da benevolência; da consciência; a conquistar sua polidez. Todos esses fatores são importantes e revelam (em determinado momento da vida) suas necessidades. Então, parece ser verdade que educamos as crianças para depender de todos esses elementos constituintes de um estado civilizado, inclusive depender de outros homens (denominadores comuns), a isso Rousseau chama de *existência relativa*.

Se por estado civilizado entendemos que o homem alcançou seu esclarecimento e, portanto, vive os auspícios do uso de sua razão e de seus conhecimentos para o bem viver com os outros, despontando inclusive, o que mais importa para se viver em sociedade; é perfeitamente crível que a educação se torna necessária em todos os momentos da vida de uma criança. Mas, será que a sociedade civilizada possui meios que ajudam os homens a encontrar essa educação? Qual a garantia que pode mostrar que os valores que asseguram esses *elementos auspiciosos para a vida em comum* já se encontravam no século XVIII e foram conservados até o atual século? Não parece plausível que encontremos esses elementos, pelo contrário, a muito eles se perderam. STAROBINSKI (1991, p. 35), interpretando Rousseau mostra que:

As ‘falsas luzes’ da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa. Paradoxo singular que, de um mundo em que a relação econômica entre os homens parece mais estreita, faz efetivamente um mundo de opacidade, de mentira, de hipocrisia.

Temos razão suficiente para também defender essa tese. Essa maneira de encontrar na sociedade um “comércio fictício” no qual as trocas simbólicas não passam de um jogo para se ganhar, parecer e *aparecer* em espetáculo; é afirmada e reafirmada nas obras que precedem o *Emílio*⁵. A cultura, como negação total daquela natureza como *unidade* (ou melhor, conforme Rousseau “conjeturou” esse *estado de natureza*) assegura a separação definitiva entre essas duas maneiras de observar (e distinguir) os homens⁶. O homem social vive essa dicotomia, ou seja, embora possua uma *natureza* dita *humana* se encontra envolto nos seus próprios *artifícios*, e, conforme já expomos na introdução, se julga capaz de dar uma essência superior às crianças. Resta saber se, partindo do pressuposto da existência desses artifícios, a educação empreendida pelos homens é também artificial.

Esse exercício pode ajudar essa pesquisa a entender em que medida essa distinção entre natureza e artifício, implica uma situação fundamental para a educação das crianças. Se a criança apresenta os indícios de uma aproximação com o homem que vive no estado de natureza; logo, será por meio da observação dessa *natureza* da criança que poderemos visualizar esse *retorno*. Retornar ao estado de natureza não significa voltar ao estado pré-social

⁵ Sobretudo nos dois *Discursos*.

⁶ Natureza *versus* artifício.

ou adentrar em alguma floresta, mas observar e analisar o que possibilita nos afastarmos paulatinamente dos *artifícios*. Esse trabalho defende a importância desse *retorno*.

1.1 Breves considerações sobre a educação no século XVIII

Parece difícil tratar alguma questão que se apresente no debate sobre o século XVIII, primeiro por haver uma diversidade de acontecimentos que foram responsáveis por apresentar transformações decisivas para a história da humanidade, segundo por *parecer* insuficiente trazer um enfoque *de passagem* para tratar um tema específico sobre educação. Todavia, é justamente isso que esse trabalho pretende apresentar nesse tópico da dissertação, ou seja, i) um breve enfoque sobre a educação preceptoral que trata de ii) um aspecto específico (*educação negativa*), que iii) serviu de tese a um autor que escreve um obra nesse século e que iv) pertence à educação.

A sociedade parece apresentar estruturas que adaptam todos os artifícios aos homens, já que se pode considerar que ela garante (ou parece garantir) que o homem pode conquistar coisas e elementos para uma vida em comum e o faz entender-se dependente de cada uma dessas coisas. Mas, se esses artifícios são também responsáveis por manter um “comércio fictício” de trocas e dissimulações, e se essa sociedade não consegue devolver para o homem, a possibilidade de encontrar o “*eu* comum”; é possível pensar em alguma mudança estrutural? Aliás, quanto tempo seria necessário para se processar uma mudança estrutural da sociedade?

Não dá para prever esse tempo, mas se pode pensar que durante séculos, o homem lutou para encontrar meios suficientes para que fossem suplantados os recursos que garantissem uma vida em comum (viver em comunidade); fato que mostra ser a educação e as leis, os dois principais alicerces de uma constituição social. A educação (como via de longo prazo) visa garantir o entendimento, ou ainda, o esclarecimento para que o homem possa entender o que significa uma vida em comum. Por outro lado, a lei (como via de curto prazo) precisa garantir a ordem, ou ainda, a organização que ofereça garantias de que a vida em comum é possível. Ambas se completam e perfazem uma estrutura que há séculos vem sendo estudadas e reinventadas, cada qual a sua maneira, de acordo com as necessidades dos homens e dos governos.

Talvez por isso, as mudanças estruturais se tornam mais complexas de serem observadas, porque elas dependem de um tempo (muitas vezes longo) para acontecer. Embora tenha havido vários casos em que se tentou transformar *simbolicamente* o próprio tempo acelerando a *ordem* e o *progresso*, tal qual se pensa que 5 pode ser 50 e que tudo vai ficar bem; não se pode afirmar que essa aceleração traga, de fato, uma mudança estrutural. Portanto, a educação (a primeira vista) continua sendo a maior aposta para que essas mudanças estruturais aconteçam e se perpetuem, e defendemos com energia essa tese. A observação de todas essas alterações (as que trouxeram benefícios para a humanidade e as que não trouxeram) também representa um grande passo para que se possa pensar na necessidade de *cuidar* do próprio tempo.

O século XVIII pode ser considerado um dos séculos de maior transformação na história. As mutações que ocorreram nessa época foram decisivas para se perceber que a história dos homens, vivendo em sociedade, poderia revelar grandes impressões. Podemos constatar que, no decorrer daqueles 100 anos, houve grandes transformações que mudaram a constituição política do ocidente, entre elas podemos destacar algumas. O fim da constituição religiosa atrelada à política, ou seja, a formação de governos laicos; mudança (radical e quase definitiva) de perspectiva teocêntrica para antropocêntrica; bifurcação ideológica da Europa; rompimento com as fundamentações religiosas no plano da moral para o estabelecimento de concepções racionais; ampliação das pesquisas na ciência; redefinição das artes e seu papel na vida dos homens; reestruturação do papel da economia no mundo; redefinição do trabalho e do conceito de cidade; enfim, poderíamos continuar elencando outras mudanças, mas observar essas já nos dá a dimensão do que se processou nesse século.

Observando bem de perto as teorias de Rousseau esboçadas no *Emílio*, percebe-se uma distancia considerável entre o autor e boa parte dos filósofos da idade moderna (que compreende os séculos XVI, XVII e XVIII). Esses pensadores propuseram múltiplos entendimentos sobre a melhor educação para as crianças. Diante dessas diferentes leituras, observamos os liames que mantiveram (pelo menos sob as ideias dos pensadores desde Descartes) um fio condutor que tornou proeminente o estabelecimento da ideia de progresso, e a educação não poderia estar na contramão dessa perspectiva. A sociedade concebida pelos homens do século XVIII, nesse sentido, procurou as chaves para esse progresso.

Dentre as iniciativas se destacam, para aquela época, a formação de um homem integral e cosmopolita; a formulação e estruturação de compêndios que pudessem abarcar todo conhecimento humano (as enciclopédias); a emancipação do homem e o fim da dependência

dos dogmas religiosos (ou das “verdades reveladas”); a construção de uma sociedade cosmopolita que caminhasse rumo a uma paz perpétua; e por fim, um *projeto de felicidade* alcançado pelas vias do esclarecimento e do aprimoramento da razão.

No caso do *Emílio*, é razoável dizer que se trata de uma *estrutura* pedagógica que não parece ter muito sentido para a modernidade que já vivia, no Séc. XVIII, o seu “momento” revolucionário e *progressista*, e por isso, não deixou de exibir diversas suspeitas em face à dificuldade de entendimento do seu estabelecimento real e prático, diante de particularidades que a época apresentava. Foi diante do confronto dos ideais que anunciavam as ocasiões propícias para o surgimento de uma civilização *universal* que já imperava desde o *Renascimento*, que a obra *Emílio* teve seu maior embate.

Desenvolvimento e progresso foram almeçados até a época de Rousseau, no entanto, é sob o dorso daquele século que as teorias sobre educação não poderiam contrariar o conjunto de ideias que vinculavam a ampliação das capacidades do homem de conhecer, progredir e ensinar; afinal, trata-se do *século do esclarecimento*. As ideias ou objeções contrárias que pudessem subtrair os ideais de progresso ou *sabotar* a importância da emancipação da razão humana enfrentariam possíveis consequências.

A tradição da educação no século XVIII, mormente a que era praticada na França, pressupunha a padronização dos costumes da nobreza, já proclamada nos moldes preceptorais de séculos anteriores, ou seja, uma (educação privada) bem adaptada para a formação que atendesse as necessidades/anseios da nobreza ou realeza, enquanto a grande maioria da população sobrevivia da subsistência agrária. Não havendo escolas públicas (educação pública) na França do XVIII, as famílias economicamente desfavorecidas eram naturalmente obrigadas a seguir o ofício transmitido por gerações, que em sua grande maioria eram representados pelos trabalhadores do campo. Um sistema de economia agrária (juntamente com a falta de financiamento público para educação) não angaria recursos suficientes para pagar um preceptor. Ao contrário da nobreza que, com recursos suficientes para financiar uma educação preceptoral, educavam seus filhos segundo os moldes da época (etiqueta e bons costumes).

Essas ideias e os ideais da época foram decisivos para estimular a continuidade de alguns modelos de educação no decorrer dos séculos, sobretudo aquele que toca a questão da polidez. Há quem se dedicasse a criar modelos para se aperfeiçoar tanto a educação quanto, propriamente, a *civilidade humana*.

O caso da obra *Emílio* parece ser diferente, pois a educação não poderia se reduzir a padronização de estereótipos que não entrevisse uma mudança interna e profunda do

homem. O homem (enquanto natureza humana) não poderia continuar preso aos artifícios, pois isso enfraqueceria sua própria natureza humana e, por conseguinte, interferiria diretamente na educação das crianças. Essa tese de Rousseau foi decisiva para uma nova concepção sobre a educação das crianças, para uma nova compreensão da criança. O autor percebeu que os fatores que determinavam a instrução das crianças, não possuíam sentido para se idealizar como uma educação coerente para o estágio de vida próprio da idade delas, fatores (por exemplo) como a necessidade de elementos que eram incompatíveis com uma vida infantil. Para o autor, tratar uma criança como um adulto é aumentar as chances de transferir os vícios e erros (pertencentes ao universo dos adultos), além de atribuir elementos que somente eram pertinentes para a vida – ou a necessidade – de um sujeito maduro⁷; o que, por conseguinte, é inconciliável para uma criança.

Daí a defesa de que é preciso preservar a criança e educá-la para ser um homem, ou melhor, “a educação segundo Rousseau não somente cultiva em cada criança as virtudes propriamente humanas, mas o torna capaz de desempenhar seu papel de homem.” (VIAL, 1912, p. 101). No entanto, para educar esse homem, de acordo com todas as etapas descritas no *Emílio*, seria preciso aumentar o *tempo de duração da educação* de uma criança, ao passo que isso significaria: diminuir a intensidade de sua educação.

Sabemos que a educação se faz por etapas. Mas é preciso haver respeito e compreensão ao se observar que, sendo diferentes as capacidades entre um adulto e uma criança, é plausível que cada etapa se revele em uma escala e uma estrutura que deve ser capaz de observar a distancia entre a criança e o homem. Seria preciso perceber que não faz qualquer sentido querer que a criança se vista como um adulto, que seja polida como um nobre ou que aprenda as coisas que esse mesmo adulto julga importante.

Essa ideia, fincada no século das luzes, dificilmente seria aceita pelos nobres e iluministas. Encontramos duas hipóteses para esse empecilho; primeiro por se tratar de um século que valorizava de sobremaneira a polidez e o *esclarecimento*, segundo por saber que por trás desse valor atribuído se encontrava a defesa (seja pelos homens da ciência ou da filosofia) que apostava nesse esclarecimento como algo capaz de alçar o homem a um cosmopolitismo e uma paz perpétua, algo superior que pudesse garantir um projeto de felicidade para toda a humanidade, mesmo que estivesse em decadência.

⁷ Roupas, perucas, polidez, gestos refinados, posturas voltadas somente para as convenções, ou seja, tudo que era pertinente à vida de um adulto (da corte), mas que não possuía qualquer necessidade de participar do desenvolvimento de uma criança.

Portanto, em uma época que cintila o valor do *esclarecimento*, não pode haver demora, a *locomotiva do progresso* não pode parar, ou melhor, não dá mais para comportar manifestações que promulgassem a tese de uma educação que se fizesse *lenta e gradual* para a educação das crianças. Seria preciso *adaptar* essas crianças para que suas capacidades humanas estivessem em condições de gerar mais conhecimentos. Respeitar a natureza lenta e gradual desse desenvolvimento não parecia algo plausível, observar (e compreender) que a natureza segue seu próprio curso sem a necessidade de tanta interferência procedida pelas mãos dos homens também se tornaria desnecessário, a questão é seguir o fluxo do desenvolvimento e da civilidade.

O homem que se vende à sua própria vaidade douta, conseqüentemente, julga que o seu saber é maior que do outro, subjulga o outro por se sentir superior, desfaz do conhecimento e/ou da capacidade do outro (hora subestimando, outrora rescindindo a força desse conhecimento). A idade das luzes, força da era moderna e contemporânea, das ciências de laboratório, das filosofias de gabinete, das artes de galerias ou das religiões de confessionários, é o retrato desse século. Seriam apenas homens que peregrinam em busca de progresso e conhecimento?

Todos os pilares do conhecimento, ou seja, das coisas que poderiam servir de sustentáculo para o conhecimento das crianças a partir de suas descobertas, segundo Rousseau, se mantinham a disposição dessas crianças na natureza, em uma condição rica e saudável para o seu entendimento e experiência. A educação privada, no século das luzes, seria capaz de reservar essa condição às crianças. No entanto, isso não impediria que ela também pudesse ser pensada (enquanto possibilidade) também na escola pública de nosso tempo. No século XVIII a educação privada é avaliada como educação preceptoral (executada por preceptores) e a educação pública faz parte de um projeto maior de educação, ou seja, que atinge uma comunidade por completo. Essa remete a constituição de uma república (a educação do cidadão), aquela se mostra eficiente para uma educação doméstica (a educação do homem). Essa ideia segue as teses inscritas nas obras de J.-J. Rousseau e que tratam temas sobre educação.

Seguindo esses temas, é possível imaginar que a educação privada é propícia para uma estrutura pedagógica branda e gradual. O preceptor tendo que trabalhar com uma ou poucas crianças, pode fazer do seu trabalho (próximo à criança) um atendimento singular e direcionado. Aqui estamos defendendo a tese de que uma boa adaptação às circunstâncias e capacidades de cada criança, se torna mais fácil para se pensar em uma proposta que desacelere

a educação das crianças quando se tem a estrutura e quando só depende de uma (preceptor) ou poucas pessoas (preceptor com os pais) para que aconteça essa adaptação na estrutura pedagógica.

Já o caso de uma educação pública, de fato, é muito pouco provável que se possa pensar em uma proposta como a que propõe a *educação negativa*, afinal, são muitas crianças reunidas. No entanto, vale lembrar que houveram tentativas (inclusive que deram certo, pois estão de pé até hoje) de se pensar uma escola que estivesse baseada nos pressupostos da liberdade e da maturidade processada pelo tempo necessário. Encontramos essa tentativa na Escola de Summerhill⁸, fundada por Alexander S. Neill em 1903. Essa escola se tornou um bom exemplo de estrutura capaz de aproximar as ideias de Rousseau sobre *educação negativa*.

Diante de tantas ideias subversivas às circunstâncias em que floresceu o iluminismo, inúmeras foram as acusações contra as teses de Rousseau, ou seja, uma educação que visava preservar as instruções graduais e lentas da natureza humana sem a necessidade da intervenção dos artifícios dos homens degenerados, uma educação que respeitasse as fases sucessivas e bem encadeadas, uma educação que respeitasse, principalmente, a criança.

Rousseau faz críticas às instituições públicas, pois se “a instituição pública já não existe” (ROUSSEAU, 1969, p. 250), o que fazer? “já que onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos.” (ROUSSEAU, 1969, p. 250)⁹, a solução só pode estar na busca pelo homem perdido ou ainda, na construção de um projeto de educação. Rousseau aposta nas duas opções e inicia a procura por esse desconhecido, visto que “o mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece ser o do homem” (ROUSSEAU, 1973c, p. 233).

No entanto, apesar de criticar as instituições públicas o autor defende em suas *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua Reforma Projetada*, uma construção e um planejamento das “instituições nacionais” (ROUSSEAU, 1982, p. 30) que pudessem formar “o gênio, o caráter, os gostos e os costumes de um povo” (idem, ibidem). Essas instituições não poderiam ser parecidas com os colégios internos do XVIII, a educação precisava ser patriótica, as crianças deveriam estar impecavelmente uniformizadas, fazer exercícios para revigorar o corpo, participar de festas cívicas para revigorar sua cultura, aprender tudo sobre sua pátria, sua geografia, incluindo a história dos heróis que fizeram o passado e a grandeza de sua pátria. E aqui reconhecemos uma espécie de vanglória de méritos extraordinários que, nos dias atuais,

⁸ *Summerhill School*.

⁹ O autor mostra que “essas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas.” (ROUSSEAU, 1969, p. 250), pois, é claro que, assim como Diogenes de Cinope já não enxergava qualquer homem, mesmo de posse de sua lanterna; Rousseau, por seu lado, não poderia enxergar o cidadão, mesmo que de posse de suas conjecturas. Como poderia haver cidadão nas repúblicas modernas? Por acaso elas formaram os homens?

pode se tornar um perigo desnecessário e um contrassenso. Se for para defendermos a criança e a força de sua liberdade, como se pode concebê-la dentro dessas exigências?

Não estamos aqui para defender Rousseau, cabem inúmeras críticas a esse intuito de educação pública. O interessante é notar que, independente do posicionamento do autor, seja de uma educação privada ou pública, vários foram os educadores que criticaram e combateram com veemência as ideias de Rousseau sem observar o movimento no interior de suas teses. Se é para “salvar” uma criança, e houveram muitas tentativas de se projetar ideias sobre a educação, é preciso perceber o fator que diferencia uma e outra e pensar na que melhor se adapta as *exigências* hodiernas. Rousseau repensou a infância, desenhou um projeto singular (embora estivesse inadequado à *ilustração*) que tinha como fio condutor um homem preparado para assumir as possibilidades reais de um mundo mais *humano e fraterno* a partir de uma educação que melhor preparasse a criança.

A confiança na criança, com base no reconhecimento de sua riqueza interior, renova as esperanças da construção de um mundo mais humano, justo e igualitário. Menos do que criar estereótipos generalizantes a respeito da condição infantil, Rousseau concebeu a criança como ser de potencialidades, capaz de boas ações e de sentimentos nobres. Enfim, Rousseau é o representante do conceito moderno de infância, conceito este que foi em direção contrária a ideia da criança como um adulto em miniatura [...]. (ZADOROSNY, 2005, p. 392).

Para Rousseau, os problemas que “tocavam” diretamente a educação das crianças eram estruturais. E isso se observa até os dias de hoje, quando, por exemplo, se nota um cuidado excessivo que se produz quanto à questão da formação das crianças e a necessidade de que ela aprenda a falar e a ler o mais cedo possível. Rousseau pôde observar a *possibilidade* de haver distorções (no que alcança o aprendizado) na visão do mundo fornecido a partir dos livros; já em sua época, segundo o autor, se encontravam alguns *livros perniciosos* que seriam possivelmente inadequados para a educação e o desenvolvimento das crianças. Autores como *Jean de La Fontaine* influenciaram muito a leitura (fábulas) da época e era endereçada às crianças. É bom lembrar que a leitura de livros infantis, realizada pelos adultos, e endereçada às crianças, era comum para aquela época em que não havia, por exemplo, a televisão.

Rousseau considerou que as crianças deveriam estar afastadas dos livros, e isso inclui leitura e escrita. A idade ideal para que as crianças pudessem começar a ler livros dependeria de sua capacidade para separar o real e o abstrato, de conhecer as armadilhas do imaginário, de ter suas habilidades sensíveis em plenas condições, enfim, de reconhecer as categorias do mundo a sua volta; pois o mundo possibilita uma leitura imprescindível a partir

dos fatos que propiciam a iniciação ao pensar, logo, a criança pode pensar por si mesma e aguçar suas próprias sensações.

Transformemos nossas sensações em ideias, mas não saltemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Que os sentidos sejam nossos primeiros guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o mundo, nenhuma outra ilustração senão os fatos. A criança que lê não pensa, apenas lê; não se instrui, aprende palavras. (ROUSSEAU, 1969, p. 430):

Rousseau percebeu que educar sem observar os perigos que os elementos pedagógicos representam a uma criança (que não possuía razão suficiente para abarcar todos os possíveis frutos oriundos desses elementos) é assumir que o seu desenvolvimento se revele antecipado e, possivelmente, corrompido. Não seria importante perceber que o mundo (em torno da criança) parece simular uma quantidade absurda de elementos a serem descobertos antes das letras? Nesse desbravamento do mundo, a princípio sem letras¹⁰, o que é mais importante? Não seria a devida aproximação (realizada pela própria criança) entre as coisas e seus possíveis significados, das quais, essa criança tomasse posse (repetidas vezes) dos elementos presentes nas coisas a partir da *interação* com o mundo a sua volta? Isso não parece ser suficiente para o seu estado *infans*? Por que encher a memória de uma criança com coisas que não serão necessárias em seus primeiros anos de aprendizado (quicá nem em toda sua vida)? Por que defender o aprendizado das ciências como algo fundamental para um homem?

No tocante a essa questão, Ernst CASSIRER (1999, p. 112) afirma que:

A primeira parte do *Emílio* pretende inculcar a máxima de que aquilo que chamamos de experiência exterior só aparentemente chega ao homem vinda 'de fora'. Mesmo no âmbito do universo sensorial só se torna realmente conhecido por aquele que o percorre no sentido verdadeiro. A arte da educação não pode consistir em poupar ao aluno essa caminhada nem em dar-lhe antecipadamente uma certa soma de conhecimentos a respeito do mundo físico sob a forma de 'Ciências' rigidamente estabelecidas. Toda mediação desse tipo pode gerar nele apenas um conhecimento indeterminado e problemático; pode apenas enriquecer a sua memória, mas não fundamentar e formar o seu saber.

No âmbito da possibilidade da construção de novas dimensões para a educação das crianças, a busca pela sabedoria do preceptor precisa ser o fio condutor e, portanto, se mostrar mais aberta a novas concepções e diretrizes. Sabedoria é alguma coisa que, fora da *ordem natural*, não se pode conquistar às pressas. Por isso, as perguntas feitas pelas próprias

¹⁰ Mas com uma imensa quantidade de elementos (geometrias, formas, cores, cheiros, etc...) para serem desvendados ou descobertos.

crianças (constantemente), parecem refletir um “bom caminho” para a aquisição do conhecimento que carrega uma boa possibilidade de saber. Só a criança sabe fazer boas perguntas, pois a própria natureza interior (da criança) se encarrega de receber àquela *outra natureza* que se propaga na transformação amiúde da própria pluralidade desvelada (cores, geometria, sons,...), mutabilidade de um universo não conhecido, ou melhor, mutabilidade expressa na *leitura* do próprio alargamento e redimensionamento das coisas do mundo (considerando as gradações que em si e por si só aparecem quando propiciadas na própria experiência). Esse alargamento pode se dar tanto no desbravamento da verdade como na incidência que apresenta a criança em *concordia* com o mundo a sua volta, a saber, a possibilidade do afeto e da convivência que é capaz de perdurar durante toda a vida.

Só a criança sabe fazer perguntas, pois a boa pergunta se vê (a princípio) longe dos conceitos formados, por isso ela é capaz de formar novos conceitos, ou seja, é capaz de filosofar por si própria. A natureza se revela nas coisas simples, a importância da educação pode ser encontrada nessas coisas que estão dispostas imediatamente ao próprio espanto e curiosidade da criança. Os sentidos (ainda) não aguçados pela palavra professoral, mas pela disposição poética do espaço encontrado, espaço que – ainda que se modifique geograficamente – continua lançando luz às ideias que vão tomando suas formas, seu gosto, seu som, um ritmo próprio que vai sendo decodificado naturalmente, é capaz de garantir o melhor aprendizado. O afeto, ainda não corrompido pela desconfiança e pela descrença no outro, mas vivificado na intensidade da partilha de bons sentimentos e boa vontade, vão construindo os desejos de se viver em uma sociedade mais fraterna.

As pretensões dessa dissertação não fogem a esses princípios e acontecimentos de uma *re-leitura* das coisas que se postam e que servem de experiência para essa escrita, nosso intuito é buscar o sentimento de humanidade inscrito no interior da obra *Emílio*. Os críticos da sociedade (poetas, filósofos, artistas, religiosos ou cientistas), não tiveram também a possibilidade de visualizar suas elucubrações e pensar suas próprias experiências? Não é a experiência que garante a possibilidade de se perceber o que está certo e o que está errado?

A criança que, integrada no mundo, tem tempo para sorver os movimentos plurais dos acontecimentos que a circundam (em sua descoberta), que está livre para se colocar em *rotação* diante da *translação* dos objetos (e da natureza) à sua volta, provavelmente saberá, no futuro, repensar e reinventar seus próprios ensaios; saberá também reescrever esses ensaios vividos em cada uma de suas experiências, de acordo com as características progressas mais

marcantes e seus significados, desde que haja tempo suficiente para que a memória marcante dos acontecimentos vividos não deixe a “infância distante”. É preciso uma mudança radical.

Sabemos que nem toda experiência é positiva, sabemos também que nem sempre sobra alguma *natureza* (incluindo toda beleza) para que a criança possa se encontrar e se educar. Sobra, portanto, a sabedoria do educador que junto à sua luta pode ampliar as condições para que cada criança no mundo possa ser respeitada como criança. Um mundo que hostiliza as crianças; que permite que milhares delas passem fome; que padeçam de doenças facilmente curáveis; que permite a exploração e violência; que vira as costas para a necessidade de cuidado e assistência, é preciso dizer que esse mundo não pode representar um lugar que só possui boas experiências, pelo contrário; esse é um mundo, governado por adultos, que precisa urgentemente amadurecer racionalmente e espiritualmente.

Precisamos de uma educação que valorize o passado e faça a criança compreender-se como sujeito histórico e, portanto, indispensável para o mundo; que reconheça na infância a beleza e a esperança de uma sociedade mais justa. De uma educação que prime pela solidariedade, igualdade e liberdade, que valorize o bom, o belo e o verdadeiro, que trabalhe com respeito a relação disciplina e autonomia da criança, promovendo alegria, desenvolvendo amizade e valorizando o poder emancipatório e libertador do conhecimento acumulado. Precisamos de uma educação que entenda que, para ser original, não precisa desprezar o passado histórico, fazendo do hedonismo, niilismo e do materialismo vulgar suas referências únicas; melhor: ‘terceirizando’ as relações afetivas. (ZADOROSNY, 2005, p. 402).

Por isso se torna urgente a busca por mais consistência nas considerações que visem aproximar o conceito de educação à natureza da criança. Defendemos e dirigimos nossas ideias e considerações à reflexão sobre a perspectiva do que representa especificamente educar o sentimento desde a infância, de tal modo que a própria *educação* (no futuro) possibilite aberturas para se pensar essas perspectivas. É preciso buscar mais respostas e se inquietar diante das exposições estreitas, fechadas e formatadas; é forçoso, mais do que nunca, aventurar o pensamento sobre novas possibilidades que destruam os *tapumes* que tentam segurar as “encostas” desses montes (pilhas de teorias sobre a infância) prestes a desmoronar sob a cabeça das crianças. Por isso, a ousadia de propor o *Emílio* como leitura, pois:

Embora o pensamento educacional de Rousseau esteja unificado em sua busca por um meio de alcançar uma transformação total da conduta humana, ele não oferece apenas uma consideração sobre a educação, mas várias. A escala de seu empreendimento e a audácia de seu ataque à convenção o torna consciente da possibilidade, mesmo da probabilidade, de seu fracasso. (PARRY, 2001, p. 249).

É preciso dizer que, mais que retornar às questões atinentes ao tempo que se dispõe para educar, é preciso encontrar uma fundamentação crítica que possa refutar o intuito

da educação insistir em “entornar” conteúdos e técnicas sob as capacidades cognitivas das crianças, tentando encontrar, por exemplo, suas *habilidades e competências*.

Buscar o empenho pedagógico conciso e adequado para a criança, respeitando seu tempo de maturação, rechaçando propostas que visem acelerar o tempo de aprimoramento da razão sem a devida observação da importância de se educar o *sentimento*. Deixemos a criança vivenciar seu tempo, pensemos melhor os fatores que nos servem de disposição ao conjunto de elementos que se encaixam em nossos pareceres, façamos uma experiência diferente, tal qual a que permite que a criança nos mostre sua unidade com a sua natureza *infantil*¹¹, ou melhor, que ela encontre condições de desenvolver suas habilidades sensitivas de acordo com a sua natureza, para no futuro poder viver plenamente a sua própria capacidade intelectual.

Pensar teorias de educação que garantam um possível desenvolvimento saudável do sentimento humano, bem como, pensar as possibilidades da ampliação do desenvolvimento da sensibilidade e do afeto é, para a educação de uma criança, algo senão necessário ao menos plausível para ajudar a sociedade encontrar saídas que previnam boa parte dos jovens e homens cometerem diversos tipos de atrocidades. Por outro lado, poder discutir ideias que estejam conectadas à experiência positiva que cada criança ou jovem pode – cada qual no seu tempo – vivenciar a partir da educação (que o permita encontrar bons *sentimentos* durante a vida) é um bom auspício para esse trabalho.

Tais experiências, é preciso reiterar, estão sob a decisão dos adultos (sobretudo dos educadores) que se propõem educar uma criança. Então, perguntar repetidas vezes o motivos de cada escolha, nesse caso específico, não parece demais. Mas, como entender a ideia de criança que Rousseau visualizara? Em que medida o sentimento se torna importante para preparar o homem? Para que serve a ideia de criança tal como Rousseau a pensou?

Partimos do pressuposto de que é possível pensar a criança a partir do sentimento e projetar um novo ritmo pedagógico (lento e gradual), desde que possamos observar com entusiasmo a evolução da criança sem a necessidade de apressar seus passos ou antecipar suas conquistas, de valorizar a transparência que representa sua infância como uma necessidade e não como condição de possibilidade, de revolver propostas que possam afastar o desejo incontido de um desenvolvimento apressado como um imperativo, de repensar o período histórico (a modernidade) que se mostra deveras acelerado para uma criança como um

¹¹ “Assim podemos fazer corresponder os livros I e II do texto *Emile ou De l'éducation* à idade da natureza. Aqui o autor define os princípios que fundamentam a sua concepção de pedagogia, o primeiro é o de seguir a natureza, o segundo é o de deixar as crianças viverem livremente a sua infância.” (MARTINS, 2008, p. 201).

contrassenso a sua natureza, de buscar somente o necessário para se acompanhar o desenvolvimento infantil e educar uma criança de acordo com o seu ser: criança.

CAPÍTULO II – A ESCOLHA POR UMA *EDUCAÇÃO NEGATIVA*

Um projeto de educação não leva em conta apenas o que é provável de se *executar* enquanto instrução e ensino, mas nas leituras da obra, o *Emílio* de J.-J. Rousseau, o movimento efetivo de cumprimento de um dever civil, a *paidéia*, parece atravessar, senão todo o texto, ao menos os dois primeiros livros¹², e neste caso, não se trata especificamente de propor um ponto sobre Educação em um tratado de filosofia, mas sim, de trazer por objetivo, uma dissertação que demonstre a possibilidade da formação humana, dentro de uma perspectiva da *condição humana*, ou ainda, da condição por que passa o homem social de seu século, e aqui é possível notar um projeto para ser *executado* com o intuito de buscar legitimidade na formação do homem.

Este homem, por sua vez *corrompido e desnaturado*, “por milhares de causas sempre renovadas” (ROUSSEAU, 1973c, p. 233), que o faz parecer mais um “animal feroz” (ROUSSEAU, 1973c, p. 233) que a *imagem e semelhança de Deus*; pede um tratado, no qual se pode servir de escopo, uma *linguagem* e uma *prática contínua*, que permita a toda geração futura de educadores o apropriado e penoso ato de educar. Este ato de educar perpassa três instantes da vida de um sujeito, ou ainda, três momentos que estão bem definidos pelo autor, a saber: a educação, a formação e a instrução, que estão ligados a três personagens também definidos, quais sejam: a governanta, o preceptor e o professor, uma vez que:

A educação, a instituição e a instrução, portanto, são três coisas tão diferentes quanto ao seu objeto como a governanta, o preceptor e o professor. Essas diferenças, porém, não são bem compreendidas, e para ser bem conduzida, a criança deve seguir somente um guia. (ROUSSEAU, 1969, p. 252).

É possível notar [neste fragmento] que o autor discute a importância que cada *guia* possui na vida de um sujeito que passa pelas etapas de uma educação, mas que cada um desses *personagens-guia* tem um momento certo na vida de uma criança (considerando o instante ou a etapa), este *momento* ocupa também um lugar de atuação necessária para o desenvolvimento de cada fase da vida de um ser humano, de modo que, o tempo propício para a atuação de cada personagem está também definido pela própria obra, a saber, os cinco livros do *Emílio*, cujas etapas são específicas e perfazem toda trajetória de uma educação completa.

¹² *Movimento efetivo de um dever civil*, não objetiva apenas a formação de cidadãos, como pode parecer o uso do termo “dever civil”; mas sim, movimento que propicia a *educação* de uma civilização, ou ainda, movimento que propugna as direções para se tornar *civilizada* toda uma geração, incluindo a educação de seu sentimento de acordo com o *cuidado-de-si-mesmo*.

Essas etapas não estão estanques, e os personagens não acompanham toda a vida de um educando. O *Emílio* é uma obra que, bem observada, manifesta um aspecto que mantém a continuidade do desenvolvimento saudável e benéfico para a vida social, mas que necessita um encadeamento feito pelas etapas da própria educação. Percebe-se, igualmente, que o início (a primeira fase) se une ao fim (a última fase), e esta, por sua vez, se oferece novamente em presença do início (recomeço do devir). Como primeira característica (imprescindível) encontra-se a natureza, a última é a bondade.

Nesse ciclo não sincopado, o livro se divide em quatro partes¹³, das quais, a primeira parte (a idade da natureza) representa o pilar mais forte e fornece melhor sustentação as demais etapas. Quatro pilares ou quatro fases que fundamentam o cerne da educação e que só será definida após 25 anos, mas que tem a finalidade de garantir o retorno da *bondade* inicial já anunciada pela natureza. Nesse ínterim, encontra-se a finalidade que determina o élan de um círculo *luminoso*, produzido pelo movimento que prepara o homem, que é o centro de toda essa atividade e que, a bem pesar dessa metáfora, pode refletir o próprio fio condutor dessa educação manifesta na própria *bondade dos homens*. Eis instaurada a *unidade* dessa obra, a saber, um *círculo* capaz de iluminar a vida humana e preservar os seus afetos.

Como pensar a bondade do homem sem pesar a seguinte sentença: “Faça a outrem o que desejas que façam a ti [...], Alcança o teu bem, com o menor mal possível para outrem” (ROUSSEAU, 1973c, p. 260). No entanto, para que essa máxima seja exercitada em sua prática, é preciso uma *educação* consistente que prepare o homem e desperte o seu espírito para esse (específico) exercício cotidiano. Não se faz o bem por querer o bem do outro, mas por querer exercitar a bondade independente de outrem (“alcança o teu bem”) que se faz pela compreensão da liberdade e do desejo de praticar, livremente, essa própria bondade. Seria algo utópico na sociedade do século XVIII?

Não obstante as atribuições que aparecem em cada fase, talvez seja mais favorável levantar a questão do momento que se concebe a infância, ou ainda, do período favorável que caracteriza a educação de uma criança. Se seguindo um só *guia* a criança estivesse garantida do seu direito de ser criança, não haveria necessidade de Rousseau questionar essa peculiaridade, no entanto, quando se compreendeu que a *educação* – quase – não respeitava

¹³ A obra [*Emílio ou da Educação*] escrita por Rousseau “encontra-se dividida em quatro partes, a saber: a primeira refere-se à idade da natureza, terminando por volta dos doze anos; a segunda refere-se à idade da razão, terminando por volta dos quinze anos; a terceira refere-se à idade da força, terminando por volta dos vinte anos; a quarta refere-se à idade da sabedoria, terminando por volta dos vinte e cinco anos. Por fim, a idade da bondade, esta prolonga-se até ao final da vida.” (MARTINS, 2008, p. 200).

esse estado foi necessário concluir que havia algo na educação que se nutria dos próprios *artifícios* dos homens.

A criança precisa se manter conectada aos princípios que regem a sua própria natureza por razões simples, ou seja, pois é por meio dessa conexão que se aumenta as chances que podem garantir a sua própria interação autêntica com o mundo, seja pela força da criação ou pelas provocações necessárias em que ela encontra o mundo e se encontra no mundo. Isso é o oposto do que se oferece como educação diretiva tradicional, uma vez que o universo e as coisas que se postam a um provável conhecimento não são imperativos que necessitam ser apreendidos imediatamente, assim como não há qualquer necessidade também de se efetuar uma miscelânea de assuntos e temas que não farão a menor diferença para o desenvolvimento intelectual dessa criança.

Emílio é uma criança, e a criança parece “robusta” e cheia de vigor e ânimo para ficar presa a quatro paredes. Ela necessita fortalecer seu físico e cultivar a bondade de seu espírito muito mais do que ouvir teorias, teoremas ou temas que só encham sua cabeça; ela aprende a apreciar o mundo e conviver com as coisas do mundo e isso parece ser suficiente, e é preciso dizer que “Ele só conhece o mundo adquirindo-o e conquistando-o passo a passo. E essa conquista não pode se efetuar através de um ‘saber’ meramente abstrato e passivo. Ao contrário, só consegue conhecer o mundo físico aquele que aprendeu desde cedo a concorrer com ele.” (CASSIRER, 1999, p. 112-3).

Não foi apenas Rousseau que se convenceu das características nefastas da sociedade que corrompe os homens, mas é Rousseau que, determinado a contrapor as ideias de seu século, se imbuíu de coragem para defender seus próprios pensamentos. Observando sua atitude é que tomamos coragem para aludir uma educação que vise proteger a criança. É razoável (destarte) que se possa defender que a melhor educação - na infância - é a que menos educa.

Não se tem a intenção – em absoluto – de ferir ou ofender quem assim não pensa. Mas valer-se do momento para uma possível libertação do convencionalismo e do “conforto” das teorias acabadas ou fechadas, para viver a aventura do pensamento que, primeiro questiona, depois chama para o debate. Também não se tem a intenção de propor o fim das escolas (isso seria absurdo, sobretudo quando se percebe que a população nos dias de hoje), mas de repensar o modelo de escola e os modelos de educação que vigoram.

Por isso, se pode afirmar que o intuito aqui é outro, e não esquivaremos de *pensar* as condições de possibilidade de uma educação que prime mais pelos valores da natureza

(incluindo o desenvolvimento paulatino do sentimento e da bondade) do que os valores *precipitados* de uma educação que visa emancipar as crianças sem lhes dar sabedoria. Então, que se permita ao menos estudar novas propostas para se pensar na possibilidade de seu possível desdobramento. A obra *Emílio* nos serve de norte nessa tarefa, pois sua proposta se aproxima dessa aludida educação do sentimento. É preciso educar o sentimento das crianças, observar melhor o sentimento da juventude, preparar o sentimento do homem adulto, a *educação do sentimento* circunda toda essa disposição humana.

A ideia de que, no *interior* de uma obra sobre educação encontra-se a salvação ou o perigo (apatia e entusiasmo), carrega também o desejo estrutural que visa abrigar suas teorias. Uma obra que tem sua leitura proibida se estende no imaginário coletivo¹⁴, ou ainda, aquele que não retrocede diante do medo de defender a palavra (mesmo sabendo dos possíveis entraves a serem enfrentados), é capaz de nutrir o empenho de manter a fonte de sua matriz teórica sem hesitar abdicar da possibilidade das experiências reais. Quem enfrentou os preconceitos oriundos de um século e conseguiu “avançar” suas declarações, hoje nos incentivar a seguir também.

É preciso amadurecer a leitura para perceber que as palavras em uma obra como o *Emílio ou da Educação* segue muito além do que especificamente aqui é abordado. Por mais que nos esforcemos em fazer possíveis diagnósticos ou elencar vários fragmentos, dificilmente conseguiremos atingir a essência da obra, uma vez que ela está repleta de *elementos* necessários à *reflexão*, e por isso, seu movimento se sustenta no decorrer de outras interpretações que estão em outras obras. Em contrapartida, percebe-se que embora seu *interior* se mantenha revestido das observações próprias (dos problemas) daquele século; as fronteiras que demarcam a viabilidade de se pensar suas teses se expandem a cada pesquisa. Por isso, tentaremos revelar o que se mantém destacado como *educação negativa* no percurso de toda obra.

2.1 Para pensar a prática de uma *educação negativa*

Não estaria em jogo aqui discutir *questões práticas* para uma formação, mas sim apontar ideias que dizem respeito à natureza humana. Isso significa *debater as ideias* sem

¹⁴ O *Emílio* foi uma obra proibida por ser considerada perniciosa aos cristãos de sua época. Propor uma religião civil, cujos estatutos estivessem sob a tutela da razão e não dos dogmas, não parecia também uma boa proposta.

intensificar qualquer paradigma da educação. Nesse caso, é preciso ressaltar que para se colocar algo em prática parte-se do pressuposto que exista alguma *teoria*, cuja pretensão se mostra em condições de tornar-se uma *prática*, ou no mínimo, se supõe as condições de sua possibilidade de pensamento.

Talvez não fosse preciso tratar a questão de *teorias* e *práticas* implicadas nas diversas propostas (sejam elas educativas ou não) que possuem pretensões em seu interior, já que o trabalho é sobre um tema que está desenvolvido em uma das obras de J.-J. Rousseau, o que indicaria, a esse momento da pesquisa, apenas delongas literárias; não fosse uma ideia recentemente publicada em uma coletânea de textos, que defende que o: “*Emílio* é antes, um relato, uma metáfora, uma suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria às essências. Sendo assim, não teria jamais a pretensão de ser aplicado como método educativo de crianças reais.” (BOTO, 2005, p. 370).

Ora, é possível constatar que no *Emílio*, obra que possui um protagonista cujo nome é dado a um provável aluno, ou seja, um aluno *fictício* de Rousseau; tenha presente no eixo comum de suas teses, uma presumível *categoria operatória*, sem dúvida; mas dizer que “jamais” pretende-se aplicar essas teses, vai seguido de uma alegação, em que se faz necessário, de início e com todo respeito, uma contraposição. Para tanto, convoca-se à palavra, o próprio autor do *Emílio*, cuja ideia nos mostra que: “incapaz de cumprir a tarefa mais útil [educar], pelo menos, atrevo-me a propor a mais fácil. A exemplo de outros, não porei as mãos na obra, mas na pluma e, no lugar de fazer o que for preciso, me esforçarei em dizer” (ROUSSEAU, 1969, p. 264). Ora, se o autor (em sua teoria) se empenha em dizer o que *deve ser feito* (tornar concreto), em outras palavras, ele está propondo o que pode ser aplicado em sua *prática*.

O fato de *Emílio* ser um aluno imaginário, cuja conjectura analítica aparece no texto como uma ideia de educação; não impede (sob qualquer ensejo) a abstração de se pensar em sua possibilidade de atuação, que talvez tenha sido pensada – estritamente e mentalmente – *entre teoria e prática* pelo próprio autor¹⁵, ou ainda, ela não prescinde das condições de seu

¹⁵ Assim também parece concordar CASSIRER (1999, p. 42) ao afirmar que “as ideias fundamentais de Rousseau, embora brotem diretamente de sua natureza e de sua peculiaridade, não permanecem fechadas, nem presas nessa peculiaridade individual – que elas em sua maturidade e perfeição apresentam-nos uma problemática objetiva válida não somente para ele próprio ou sua época, mas que contem em toda sua acuidade e determinação uma necessidade interna rigorosamente objetiva. [...] *Isso vale tanto no sentido teórico quanto prático*; vale para o modo de pensar, bem como para o modo de viver. Num pensador desse tipo, não se pode separar o conteúdo e o sentido da obra da razão pessoal de viver; ambos só podem ser apreendidos um dentro do outro e um com o outro só num ‘reflexo reiterado’ e um esclarecimento mútuo de um pelo outro”. (grifo nosso); além de Ernst Cassirer, pode-se constatar um depoimento pessoal de Allan Bloom, que no prefácio de sua tradução do *Emílio* para a língua inglesa, revela a sua experiência com as leituras do *Emílio* em sala de aula. Diz o autor da tradução: [...] aprender com Rousseau deu-me a oportunidade de aprender com os meus alunos ao ensinar-lhes. Ao longo dos últimos oito anos eu tenho dado várias aulas sobre o *Emílio*, e o interesse que ele provocou deu provas da sua utilidade. Para

exercício, em cada possibilidade de um exercício (seja teórico, metodológico ou imaginário), visto que as condições em que o pensador de Genebra propõe esta aplicação, ou seja, uma condição de utilidade da obra. Eis sua alegação:

Por isso, decidi me dar um aluno imaginário, de supor a idade, saúde, conhecimentos e *todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação* e a conduzir a partir do momento de seu nascimento até onde, já homem feito, não careça de outro guia que não ele mesmo. *Este método parece-me útil* para impedir que um autor que desconfia de si se perca nessas visões [...]. (ROUSSEAU, 1969, p. 264). (grifos nossos).

Além disso, pela questão do *método* e sua *utilidade*; tem-se ainda, como ratificação da ideia de uma prática, a seguinte defesa expressa já no prefácio do *Emílio*, que parece observar bem a questão da *vontade* que move uma possibilidade de colocar em exercício alguma mudança que se fizesse necessária.

Às vezes, se eu tomar o tom afirmativo, não é para impô-lo ao Leitor, mas para fazer tal como penso. Por que iria propor em forma de dúvida aquilo sobre que, no que me diz respeito, não tenho dúvidas? Digo exatamente o que se passa em meu espírito. [...] Pais e mães, o que é realizável é o que desejais fazer. Deverei eu responder pela vossa vontade?¹⁶ (ROUSSEAU, 1969, p. 242-3).

Em seguida a esse arremate, o autor ainda afirma que: “em toda espécie de projeto, há duas coisas a considerar: primeiramente, a bondade absoluta do projeto; em segundo lugar, a facilidade de execução.” (ROUSSEAU, 1969, p. 242-3), ou seja, um projeto para ser acarretado em sua importância, leva-se em conta se ele é bom para todos e em qualquer lugar, o que faz baliza com a *bondade absoluta*, visto que essa premissa se torna imprescindível quando se trata de um projeto de educação; e em seguida, leva-se em conta se ele pode ser colocado em movimento, ou seja, se ele pode ser *executado* ou *aplicado*.

Eu sei que em empreendimentos semelhantes a este [empreendimento na educação], o autor, sempre confiante nos sistemas que está isento de colocar em prática, *propõe* sem esforço muitos belos preceitos que são impossíveis de se seguir, e que a falta de detalhes e exemplos, até o que ele diz ser viável seguirá sem uso, quando ele não mostrar sua *aplicação*. (ROUSSEAU, 1969, p. 264). (grifos nosso).

os estudantes, sobram perguntas e sugestões que foram levadas para o coração do texto. (BLOOM, 1999, p. ix). Assim, segue os argumentos sobre uma possível pedagogia *prática* no *Emílio*.

¹⁶ Observando bem esse fragmento, ter-se-ia razão esta dissertação complementar: Educador e educadora, para fazer o que se faz realizável; depende do que você se propõe a pensar e a fazer, depende também de sua consciência e vontade de analisar o que está bom e o que não está diante do que se pode realizar [diga-se: *mudar*], assim como, diante do que está se realizando, portanto, que se possibilitem as propostas de mudança para uma reflexão sobre o que fazer.

Ficam abertas, destarte, duas conclusões. A primeira mostra que há um *desejo de execução* do projeto implícito nesse argumento, mas que, por sua vez, a sua *bondade absoluta* depende diretamente do sujeito, ao passo que, a *facilidade de execução* depende do objeto, ou melhor, das próprias condições em que foram pensadas no projeto. Talvez por isso, seja tão difícil – ainda hoje – se conceber uma *educação negativa* como algo plausível a ser praticado.

É de se questionar ainda – após tratada a questão da possibilidade de se pensar uma possível prática das teses do *Emílio* – os motivos que tornam essa condição de possibilidade uma tarefa de alta complexidade. Eis que surgem um indício e um problema que se abrem nessas concepções puramente educativas. Primeiro, o fato de o autor buscar demonstrar essa importância em uma condição puramente subjetiva e questionável, qual seja, uma *bondade absoluta*; leva esse projeto a um indício, no qual mostra somente ser possível entender essa *bondade absoluta* se se levar em conta as bases que apoiam a obra *Emílio ou da Educação*, e neste caso, as obras que antecedem o *Emílio* podem ajudar a esclarecer tal questão. Segundo, resta um problema, que se mostra no questionamento do próprio autor da obra que, concernente à possibilidade do educador poder executar uma *educação negativa*, parece mostrar uma aporia, a saber: “como é possível que uma criança seja bem educada, por quem não tenha sido bem educado?” (ROUSSEAU, 1969, p. 490). É preciso investigação para buscar essa resposta.

2.2 - A importância do preceptor para o *Emílio*.

Como é possível que uma criança seja bem educada, por quem não tenha sido bem educado? (ROUSSEAU, 1969, p. 490).

Eis a questão que Rousseau nos impele, nos provoca. Encontramos indícios que revelam que, a formação do pedagogo, se trata de uma aporia, na qual leva todo trabalho pedagógico do autor a um ponto insustentável, ou seja, não é capaz de *educar* quem não foi adequadamente *educado*. É muito provável que o autor esteja tentando mostrar (e aqui se arrisca um primeiro movimento reflexivo em torno desse problema específico) que, a educação do *pedagogo*, se faz pela notória preocupação crítica daquele que se percebe capaz de promover uma educação renovada.

Para começar uma tentativa de resposta é necessário entender que há duas premissas que precisam estar bem definidas no que alcança a obra *Emílio*, a primeira mostra uma *formação do homem* e segunda a *formação do cidadão*. No entanto, é possível observar que justamente na *formação do homem* se impinge os elementos de uma possível *formação do pedagogo*. As demais condições que sustentam a obra são dependentes dessas premissas.

Pensando nesse fato e analisando de perto a questão da *educação negativa* tem-se a seguinte questão. Assim como o *Emílio* encontra (pelas vias da *educação negativa*) seu próprio entendimento, o professor pode descobrir *outros afazeres paralelos* ao seu exercício pedagógico, sem necessariamente sobrepujar essa educação. Ele pode (a qualquer momento) refazer novas conjecturas e descobrir novos aportes para reconhecer o mundo apreendido no passado. O mestre pode reaprender ao educar, ao observar melhor o seu aluno produzir entendimento e, nessa mesma via, buscar novos saberes, bastando que liberte a si mesmo libertando a criança do jogo (às vezes perverso) de suas teorias. Liberto de suas teorias, o preceptor será capaz de observar melhor a própria natureza, pois a natureza é o objetivo maior, ou seja, é o designo da arte de educar.

Uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo. Qual é esse alvo? É o mesmo da natureza. (ROUSSEAU, 1969, p. 247).

Um educador, ou mesmo um preceptor necessita de uma forte capacidade de se reinventar e adaptar sua pedagogia a cada contexto, em cada cenário ou em cada tempo. Tem que estar preparado para sugerir mudanças, sobretudo na transformação que se almeja para o mundo, e por assim dizer, um mundo melhor. Suas lições não podem estar baseadas em palavras, mas em atos; sua pedagogia não precisa estar fincada na austeridade, mas na ternura e na compreensão; seus exemplos devem ser firmes e marcantes no propósito do bem maior, a ponto de, em qualquer tempo a criança ou o jovem poder retomar os arquétipos que lhe serviram de orientação. Daí a possibilidade de pensar o seguinte alerta:

Jovens mestres, eu vos peço que penseis nesses exemplos e vos lembreis de que em todas as coisas, vossas lições devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que fizemos para ela. (ROUSSEAU, 1969, p. 323).

A educação baseada e apoiada nos bons exemplos parece apresentar mais consistência do que uma educação repleta de palavras bonitas. Se na época de Rousseau, as famílias tinham todos os cuidados ao escolher o preceptor para seus filhos, cujas posturas (desse

preceptor) estavam baseadas tanto na evidência de sua boa conduta, quanto na força de sua boa referência, é por razões simples de que a educação não poderia fracassar. Percebe-se que os cuidados de uma educação preceptoral do século XVIII (entre eles a importância de se educar um aristocrata) precisavam ser *fundamentalmente* completos, ou seja, em certo sentido, nessa espécie de educação particular, era preciso encontrar os *fundamentos* dos moldes de uma educação religiosa, um possível entusiasmo cativante e, sobretudo, os fundamentos das sutilezas da polidez e da etiqueta.

Ora, as etiquetas podem ser definidas como conjuntos de regras (técnicas) que visam determinados comportamentos e posturas adequadas para tal ou tal situação. É perfeitamente possível perceber que a maioria das teorias sobre educação tem uma profunda relação com a possibilidade do *desenvolvimento das condutas ou a formação dos aportes do desempenho das formalidades*; trocando em miúdos, percebe-se algo em torno da técnica. No entanto, essa técnica vai muito além dos ensinamentos, ela se forma a partir dos exercícios práticos de, por exemplo: como sentar-se a mesa, qual o momento adequado para se falar, como tratar de um assunto com o respeito necessário que lhe compete, como se vestir, enfim, vários matizes que, somados, tinham como fim a educação da criança.

O que acabamos de elencar são, grosso modo, as principais atividades dos preceptores. Sua função principal era acompanhar a criança e dar-lhe alguns ensinamentos que fossem adequados a assumir seu *status* e suas necessidades de tornar-se mais um nobre. Rousseau não apenas pensou a criança, ele remodelou a figura do preceptor, este, de agora em diante, tem uma tarefa mais nobre do que apenas ensinar preceitos formais de polidez, seu lugar agora é o de um verdadeiro *mestre* que acompanha e aconselha quando estritamente necessário.

Essa espécie de educação não conseguiu perdurar até o atual século. Todavia, muitas escolas acreditam (ou parecem acreditar) que a boa conduta é capaz de formar um homem completo. Então, é preciso indagar se essas etiquetas e regras de conduta podem sair do âmbito especificamente técnico e contemplar a ação humana sem necessariamente particularizar seus modos e formalidades, ou seja, é possível um aprofundamento radicado em *bases antropológico-filosóficas* do desenvolvimento humano que seja menos técnico?

Esse parece que foi um dos intuitos de Rousseau no tocante a educação do *Emílio*. Ele não é uma criança polida, não reconhece a maioria dos aportes dos *bons modos*, das convenções e das relações baseadas nas formalidades. Contudo, ele basta a si mesmo, ou ainda, basta que dentro da torrente caudalosa do turbilhão social “ele não se permita arrastar nem pelas

paixões nem pelas opiniões dos homens; que não veja nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão.” (ROUSSEAU, 1969, p. 551).

A essa altura do debate, refletir sobre novas indagações da existência dos vestígios de uma educação filosófica que permita pensar propostas no âmbito dos problemas humanos, de forma a apoiar novas diretrizes à educação infantil (com o equilíbrio da condição *pedagógico-filosófica* do desenvolvimento humano), não altera o fio condutor do trabalho.

Se for possível *observar e descrever o comportamento da criança*, no que toca estritamente a *natureza da criança*, que essa tarefa não esteja ausente dos pressupostos filosóficos e históricos, que não seja forjada pelos diagnósticos apressados de quem se dedica a estudar a criança sem levar em consideração sua verdadeira natureza, visto que se houver qualquer modificação no seu estado puro de natureza já não há mais condições de considerar este ser como uma criança (diga-se: legítima), pois: “quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo.” (ROUSSEAU, 1969, p. 261).

A proposta de pensar essa criança, projeto central dos dois primeiros livros da obra *Emílio* de Rousseau, não poderia exigir que se cuidasse melhor da análise que fazemos da vida infantil, mas precisava aconselhar essa análise. Não se pode ponderar qualquer teoria ou sustentar qualquer argumento sem considerar a criança em seu estado puro de infância. Rousseau é categórico ao revelar que “nosso verdadeiro estudo é aquele da condição humana. [...] a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios.” (ROUSSEAU, 1969, p.252). É preciso questionar se as teorias pedagógicas realmente abarcam a condição de pensar a condição humana e exercitar o que há de *humano* nessa condição, seus preceitos e preconceitos, é preciso indagar se realmente proporcionam os melhores aportes para trabalhar a questão da *condição humana*, sobretudo a criança.

Baseado nessas variações teóricas, em que medida se tornaria possível o desenvolvimento consciente desse novo *formador* segundo uma educação que propicie a observação dessa *condição humana*? Como seria possível a esse educador consciente de sua formação, propiciar o desenvolvimento dos próximos educadores na continuidade dessa valorização à *condição humana*, de forma a definir os parâmetros legítimos dos novos conteúdos educativos?

Seria preciso observar que i) essa prática requer condições precisas para se torna provável, entre elas, uma mudança de postura do educador; ii) é o próprio *educador* que pode examinar as suas novas *topologias* e, por meio desse “novo caminho”, precisa estar *preparado* para tal finalidade; iii) lembrar que “somente a educação é capaz de evitar os erros de direção,

às vezes irreparáveis, que é habitual uma educação supostamente mais realista.” (VIAL, 1912, p. 100). Guardadas as dificuldades dessas possibilidades (que para os mais pessimistas, é um evento que pertence a mais remota probabilidade ante a “aceleração” da sociedade moderna) é preciso lembrar que “O progresso natural do espírito é acelerado, mas não invertido.” (ROUSSEAU, 1969, p. 551). Por isso, resta no fundo, uma esperançosa mudança ao tratar desse intrincado conceito, a *educação negativa*.

A *educação negativa* para Rousseau, ou o que se avalia por *educação negativa*, se aplica aos alunos, ou melhor, às crianças. Ora, mas quem educa uma criança, já foi um dia, criança, e se a formação desse educador não se incluiu uma *educação negativa*, como a concepção dessa espécie de *educação* pode ajudá-lo a educar dentro de suas prerrogativas? Essa concepção não parece meramente inexecutável? Como entender e repassar aquilo que não se recebeu, e ainda, como praticar algo que só pertence à teoria de uma obra do século XVIII, cujo autor, além de subversivo às ideias do *iluminismo*, levou seus filhos à roda?

Não é difícil imaginar que os entraves literários que levaram (e levam) boa parte dos educadores a duvidar de uma educação proposta por esse autor¹⁷, sobretudo no que essas propostas parecem contrariar tanto uma pedagogia tradicional, quanto uma ideia de progresso intelectual; talvez explique os motivos da recusa em se compreender melhor os possíveis significados de uma *educação negativa*. Sabe-se que a obra *Emílio* foi condenada à fogueira como uma obra perniciososa, sabe-se que esse episódio não põe fim as ideias do autor, pelo contrário, o ocorrido serviu para aumentar o prestígio de Rousseau. No entanto, esse evento desencadeou outras desditas, inclusive a perseguição política que se desdobrou em outras condenações, inclusive o decreto de seu cárcere, o apedrejamento de sua casa pelos seus concidadãos, e por fim, a necessidade da sua fuga. Contudo, que castigo pode ser pior do que ter que viver entre homens corrompidos?

Não lhe censuremos esta susceptibilidade! É o sinal de uma alma nobre: quem em si sente o divino eleva muitas vezes os seus suspiros para a eterna Providência: eis, pois, os meus irmãos! Eis, pois, os companheiros que me

¹⁷ E isso não representa uma mera conjectura de nossa parte. O julgamento *de uma parte dos educadores* no Brasil (só para citar um bom exemplo) os levou a tripudiar o autor pelos estereótipos produzidos em torno de sua escrita e de algumas decisões que o autor tomou no decorrer de sua vida. Vale ressaltar (a título de ratificação sobre essa questão) a *Tese de Doutorado* de (NACARATO, 2008), que observou a maneira como Rousseau era apresentado na disciplina *História da Educação* (incluindo os livros didáticos) nos cursos de formação de professores no estado de São Paulo. A constatação foi negativa, uma vez que os livros didáticos de *História da Educação* (leitura obrigatória), *no período entre 1946 e 2006* (anos que direcionaram a análise), estavam repletos de estereótipos que apresentavam um Jean-Jacques Rousseau pouco lido em sua fonte, bem como, a constatação de que havia livros repletos de múltiplas deturpações do pensamento de J.-J. Rousseau (inclusive autores e comentadores tachando Rousseau como um louco, mentiroso e vagabundo). Recomenda-se pensar no “estrago” que esses livros promoveram na concepção das alunas e alunos do curso de pedagogia, para que as interpretações disparatadas possam ser devidamente corrigidas hoje.

deste no caminho da vida terrena! Têm a minha figura; mas o nosso espírito e o nosso coração não se assemelham; as minhas palavras são uma língua estranha para as suas palavras, e as suas para mim; ouço o som dos seus acenos mas nada há no meu coração que lhes possa dar um sentido. (FICHTE, 1999, p. 71)

O que pode ser pior que ter que descobrir um universo de corrupção e ambição dos homens e ter que se lançar às *margens* para não estar contaminado? Não seria hora de uma radical mudança dessa sociedade contaminada pelos *erros* e *vícios* dos *corações* e *almas* corrompidas? Eis que se abrem novos ensejos para se pensar uma *educação negativa*.

2.3 Os possíveis conceitos de *educação negativa*.

“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (ROUSSEAU, 1969, p. 319).

Trata-se de bom senso; uma criança não pode ser pensada como um ser adulto. A criança deve ter o direito de ser criança. A educação negativa tende a preservar esse direito. Especificamente tratando da *educação negativa*, algumas pistas podem ser levantadas sobre o tema. Segundo as orientações do autor, “a primeira educação, deve ser puramente negativa.” (ROUSSEAU, 1969, p. 323). E de forma resumida ela “consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito do erro.” (ROUSSEAU, 1969, p. 323) ¹⁸, e é nessa esteira que Rousseau irá defender:

Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudesse levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abriam à razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse contrariar o efeito de vossos trabalhos (ROUSSEAU, 1969, p. 323-4).

Ora, antes de tentar entender o que significa “nada fazer”, é preciso entender qual o significado atribuído à ideia de proteger “o coração” contra o vício e “o espírito” contra o erro, tal como aponta Rousseau. O verbo *proteger* (resguardar) sugere ao menos duas particularidades, quais sejam, saber de qual vício se deve estar protegido e qual o erro não se poderá cometer, e acima desses desígnios, pensar no período da vida (ou momentos específicos) em que o vício e o erro começam a fazer parte do cotidiano de um sujeito, sobretudo levando

¹⁸ Estamos repetindo essa citação, pois este é o único fragmento direto em que o autor trata sobre a *educação negativa*.

em consideração que é admissível que esse período se encontra na infância, visto que “deve-se considerar no futuro, sobretudo, o zelo pela sua conservação; *é contra os males da juventude que ele deve se armar*, antes que ele a alcance.” (ROUSSEAU, 1969, p. 260) (grifo nosso).

O que dizer sobre a educação negativa? Se a princípio, a educação negativa é *negativa* por negar a artificialidade social, por ela se contrapor ao artifício, é preciso pensar que essa negatividade é o essencial desta educação e, por isso, ela é denominadamente *negativa*. O que parece uma contradição pode ser explicado da seguinte maneira. Sim, primeiramente a função da *educação negativa* é determinada *por se opor a uma educação já em curso*, que é responsável (e ligada) à artificialidade social, e por isso, ela nega essa artificialidade. Nesse fato, ou seja, no fato dela se contrapor (negativa) à educação artificial e artificiosa (que era praticada até o século XVIII), a sentença é aplicada em seu *primeiro princípio*. Entretanto, ela também pode e deve ser vista (e esclarecida) *positivamente* como momento propedêutico à educação do sentimento, ou em outras palavras, ela é positiva na medida em que é parte, constituída, de uma educação pela/para autenticidade/espontaneidade, ou seja, para a liberdade.

Ora, é perfeitamente possível concordar que na teoria de J.-J. Rousseau, “a formação do indivíduo é essencial ao seu sistema” (VIAL, 1912, p. 92). Mas *formar* um indivíduo não é o mesmo que *educar* uma criança. *Formar* um indivíduo faz parte de um projeto maior, estrutural e de longo prazo, no qual se pode visualizar um plano (um mapa delineado ou um plano diretor) do que se almeja executar e possivelmente concluir seus objetivos; um mapa que, apesar de já apresentar um esboço (linhas, escalas e estruturas), pode, a qualquer momento que se fizer necessário, ser redimensionando e retraçado dentro de sua estrutura geral. Do outro lado, mas paralelo a essa formação, se encontra a *educação*, que representa um recorte do plano global objetivado. Por sua vez, a *educação negativa* é um recorte do recorte, ou seja, é um anexo da educação.

O intuito da *educação negativa* se posta no âmbito da educação, que por sua vez, prepara (ou dá subsídios) para uma necessária formação do homem. Em vista dessa característica, torna-se necessário preservar o que se conserva original no *coração* e na *alma* da criança, a saber, sua brandura, sua piedade. Essa criança (com toda possibilidade de um futuro) deve ser *acompanhada* “de fora”, ou seja, em companhia dos mentores que *apontam* o melhor desenvolvimento trilhado pelo aluno, sem necessariamente interferir ou oprimir (com palavras) essa *senda* que se faz por uma educação natural, preservando assim tanto a prosperidade encadeada à possibilidade tanto de seu *espanto* e *curiosidade*, quanto o que há de mais duradouro e persistente em sua *educação*, em uma sentença, a *natureza humana*, que é capaz

de dar um depoimento sobre nós mesmos. “Obedeçamos a natureza e saberemos com que doçura ela reina e que encantos encontramos, depois de ter escutado-a, em dar um bom testemunho de nós mesmos” (ROUSSEAU, 1969, p. 597).

Qual é então a tarefa do preceptor? O que fazer? “nada fazer e nada deixar que fizessem”? É então um *acompanhamento* puramente passivo? Ora, se o mentor é aquele que ajuda a intuir, como o seu trabalho pode ser passivo? Um trabalho que “nada faz” pode ser considerado um *trabalho*? Ele pode produzir algum efeito? Eis a força que garante o direito da criança viver sua vida *infans*, eis a teoria essencial de Rousseau. Se o homem corrompido tem seu coração e sua alma manchada pela degradação de sua constituição humana, então é preciso pensar na criança que se encontra mais pura em seu estado.

Contudo, acompanhar uma criança não significa ser apático ou indiferente aos prováveis erros cometidos por essa criança, não se trata de deixá-la solta por ai marchando a ermo ou gritando solitário, mas sim de observar tudo o que a criança faz e ponderar somente o que se fizer necessário. Não sejamos ingênuos para defender que a criança só faz coisas generosas e benevolentes. A parábola do jardineiro (Monsieur Robert), descrito no *Livro II* do *Emílio* possui um bom exemplo da ação do mentor. Primeiramente, a criança deve encontrar a resposta por si só, segundo, é preciso que a generosidade e a benevolência possam estar na ação do mentor, cuja característica exemplar pode fundamentar as ações futuras dessa criança, diz Rousseau: “jovens mestres, pensem, eu vos peço, nesse exemplo, [a ilustração do jardineiro] e vos lembreis de que em todas as coisas vossas lições devem consistir mais em ações do que em discursos.” (ROUSSEAU, 1969, p. 333).

É preciso demandar moderação nos discursos pedagógicos para se observar melhor a natureza da criança. Que Emílio esteja livre para questionar e duvidar, que esteja livre para correr e brincar (mesmo que possa cair e se machucar), que esteja disposto a explorar o mundo a sua volta. A ação do mentor é, nesse caso, a principal condição de exercício do “método inativo”, cujas bases principais são satisfeitas pelo apoio instigante que é capaz de ocultar as *convenções* para dar ênfase à natureza. Ele resguarda o *coração* e o *espírito* da criança e fomenta sua educação com coisas que convém à sua “natureza” *infans*, em outras palavras, ele amplia as fontes de envolvimento de seu discípulo no cultivo de sua bondade, incentivando-o a observar e se nutrir dos bons exemplos.

A célebre designação do método de educação infantil de Rousseau é a “educação negativa”, e, ainda mais, o seu termo alternativo, o “método inativo” é enganoso se for tomado para implicar que o professor nada fará e simplesmente permitirá que os eventos se desenrolem. Mesmo que ele pareça não fazer nada, ele está ativamente envolvido em limpar o ambiente de todos

os vestígios da sociedade, tal como é entendida pela opinião convencional. Um termo melhor poderia tê-lo denominado seria “defensivo” ou “protetor” da educação. (PARRY, 2001, p. 251).

Por outro lado é preciso lembrar também, que a “falta de saber” enquanto modo inocente da criança “para com o mundo a sua volta” não é um contrassenso, mas uma condição natural. Enquanto essa criança se manter nesse estado de ignorância (cujas coisas que ignora preserva-o do erro e da corrupção), ela estará protegida do *mal-estar* que vive a *civilização*. A sociedade, envolta no emaranhado de corrupção e vícios, serviu de assimilação para Rousseau avaliar que, por essa razão, o homem já se encontrava preso a uma orbita de elementos que decompunham (pouco a pouco) a sua natureza, e ao que tudo indicava, afetaria diretamente as crianças.

Não há qualquer possibilidade de mudar esse estado senão mudar o homem, e para bem educar o homem é preciso resguardar a criança. A criança é como um selvagem, ou seja, ela basta a si mesmo em sua pura (e necessária) ignorância. O homem, ávido pelo progresso, insiste em arruinar esse estado. Victor Goldschmidt em sua obra *Antropologie et Politique*, destaca, na palavra de Rousseau, que “a dependência da ignorância” (« l'ignorance du vice»), é própria do estado infantil, ou seja, da condição própria do ‘ser’ criança. Assim como o *homem selvagem* a criança não pode conhecer o bem ou o mal, pois nesse estado *infans* as “paixões” estando serenas («calme de passion»), tem um efeito positivo, pois “impedem o amor de si” («empêche l’amour de soi») de se desenvolver, ou melhor, retarda o seu alargamento. As crianças, (assim como o *homem no estado de natureza*), não possuem qualquer motivo para fazer o mal e nisso reside a prova do seu ‘próprio poder’, o que lhe resta então é:

[...] o cuidado de se manter, enfim, o ‘princípio ativo’, tornando-o, como na infância de *Emilio*, exuberante e exorbitante. Para o selvagem não há necessidade, estando livre do ‘sentimento de sua fraqueza’, de ‘provar para si mesmo seu próprio poder’, assim como as crianças ‘logo que elas possam considerar as pessoas que as envolvem, bem como os instrumentos que ela depende para agir. (GOLDSCHMIDT, 1974, p. 325).

É justamente diante desse *sentimento de fraqueza* que se encontra um ponto que, referente a essa finalidade (educar as crianças), se mostra adequado para relevar o maior valor do que se pode considerar positivo na *educação negativa*. Muitos homens se arrogam sabedores; muitos já nem perguntam mais: “para que serve isso?”; “qual a finalidade disso?”; “qual a razão de eu estar pensando (ou sentindo) tal coisa?”. Às crianças é dada a força da verdadeira pergunta. Ao que parece, as crianças sabem fazer perguntas, e por trás de cada

pergunta pode estar o principal ensinamento (interno) que jamais será *suficientemente rico* caso venha a ser respondido pelo adulto.

Para que serve isso? Eis, a partir de agora, as palavras sagradas, determinantes entre mim e ele [o *Emílio*] em todas as ações de nossa vida; eis a pergunta que de minha parte acompanha infalivelmente todas as suas perguntas, e que serve de freio àquele amontoado de indagações tolas e fastidiosas com que as crianças aborrecem sem parar e sem resultado todas que as cercam, mais para exercer sobre eles algum tipo de domínio do que para tirar algum proveito. Aquele a quem como a mais importante lição, ensina a somente saber o que lhe é útil; interroga como Sócrates e não faz qualquer pergunta sem pensar na razão que lhe vão solicitar antes de resolver. Vede que instrumento potente eu coloco em vossas mãos para agir sobre o vosso aluno. (ROUSSEAU, 1969, p. 446).

Não ensinamos as crianças a fazer perguntas importantes, elas já sabem fazer a pergunta mais importante. Quando muito, ensinamos as crianças a fazer perguntas complexas, mas quase sempre, são perguntas tolas e sem vida. Às vezes chegamos a suprimir, na criança, toda a força sagrada da pergunta mais importante (para que serve isso?), para colocar em seu lugar um “amontoado de indagações” que não parece ter qualquer “proveito” para essa criança. A pergunta: para que serve isso? Elimina, de maneira lúcida, o que não parece ser saudável para a vida de um homem; e para criança, ela parece ser mais decisiva, pois se transforma em investigação e desbravamento. Sozinha (e mesmo acompanhada de perto pelo preceptor), a criança precisa descrever, com sua capacidade de imaginação, o que ela mesma desconhece; e com isso, além de desenvolver positivamente essa faculdade, ela precisa contar com o aprimoramento dos seus sentidos, que vai, *pouco a pouco* e de maneira natural, aguçando seu intelecto, tal qual uma semente que fincada na terra, lança seus primeiros brotos cheios de pureza e vida.

Na escola a criança quase não tem tempo para fazer perguntas, se procura uma ocasião, quase não sobra algum momento para se meditar sobre. A reflexão, obstruída pela objetivação da formação do aluno (já formatada em cada projeto de educação), bem como pelas *paredes* (sala de aula) que oprimem seus sentidos, torna-o inábil para apreender o mundo por si mesmo. Seu guia, pela via de uma *educação negativa*, segue o elenco: i) a pergunta, ii) os sentidos, iii) o intelecto (passo a passo e amiúde). Seu guia, pela via de uma educação tradicional, segue o elenco: i) o livro, ii) o professor diante da lousa, iii) a sala de aula (passo a passo em cada *tarefa* a ser concluída).

É preciso averiguar quais os reais motivos da escolha de um modelo de educação. Qual a razão de se emancipar uma criança? Pode-se presumir que, em uma educação que se faz exigente, os fatores que determinam qualquer reivindicação também mostram alguma

utilidade que determina os rumos dessa educação. Uma educação utilitária, por exemplo, não parece proporcionar muito tempo para que a criança possa conquistar o conhecimento por si mesmo. Uma educação que costuma apressar as crianças no intuito de adquirir sua formação, a ampliar seu aprendizado e conquistar coisas, não sabe (pois não pode) aguardar o tempo necessário para sua melhor maturidade.

Ao contrário, uma educação que se mostre adequada ao tempo propício de uma maturação perpetrada pela natureza e reverenciada na criança em seu próprio ritmo e tempo, ou ainda, uma educação que poupa a criança do desejo do avanço do conhecimento e garante o tempo certo de sua maturação; é capaz de esperar pelo melhor momento de *despertar*. Nesse caso, o educador (em seu íntimo) possui a esperança convicta que permite à sua atuação a paciência e perseverança que exclui a exigência, ou seja, “quando não se tem pressa em instruir, não se tem pressa em exigir e aguarda-se o tempo necessário para se constituir oportunamente. Então a criança se forma na medida em que não se estraga [...] queres que seja fiel à sua palavra? Seiais discretos em exigir” (ROUSSEAU, 1969, p. 337).

É muito provável que, o que mais anima uma educação tradicional que possui pressa em educar; é a certeza de que a criança vai aprender muitas palavras, várias leituras e que vai escrever bem, redigir uma carta, um ofício ou redação; que vai responder perguntas e tecer considerações sobre assuntos vários; que vai encontrar motivos para fazer mais pesquisas e adquirir mais conhecimentos, que por sua vez, garantirá novas pesquisas e novos conhecimentos, assim sucessivamente: mais pesquisas, mais conhecimentos.

No entanto, é preciso perguntar se a vontade do adulto caminha de encontro com a vontade da criança? A capacidade cognitiva da criança está mesmo pronta para ser iniciada? O que realmente podemos separar de sua autoria e o que é, apenas, produto de uma estratégia de decorar, descrever, adornar? A pretensão de uma educação tradicional apressada pode criar no homem, o efeito de uma condição alienada (que tem por fim repetir coisas), o que, por conseguinte, poderá garantir a esse homem apenas frações de sua autonomia.

Ora, parece-nos óbvio que repetir coisas e fazer com que as crianças gravem muitas coisas; instruir as crianças ou dar aos jovens uma capacidade para dizer muitas palavras e dar muitas respostas, enfim, isso pode ser germinado e estruturado desde a infância. Não é tarefa complicada alimentar um jovem com bastante informação, mas é forçoso defender essa prática como uma função da escola. Qual a necessidade de formar “gênios” ou “prodígios”? A quem interessa a formação que prioriza a informação? O que se pode esperar quando não se

reconhece o que significa ser criança? Encontramos essa tensão em ROUSSEAU (1969, p. 342) e talvez ele nos ajude a pensar:

Os pensamentos mais brilhantes podem cair no cérebro das crianças, ou melhor, as melhores palavras podem cair em suas bocas, como os diamantes de maior valor cair em suas mãos, sem que com isso os pensamentos ou os diamantes lhe pertençam. Não há, para essa idade, verdadeira propriedade de nenhum gênero. As coisas ditas para uma criança não são para elas o que são para nós, ela não atribui às palavras as mesmas ideias. Essas ideias, se é que elas possuem, não tem em seu pensamento nem sequência nem ligação, não há nada de fixo, nada de seguro em tudo o que ela pensa, examinai o vosso pretense prodígio. Em certos momentos descobrirei nele os impulsos de uma extrema atividade. Uma clareira de espírito, incrível. No mais das vezes, esse mesmo espírito parece-vos frouxo, úmido como que envolto em uma densa bruma. Ora, ele vos ultrapassa, ora ele permanece imóvel. Num instante diríeis: é um gênio; e no instante seguinte: é um tolo. Vós estareis sempre enganados: é uma criança.

Se o problema dessa constituição, que contrasta a *educação negativa* (educação privada) com o modelo de *educação tradicional* (educação pública), for justamente o que torna oculto um possível benefício ou um possível malefício de uma ou de outra; logo, somente a devida importância do debate que é capaz de lançar críticas a uma e outra, pode levar a um estrato final (independente do fato de haver mudança ou não). A *educação tradicional* precisa das palavras, ela requer o rigor das palavras e do ensinamento por palavras (escritas, lidas ou faladas). A *educação negativa* depende da natureza, ela pende para a natureza para um possível embate de aprendizagem.

É preciso pensar que o cuidado com as crianças está entregue nas mãos do adulto. Isso o torna imediatamente responsável pela manutenção das escolhas e métodos pedagógicos de quem *cuida*. Se for verdade que há um “princípio ativo” que seja ofertado (pela própria natureza), as crianças encontrarão a rota da aquisição de sua própria sabedoria. Por isso, é preciso indagar sobre a atividade desses modos de educar, para que cada *cuidador* se inclua na exata noção dos caminhos que ele mesmo decide tomar, e que ele possa trabalhar em cada criança (diante dessa tomada e escolha) não somente a razão, mas também o *sentimento* de estar no mundo, principalmente propiciar a cada criança, o encontro com a sua *existência* (ao contrário de reverberar nelas apenas uma breve *aparência*).

No entanto, quem improvisará essa tarefa? Será o educador? Talvez aqui possamos afirmar que o *coração* estabelece as principais mudanças, uma vez que se pode observar que, partindo do pressuposto que as paixões costumam ser mais prodigiosas do que a razão, é pelo sentimento de sua existência (e não pelas palavras) que a criança tentará externar seus próprios entendimentos. São muitos os sentimentos indizíveis e não há razões para que a

razão queira dar conta do sentimento de existência, pois a própria condição de experiência revelar-se-á a cada criança. “Existe uma idade em que o coração, ainda livre, mais ardente, inquieto, ávido de felicidade que não conhece a procura com uma curiosa insegurança, e, iludido pelos sentidos, fixa-se afinal em sua vã imagem, e acredita encontrá-la onde ela já não está.” (ROUSSEAU, 1969, p. 604).

A análise da criança, processada pela própria sensação, por mais equivocada que esteja, permanece disposta a essa criança de acordo com sua sagacidade. Tal sagacidade pode ser provocada pelo preceptor, e enquanto o coração da criança estiver inquieto e ávido pelo descobrimento, ela necessitará do *acompanhamento* do preceptor. Trata-se, portanto, de um acompanhamento e não de uma intervenção prática, pois, parece que o problema das intervenções se posta no âmbito do bloqueio da necessidade de conquista de cada um, ou seja, do arrefecimento da motivação pela/para conquista do conhecimento e do sentimento com as coisas que estão dispostas no mundo.

Esse problema nos ajuda a compreender que, o principal responsável por operar a condição de alienação na criança, segundo Rousseau, está na própria constituição das instituições, que, de acordo com seus meios e artifícios, retiram de cada *ser* o seu *eu* absoluto para lhe oferecer um *eu* relativo. Esse *eu* relativo possivelmente é responsável por lançar, por assim dizer, o homem para fora de si, e deixar de considerar o que se mostra mais presente em si mesmo, ou seja, sua natureza, visto que:

Se na solidão nossos hábitos nascem de nossos próprios sentimentos, na sociedade eles nascem da opinião dos outros. Quando não se vive em si mesmo, mas nos outros, são os julgamentos deles que ordenam tudo; nada parece bom ou desejável aos particulares além do que o público aprovou, e a única felicidade conhecida pela maior parte dos homens é ser considerado feliz. (ROUSSEAU, 1993, p. 81).

Se a educação (seja privada ou pública) pudesse garantir que o discípulo não caísse na armadilha de seu ego ou de sua vaidade (que é um dos motivos que o leva a lançar-se para fora de si), possivelmente a sociedade poderia ousar uma mudança emergencial. Mas sabemos que o sentimento (seja das crianças ou dos jovens) está sob a mira de todo espetáculo da sociedade, e por isso só um planejamento estrutural poderá impedir que a alienação do *eu* relativo se efetive em cada jovem. A educação pode e deve garantir sabedoria para que eles possam se esquivar desses artifícios.

O preceptor pode e deve proteger a criança, deve resguardar e seu coração de todo mal que, apesar de ser produzido pela sociedade (e o preceptor vive nessa sociedade), afasta (da criança) as ciladas do espetáculo ou das *convenções desordenadas* (que, por ventura,

só promulgue relações ocasionais ou interesse particulares); ele destrói do espaço reservado à criança a corrupção e as formas ilegítimas do saber. Com o passar do tempo, a criança aprende a se defender por si só, pois todas as crianças necessitarão aprender a se defenderem dos artifícios e a se preocuparem em *cuidar* de si mesmo.

O *sábio* reconhece que é preciso um sentimento interior fortalecido pela própria reflexão de tudo que lhe foi ofertado como experiência e conhecimento. O *mestre*, por sua vez, não oferece verdades, mas sim, ternura e boa fé¹⁹. Preceptores, mestres ou mesmo professores vaidosos e cheios de soberba não podem construir uma relação saudável nem dar bons exemplos para seus discípulos. Por isso é possível observar *Emílio* meditar em silêncio, a força dos ensinamentos que lhes serviram de contribuição e exemplo para fortalecer o seu próprio sentimento.

[...] é o sentimento interior que deve me conduzir ao vosso exemplo, e tu mesmo me ensinaste que, após ele lhe manter em silêncio por muito tempo, tornar a te chamar não é tarefa fácil, carrego teu discurso em meu coração, é necessário que eu medite. (ROUSSEAU, 1969, p. 606).

A educação negativa, por proteger o *coração* e o *espírito* contra as adversidades da sociedade, *enfatizamos a defesa* dessa educação pois ela se mostra uma boa alternativa para o jovem guardar-se e se limitar à força de seus “primeiros sentimentos”, daí a importância do conselho que Rousseau dá aos seus contemporâneos, mas que ecoa, devido à necessidade, até os nossos tempos: “sejamos mais simples e menos vaidosos, limitemos aos primeiros sentimentos que encontramos em nós mesmos, já que é sempre a eles que o estudo nos leva, quando não nos desorientou” (ROUSSEAU, 1969, p. 600).

Uma educação que acena para o sentimento é capaz de revelar que, o que há de mais importante na vida de um homem é a própria vida, em certo sentido, a permanência de sua bondade e o esclarecimento sobre o *amor a justiça* e a *verdade*, pois “o amor da ordem que o produz chama-se *bondade* e o amor da ordem que o conserva chama-se *justiça*.” (ROUSSEAU, 1969, p. 589).

Mas viver é, em certa medida, conservar o que se mostra absoluto nessa conquista, ou seja, a conquista de si mesmo, que permite não somente o “conhecimento de si”, mas, sobretudo “o cuidado de si mesmo”, máxima socrática tão bem difundida, mas tão pouco compreendida pelos homens. Rousseau mostra a preocupação que revela que “assim que Emílio souber o que é a vida, minha primeira preocupação será em conservá-la” (ROUSSEAU, 1969,

¹⁹ Diz o mestre ao teu discípulo: “procura a verdade em tu mesmo, de minha parte, apenas prometo a boa-fé” (ROUSSEAU, 1969, p. 606).

p. 468). Ora, o que se pode conceber dessa vida senão a real probabilidade de que ela passará bem rápida e que, por esse motivo, precisamos extrair dela o máximo de *sabedoria* para viver.

2.4 – A palavra e o exemplo.

Deve haver um sério problema com a educação que promete e ensina a partir de muitas palavras, mas não cumpre seu papel prático, ou melhor, não carrega sequer a tensão entre sua *teoria e prática*. Ora, se a compreensão do que um governo, uma família ou qualquer educador comumente consideram como vício, maldade, bondade e etc., são pensados pelos seus posicionamentos morais, e esses por sua vez, se mostram historicamente ancorados às padronizações de valores; questiona-se: não é justamente a noção do que é bom ou que é mal para uma criança, sobrevividas da concepção humana de educação a partir da constatação do adulto (incluindo aqui, por exemplo, a cultura, a religião e o convívio social) que define o que é certo e o que é errado?

De onde vem, por exemplo, os preconceitos? Das crianças? Por acaso uma criança judia atacará uma criança mulçumana a troco de nada, ou seja, por simples capricho? Será que uma criança branca e rica desprezará uma criança negra e pobre baseada apenas na diferença de sua cor e seu *status* social? É possível imaginar uma criança com inclinação heterossexual espancando uma criança com inclinação homossexual? Será que ela faz menção acerca da diferença de gênero? Sejam razoáveis, não dá para acreditar na mais remota condição. Por essa razão, toda e qualquer noção de verdade só pode se apresentar sob o julgo daqueles que se mostram *aptos* a falar (e ensinar) verdades, e a partir delas traçar um plano educativo que inclua o que se entende por virtudes e vícios.

Dá a necessidade de sempre corrigir o que não deu certo, mas, corrigir quem? Corrigir o que? Não seria a hora de retificar a prática de alguns adultos que se baseiam em velhos preconceitos? Pais, educadores, governantes, estarão preparados para se olhar no “espelho” e perceber dolorosamente que seus “corações cheios de vícios” e seus “espíritos cheios de erros” não tiveram a oportunidade de “experimentar” o valor da *educação negativa* de Rousseau? Será que todo o reflexo ampliado dessas falhas nos “homens maduros” ajudá-los-ia a expurgar todo mal e propiciar uma nova intervenção (um novo debate) sobre a formação

das crianças ou sobre as questões centrais da natureza humana, a partir da observação dessas falhas? É hora de pensar o humano, pois:

Se é verdade que a natureza expulsou o homem e que a sociedade persiste em oprimi-lo, o homem pode ao menos inverter a seu favor os polos do dilema, e buscar a sociedade da natureza para meditar, nela, sobre a natureza da sociedade. [...] é agora, digo, que expondo as taras de um humanismo decididamente incapaz de fundar no homem o exercício da virtude, o pensamento de Rousseau pode ajudar-nos a rejeitar uma ilusão da qual, infelizmente somos capazes de observar em nós e sobre nós mesmos os funestos efeitos. Pois, não foi o mito da dignidade exclusiva da natureza humana, que infringiu à própria natureza uma primeira mutilação, a partir da qual deveriam, inevitavelmente, seguir-se outras? (LEVI-STRAUSS, 1987, p. 48-9).

Infelizmente, não dá para garantir que alguns “homens” que se mostram “maduros” estejam preparados para esse exercício, sobretudo quando se percebe que *talvez* não se trate apenas de pensar a questão da sua formação, mas sim, de rever a *direção interna* da natureza desse homem, que já *desnaturado* e *corrompido* pelas condições sociais, possivelmente não abarcaria as regras de uma educação regida pelos princípios da natureza. É difícil olhar para si mesmo quando se percebe envolto em preconceitos ou refém dos próprios vícios, e difícil imaginarmos que, além disso, este homem se julgue capaz de poder corrigir a natureza da criança que “nasce livre”. A criança é capaz de pensar por si mesma, basta que “Obedeçamos a natureza e saberemos com que doçura ela reina e que encanto encontramos, depois de ter escutado-a, em dar um bom testemunho de nós mesmos” (ROUSSEAU, 1969, p. 597).

A natureza possui suas regras, seu próprio desenvolvimento, mas o homem, muito seguro de si, julga-se melhor e mais preparado para este trabalho; caso contrário ele deixaria a criança encontrar seu próprio caminho, seguir suas próprias conquistas, escolher suas próprias necessidades e examinar o que mais lhe aspira *ser*. Segundo Rousseau, essas condições parecem ser perfeitamente possíveis de estarem arranjadas a partir do desenvolvimento natural da criança. E aqui não há qualquer problema em aceitar a intervenção do homem nesse processo, desde que suas mãos não degenerem a perfeição de tudo que é criado “pelas mãos do autor das coisas” (ROUSSEAU, 1969, p. 245).

Eis a regra da natureza. Por que vós a contrariáveis? Não vedes que, pensando em corrigi-la, vós a destruídes sua obra, vós evitais os efeitos de seus cuidados? Fazer por fora o que ela [“a rota da natureza”] faz por dentro, segundo vós, é redobrar o perigo; mas, ao contrário, é desviá-lo, é extenuá-lo. (ROUSSEAU, 1969, p. 260).

Mas, sejamos menos severos e façamos uma suposição. Pensemos que Rousseau esteja equivocado e que o homem sempre foi capaz de propiciar o melhor desenvolvimento para a criança. Ainda assim seria preciso perguntar como um educador pode *acompanhar* o desenvolvimento da natureza da criança sem interferir, e nesse processo estar educando? Pois se a noção de bem e mal concebida pelos adultos, apresenta-se somente a eles (se encontram neles) que se propugnam corrigir, nas crianças, algum mal manifestado nas atitudes delas; é de se pensar que corrigir ou mesmo ponderar e ajustar algo que não se faz correto, *verdadeiro*, só pode estar no *princípio* do pensamento e da ação daquele que julga estar incorreto. Nesse caso, é de se perguntar se isso realmente acontece com o adulto, afinal, como saber realmente quem está correto?

Bom, aqui a questão parece se tornar mais fácil, pois o mais importante, nesse caso específico, é pensar no princípio (ação) que se mostra correto, e se ação estiver realmente baseada em *bons princípios* e na boa vontade (ou seja, válido para todos e em qualquer lugar) o homem não precisará dizer (com palavras) o que é correto, mas sim mostrará, demonstrará, praticará o que é adequado e apropriado para uma *vida correta* pautada no bem individual e coletivo. O destaque dessa questão revela que é bem melhor praticar o que deve ser feito a partir de exemplos dignos e legítimos, do que apenas proferir palavras. O exemplo pode arquitetar uma “guarida” (moral para a criança), que será construída por ela no futuro; e assim, sucessivamente, é possível esperar múltiplas “construções” a partir da soma dos exemplos dos adultos, que provocam bons comportamentos desde a mais tenra idade, uma vez que:

Não ensinamos apenas por meio de palavras; ensinamos ainda, e muito mais profundamente, através de nosso exemplo e todo aquele que vive na sociedade deve-lhe um bom exemplo, porque a força do exemplo brota primeiro da nossa vida na sociedade. (FICHTE, 1999, p. 64)

As evidências reveladas em cada comportamento serão as bases em que se apoiarão as ações das crianças no futuro. Se essa possibilidade se efetiva, é plausível se pensar que se aumentaria as garantias de se perpetuar diversas ações corretas para uma parcela maior da sociedade. Se for possível perceber que a criança observa, apreende e tenta interagir com as experiências que lhes são outorgadas a partir dos ensinamentos, se torna muito provável que não haverá discursos nem “pilhas de livros” que ensinarão mais do que esses bons exemplos somados amiúde e fundamentados na *prática* do adulto, e aqui a *educação negativa* tem sua base fundamental, pois a *verdade* já se encontra na natureza e não necessita tanto dos livros ou das fábulas.

Se pensarmos que as “noções de justiça e preceitos morais carecem de fundamentação” (MARUYAMA, 2001, p. 88), e que essa fundamentação, ultrapassa o que é descrito nos livros caso venha se tornar uma prática cotidiana, é possível concluir que só se pode esperar desse cotidiano do adulto a prática dos bons hábitos que perpassam as *boas condutas*, sobretudo sua *justiça* e sua *bondade*. “Onde tudo está bem, nada é injusto. A injustiça é inseparável da bondade; ora, a bondade é o efeito necessário de uma potência essencial a todo ser que sente. Aquele que tudo pode prolonga, por assim dizer, a sua existência com a dos seres.” (ROUSSEAU, 1969, p. 588).

Por isso, a noção e o conceito de tudo que pode ser considerado como bem ou mal, e a formação de parte das categorias e concepções dos homens que vivem em sociedade e praticam o bem ou o mal na sociedade, deve ser consideradas a partir das ações. A criança, como sujeito recém-chegado à sociedade, só pode adquirir e praticar o bem ou o mal a partir da convenção dos que, por convívio, já possuem o próprio bem ou o próprio mal em seus corações, e julgam (bem ou mal) os outros a partir de suas próprias experiências e ideias, ou seja, “não é a nova geração que se degenera; essa só se perde quando os homens maduros já estão corrompidos” (MONTESQUIEU, 1973, P. 62). Por essa razão é preciso observar melhor os *homens maduros*, talvez seja necessário e urgente entender que:

A maneira de formar as ideias é o que dá um caráter ao espírito humano. O espírito que só forma suas ideias sobre relações reais é um espírito sólido; aquele que se contenta com relações aparentes é um espírito superficial; aquele que vê as relações tal como são é um espírito justo; aquele que as aprecia mal é um espírito falso; aquele que inventa relações imaginárias que não têm nem realidade nem aparência é um louco; aquele que não compara é um imbecil. (ROUSSEAU, 1969, p. 481).

E então, quem forma mais ideias? O adulto ou a criança? A criança, esse ser provido de estrutura física (o corpo), que abriga outra estrutura, que Rousseau chama de *espiritual*, e que no mundo complementa seu *caráter* singular, precisa desenvolver suas ideias a partir das experiências vividas, de maneira que – no porvir – sua razão bem estruturada possa dar conta do entendimento do exercício do comportamento moral, que por sua vez precisará ser natural e não tramado. Torna-se necessário pensar que “as ideias gerais só podem introduzir-se no espírito com o auxílio das palavras e o entendimento só as aprende por via de proposições.” (ROUSSEAU, 1973c, p. 255). Entretanto, uma criança que não possui uma linguagem apurada (cujo universo de palavras está reduzido), as preposições passam longe de seu universo linguístico e de sua percepção. Nesse caso, resta dizer que:

[...] depois de terem carregado sua memória com palavras que [a criança] não pode entender, ou de coisas que não lhe são boas para nada, depois de terem

sufocado sua natureza pelas paixões que fizeram nascer, colocam este ser factício nas mãos de um preceptor que acaba de desenvolver as sementes artificiais que já encontra completamente firmadas, e lhe ensina tudo, exceto a se conhecer, exceto a tirar partido de si mesmo, exceto a aprender a viver e se tornar feliz. (ROUSSEAU, 1969, p. 261).

Por isso, é preciso meditar sobre o próprio adulto, suas escolhas e projetos. O adulto que acompanha a criança, necessariamente precisa estar maduro, inspirar sabedoria; e esse amadurecimento deve ser constatado suficientemente para se garantir que suas ações serão mais fortes que suas palavras.

Sempre que possível, deve se procurar investigar se as ideias dos preceptores são condizentes com o que se espera de sua atuação. Uma vez constatado é possível partir para o segundo passo, ou seja, buscar a evidencia que revela que ele é capaz de observar melhor as paixões latentes na criança, assim como é capaz de fazer diagnósticos precisos e não superficiais, e por fim, o mais importante, uma vez constatada sua eficiência pedagógica, saber respeitar a competência de cada preceptor.

Nesse aludido *acompanhamento* da criança, o que se deve possuir como princípio pedagógico resume a persistência e a coragem do preceptor, suas ferramentas são representadas pela sua boa vontade, sua esperança deve se basear em uma breve noção de seu futuro (quando completado o seu desenvolvimento intelectual), o que significa dizer: a construção das condições de possibilidade de surgir um homem que se faz verdadeiramente educado.

Só podemos esperar as garantias de que essa educação possa formar um homem integral se, e somente se for observada a consciência do adulto que se propõe educar. Todo esse exercício pedagógico carrega os ideais de construção moral coletiva que podem manter as condições de fundamentar a característica mais marcante na criança, que pode ser compendiada a partir da estrutura moral presente em todo comportamento nos adultos, ou seja, a conservação de sua *piedade* (que é um sentimento moral inato); o despertar de sua *liberdade* e o fortalecimento de sua *consciência*. Mas é preciso se perguntar pela sua possibilidade, ou seja, em que medida a *piedade* e a *compaixão* podem fundamentar as estruturas da educação humana a partir da ação prática do adulto?

CAPÍTULO III – OS TRÊS ELEMENTOS DA BOA EDUCAÇÃO

Uma das características que pode ser encontrada na obra *Emílio* é a presença de uma *tríade* que compõe a educação da criança. Essa estrutura serve de sustentáculo para que a criança possa conservar os princípios que toda civilização espera, e por meio da educação negativa ela se mantém preparada para conquistar/conservar cada uma delas. Tentaremos fazer uma breve análise de cada um dos conceitos para que se possa entender suas noções (centrais), de modo que nos ajude a entender melhor a arcabouço de uma *educação negativa*.

3.1 - A Liberdade

Será mesmo que a liberdade pode ser entendida e proclamada por todos os homens de acordo com a sua essência? Essa pergunta nos parece complexa, mas necessária, mesmo sabendo que este conceito amplo e difícil de tratar, não nos permita revelar ou mesmo dizer mais do que ele carrega em seu interior, a liberdade é um desejo que o homem alimenta e que está presente, em grande medida, na constituição humana.

Rousseau considera que existe dois tipos de liberdade, uma absoluta e outra relativa. A primeira é reservada ao homem no *estado de natureza*, a segunda ao *homem civilizado*. No estado de natureza encontra-se um espaço que parece inspirar uma liberdade absoluta. É somente lá que o homem, livre de todos os laços sociais, pode ser irrestrita e *hipoteticamente* livre²⁰. Sua constituição está adaptada a encontrar a força dessa liberdade, ele obedece à “doce voz” de sua natureza, “sua alma, que nada agita, entrega-se unicamente ao sentimento da existência atual sem qualquer ideia do futuro” (ROUSSEAU, 1973d, p. 251).

O *homem civilizado*, condenado a receber uma liberdade relativa, não pode viver sem essa diferença. O homem está “condenado a ser livre” já dizia Sartre, mas é preciso entender como essa liberdade se apresenta. Rousseau diz que:

A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar o resistir, e é,

²⁰ Sendo que essa liberdade absoluta é uma conjectura bem formulada, uma vez que, no estado de natureza o homem não depende de outros homens, ele não conhece o que é fome, futuro ou morte (a não ser a sensação – instinto – desses acontecimentos); ele não sabe a diferença entre o bem e o mal e por isso não possui qualquer condição moral, está livre para viver plenamente sua vida e saciar seus desejos mais básicos.

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 das 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 (ROUSSEAU, 1973d, p. 249).

O homem social e civilizado não consegue se livrar desse peso, a liberdade. Ele é responsável, por esse motivo, por pensar em sua própria existência e formar uma consciência sobre essa mesma liberdade, tanto quanto uma consciência sobre sua vida. Ele percebe a vida passar, está atrelado ao presente mas agarrado as suas lembranças (passado), e temeroso do que pode vir (imaginário/futuro). Os demais animais na natureza não estão preocupados com o futuro, não sabem que vão morrer, muito menos saberiam que estão passando por uma *condição animal*. O homem não pode fugir de seus pensamentos, suas dúvidas, seu livre-arbítrio. Ainda que ele não pensasse, não seria capaz de não sentir essa liberdade, não seria possível não formar ideias do que representa essa liberdade para ele, enfim, não seria plausível que ele não sentisse a própria *condição humana*.

Nessa espécie de liberdade (relativa), o homem tenta equilibrar seus desejos, seus pensamentos, suas escolhas. É por meio dessa liberdade que ele sente se arriscar no incerto ou no impreciso. O homem pode obedecer ou não suas paixões; até mesmo (satisfazer ou não) seus desejos; ele é livre para trabalhar o conteúdo de seus pensamentos e sentimentos, ele pode jogar ao mesmo tempo em dois campos (mentira e verdade); só não consegue perder sua condição de homem livre, só não pode esconder de si mesmo, sua *consciência*, pois além do atributo da liberdade, o homem é dotado de vontade e,

O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre; não poderíamos remontar além disso. Não é a palavra liberdade que nada significa, mas a palavra necessidade. Supor algum ato, algum efeito que não derive de um princípio ativo é realmente supor efeitos sem causa, é cair no círculo vicioso. Ou não há um primeiro impulso, ou todo primeiro impulso não tem nenhuma causa anterior, e não há verdadeira vontade sem liberdade. (ROUSSEAU, 1969, p. 586).

Se o homem é livre para executar suas ações, parece plausível que essas ações decorram de suas possíveis necessidades. A necessidade humana é gerada pelo homem e pode estar vinculada diretamente aos seus desejos. É preciso pensar que o homem está em sintonia com seu princípio ativo, o primeiro impulso, a vontade. A vontade pode se manifestar na força do pensamento que move o sentimento e as ações humanas seguem um fluxo que estão diretamente conectadas a esses princípios (pensamento e sentimento).

Mas é na *consciência* do homem que se pode revelar o seu próprio sentimento, e que o ensina a lidar com esse sentimento de acordo com o seu entendimento, em uma espécie de escala capaz de mostrar que, quanto melhor o entendimento (das coisas do mundo e de si mesmo) maior a consciência e melhor a relação do homem com a liberdade. O esclarecimento contribui muito para ampliar a consciência e o bom empenho que examina o uso da liberdade no equilíbrio da boa vontade que leva o homem aos princípios de justiça. Na consciência se encontra a *origem* do princípio de justiça, por meio da consciência aprendemos a exercer a faculdade de julgar, ou melhor, é por meio dela que julgamos e é por ela que retornamos ao nosso próprio sentimento, pois “existe, no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude, a partir do qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou não, e é a esse princípio que dou o nome de consciência” (ROUSSEAU, 1969, p. 598).

A gravidade desse debate mostra que, na medida em que essa pesquisa visa trabalhar o conceito de educação, e a educação para Rousseau é caminho para aquisição da liberdade do homem, o momento primoroso (ou propício) consiste em revelar a liberdade para os homens, sobretudo à consciência dessa liberdade, é ajudá-lo a pensar no *equilíbrio de sua vontade*. A *educação negativa*, decorremos, tem a particularidade de trabalhar esses princípios, ela já se mostra no próprio princípio de liberdade, na medida em que permite a criança descubra o mundo a sua volta e descubra a si mesmo. Para STAROBINSKI (1991, p. 43) “a função suprema da educação e do direito, ambos fundados na liberdade humana, é permitir que a natureza desabroche na cultura”

Portanto, como ser dotado de liberdade o homem pode escolher caminhos, e os caminhos podem ser preenchidos com elementos da liberdade e da consciência. O homem, independente de seu credo, posição política ou profissão, pode escolher respeitar e amar o seu semelhante, ou melhor, pode optar por cultivar a bondade em sua vontade. Enfim, ele pode mudar sua própria constituição, basta que tenha o entendimento firme (como um alicerce) capaz de contribuir para sua própria consciência e liberdade.

Muitos acreditam que essas atividades dependem também da religião, mas as leituras de Rousseau revelam que elas dependem mais da espiritualidade e da consciência. Não parece que a religião, enquanto pilar que mantém a função de suscitar espiritualidade (pois essa é uma das funções da religião) é capaz de garantir a espiritualidade, mas sim, ajudar o homem a encontrar a *abertura* que leve-o a encontrar sua própria espiritualidade e estruturar o seu sentimento em direção ao bem de todos.

3.2 A piedade

Quem sabe observar (atividade presente no cotidiano dos preceptores) as paixões latentes em cada criança, e sabe fazer o diagnóstico de cada situação, realizando a devida intervenção apenas no que necessita ser aconselhado e faz desse exercício, imprescindível para o educador, a principal atividade de um sábio mentor. Esse exercício lhe permite deitar suas raízes teóricas sob a ideia de uma formação apropriada para a criança, que seja capaz de contornar os problemas que se mostram perigosos para vida dessa criança, sem com isso deixar de lhe atribuir o *valor da liberdade*, que representa o principal alicerce pedagógico para cada uma delas²¹.

Mas, o que realmente tangencia o aspecto do estabelecimento de uma moral integral é a capacidade de se adquirir, na fase adulta, uma conduta natural proveniente das *experiências* e dos *exemplos* que já foram demonstrados pelos preceptores ou pelos genitores que acompanharam a criança. Assim, a juízo do homem (de acordo com os procedimentos que revelaram seus exemplos) e a conduta que esse adulto teve para com essa criança, são fundamentais para que a criança tenha, por sua vez, sua própria sintonia²². Por essa razão é que os exemplos, ofertados às crianças, não podem se tornarem artificiais.

Igualmente, é preciso repetir que é justamente pelo fato de a criança não possuir um universo de palavras que propicie a ela a condição de compreender o universo das palavras e a formação das sentenças, conforme relata Rousseau, que o ensinamento dos estatutos morais só poderá acontecer a partir do exemplo dado e não no plano *conceitual* ou ético em que se insere a palavra, pois a criança interage com o que lhe serve de observatório, e por isso,

não é apenas nesse plano conceitual que podemos explicar sua desconfiança em relação à consciência moral. É preciso considerar as condições reais, sem as quais segundo Rousseau, seria inútil falarmos em sentimentos de humanidade, em noções de justiça e de virtude ou, até mesmo, em amor à ordem. (MARUYAMA, 2001, p. 89-90).

²¹ Trata-se de um labor bem realizado, visto que o educador que consegue conciliar todos esses critérios, certamente realiza um bom trabalho como educador.

²² Ou seja, faça o que é certo e se certifique que todos também fazem, pois “A educação particular deve também ser extremamente atenta em inspirar as virtudes das quais falamos [igualdade e frugalidade]. Mas há um meio seguro para adquiri-las: que os pais as tenham eles mesmos. Somos senhores de dar aos nossos filhos nossos conhecimentos. Nós o somos mais ainda de lhes dar nossas paixões. Se isso não acontece, é porque aquilo que foi feito em casa foi destruído lá fora. Não é que o povo nascente se degenera. Ele só se perde quando os homens feitos já estão corrompidos” (JAUCOURT, 2006, p. 63).

É natural que se perceba que essa problemática se dirige para um ponto precário, uma vez que essa moral integral do adulto nem sempre corresponde à moral, muito menos integral; em outras palavras, é plausível que se perceba que os homens inseridos na época de Rousseau – em grande medida – proporcionaram comportamentos e ações que apresentavam problemas entre suas *teorias* e suas *práticas*. Se há algo que participa de alguma “constituição moral” sem consistência, fica manifesto um problema grave para a humanidade e que se mantém em cada atitude (comportamento) que se mostra contrário a uma moral íntegra que pode acompanhar todos os homens simultaneamente em todo cotidiano, em todos os seus pensamentos e sentimentos. Aliás, a bem dizer o próprio Rousseau, “Não vejo como se possa buscar a fonte do mal moral em outro lugar que não no homem livre, aperfeiçoado, portanto corrompido.” (ROUSSEAU, 2005, p. 123).

O homem tem consciência do mal causado por ele mesmo, ou ainda, tem consciência de sua conduta *já um pouco* desgastada. O homem tem consciência de que as luzes, o progresso e a razão, em vez de elevar aos píncaros de sua natureza diante do poder e pelo prestígio que se alçou, se fizeram adequados para torná-lo uma *pequena* parte dele mesmo, fato que será retomado por Nietzsche anos após a morte de Rousseau, visto que:

Como Rousseau, Nietzsche clamava por um estado anterior às luzes, ao progresso. Tanto um como o outro rejeitam a ideia de que ser civilizado significa aderir a uma formação erudita e pretensamente sofisticada. Quanto mais aderência, menos natureza. Estar grudado, aderente aos artifícios utilitários da sociedade nos afasta do estado natural. O enfrentamento é duro, exige coragem e leveza para adentrar o jogo da vida e torná-lo belo para defender uma outra estética da existência. (HARDT, 2012, p. 208).

Esse homem está desprezado, sobretudo quando assiste a própria destruição de sua convicção, quando percebe seu abandono, sua condição miserável que é capaz de explorar e matar em nome do progresso, ele não pode corrigir com a razão o que *em nome da razão* foi destruído. Daí a possibilidade de se pensar a partir da consciência e do sentimento dessa consciência, pois “a ideia de uma espécie de sentimento ou impulso moral, que existe na natureza, mesmo que dirigida aos outros, é claramente afirmada em uma discussão sobre a sensibilidade” (MASTERS, 2002, p. 187), e sem a *sensibilidade* e o *amor pela humanidade* será difícil dar alguns passos em direção à superação desse dilema da consciência humana²³,

²³ Como aponta ROUSSEAU (1994, p. 51): “não se sabe, digo, o quanto tudo o que mantém a união entre as pessoas quando os corações não estão mais unidos tem de atrativo para as melhores naturezas, e torna-se sedutor sob a máscara da sabedoria: a própria razão custaria a se defender; se a consciência não viesse socorrê-la”.

visto que “os atos da consciência não são juízos, mas sentimentos.” (ROUSSEAU, 1969, p. 599).

É pela consciência que o homem se torna capaz de colocar em movimento o próprio sentimento. E o sentimento é capaz de refletir e sentir o que aconselha o bom juízo e a boa orientação de nossas concepções sobre o bem e o mal. Ainda que houvesse uma consciência precária, o homem poderia contar com a possibilidade de pensar no seu sentimento de *piedade*, uma vez que se trata de um *sentimento natural* que não carece de reflexão e, por isso, pode funcionar como alicerce da educação do homem, pois:

a piedade representa um sentimento natural que, moderado em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie. Ela nos faz, sem reflexão, socorrer aqueles que vemos sofrer; ela, no estado de natureza, ocupa o lugar das leis, dos costumes e da virtude, com a vantagem de ninguém sentir-se tentando a desobedecer à sua doce voz. (ROUSSEAU, 1973c, p. 260).

São múltiplas as condições do sentimento e por isso, Rousseau não poderia admitir, sobe qualquer hipótese, o fatalismo de uma “condição” histórica preestabelecida que ousasse *ingenuamente* explicar o significado da maldade humana, isso significaria tornar essa maldade humana uma atitude normal ou corriqueira, e que, por isso, dever-se-ia aceitar ou conviver com ela. É pouco provável que o autor aceitasse que o homem estivesse à mercê da ação involuntária (ou ingênua) sendo este homem dotado de consciência.

É por meio da *consciência do sentimento* que o homem pode evitar se abater num relativismo que destrói os valores já promulgados pela *doce voz* da *piedade* desde a infância, é pelo sentimento que a criança aprende a ter uma vida honesta, pois, é pela consciência que o homem se responsabiliza pelos seus atos, e é por meio dela que ele pode projetar suas ações baseadas no princípio de *sabedoria* que transmite exemplos práticos para as crianças. Tudo isso, Rousseau considera no *Emílio*, ou melhor:

No *Emílio* ele produz o relato de uma educação que é projetada para permitir que as pessoas tenham uma vida honesta, mesmo quando cercado pelas pressões de uma sociedade corrupta. É a pretensão que retrata um ideal de educação que está próximo à natureza, uma vez que é possível alcançá-lo mesmo em um mundo como se encontra agora. (PARRY, 2001, p. 249).

É claro, trata-se então de saber, se existe (entre os homens) uma moral íntegra e segura (em sua simultaneidade) que possa se somar a novas convergências. Podemos pensar na possibilidade de haver (na criança) uma inclinação²⁴ *moral* essencial (inseparável); que

²⁴ Falamos de inclinação, pois a criança é um ser amoroso, e, portanto, a construção moral está predisposta. Entretanto como bem afirma Roger MASTERS (2002, p. 192): “no *Emílio*, Rousseau diz que é necessário tratar a criança como um ‘ser moral’, assim que ele ganha ‘a própria consciência’, porque esse sentimento (que é

possibilita o seu *desenvolvimento* a partir de uma *natureza bem ordenada*. Essa predisposição moral não está além do ensinamento dos homens, pelo contrário, ela está acima, uma vez que a criança no seu estágio se *aproxima* mais da *liberdade absoluta* que o homem maduro, portanto, corrompido.

Bom, se as premissas de Rousseau estivessem equivocadas nesse ponto e o homem não estivesse corrompido, essa moral intrínseca, condizente com o estatuto da consciência ética, certamente cumpriria o seu papel para o bem da humanidade. Todavia, uma moral prática já corrompida é condição suficiente para que o autor propusesse que o preceptor observasse melhor a educação ministrada às crianças. Então é preciso dizer que havia uma necessidade de se iniciar um novo ciclo, ou melhor:

Quebrar o ciclo de degeneração aparece como uma perspectiva abandonada. A sociedade transformada pressupõe uma humanidade transformada, no entanto, parece que esta nova humanidade pode brotar dentro de em uma nova sociedade. Como Rousseau expressa o quebra-cabeça no *Contrato Social*, o efeito deve tornar-se a causa. A educação promete, à primeira vista, uma solução para o problema. Se fosse possível reeducar uma nova geração para compreender tanto o mundo como a si mesmo de forma diferente, poder-se-ia fazer um novo começo. Estes alunos podem ser o efeito que produz a causa que começa um novo ciclo. (PARRY, 2001, p. 248).

Isso não quer dizer que o adulto, a partir de agora, vai se transformar no aluno e a criança se transformar no mestre, mas sim, que esse adulto pense, porquanto já fora *uma criança*, e reflita a questão da própria liberdade (que desfrutou em sua infância) que representa a *fase da vida* em que a principal finalidade pode ser percebida no amor como pura doação e bondade, como bem expressa Rousseau quando diz que: “nossos sentimentos, prosseguiam, não dependem de nós, mas nossos procedimentos sim. Cada um dá o melhor de si para a felicidade do outro.” (ROUSSEAU, 1994, p. 49);

Olhar para a criança; aprender a perdoar; aprender a enxergar nas coisas simples um mundo a ser descoberto; aprender a atribuir importância ao outro e as coisas que nos rodeia; encontrar nas lições de *sabedoria* as condições de se afastar da inveja, do orgulho ou da ignorância. Que o homem aprenda a refletir sobre o mundo como uma possibilidade de transformação (para que serve isso?); na qual caiba a aceitação das diferenças, bem como, que torne plenamente possível uma vida sem guerras, um mundo no qual *o poder* (ou a busca por ele) não tenha a menor influência sobre a vida humana e planetária, eis o “mundo” (da criança) não contaminado pelos adultos.

compartilhado tanto pelo homem primitivo quanto por uma criança de dois anos) é o pré-requisito para a felicidade ou miséria.” Portanto, o fato da criança apresentar uma a-moralidade, não implica que ela não tenha que ser tratada como um “ser moral”, essa *moralidade* está em construção.

Meditando minimamente sobre esse ponto, se consegue pensar no tema que já se abordou enquanto questionamento, ou seja, quando perguntamos em que medida um adulto que não recebeu uma *educação negativa*, poderia compreender qual o significado e os limites dessa maneira de se educar? Eis aqui a hipótese pensada em sua condição de possibilidade. Olhar e meditar a natureza representa, talvez, o único *caminho*, tentar retomar perguntas simples, que pode ser feitas a qualquer momento e que desperte a consciência humana para a humanidade de todos, enfim, que permita o homem retornar para si mesmo e fazer seus próprios questionamentos, eis aí uma possibilidade de meditar a *educação negativa* para o homem que não tomou como experiência esse modelo de educação.

Entremos em nós mesmos, jovem amigo, e examinemos, pondo de parte todo interesse pessoal, a que nos levam nossas inclinações. Que espetáculo nos agrada mais, o dos tormentos ou o da felicidade de outrem? O que é mais doce fazer e nos deixa uma impressão mais agradável após ter feito, um ato de benevolência ou um ato de maldade? (ROUSSEAU, 1969, p. 596).

É um *puro retorno* a esse *puro estado* que pode renovar a humanidade e com ela encontrar a força do *sentimento*, e nessa *visita* é perfeitamente possível pensar que algumas *respostas* serão capazes de restaurar a própria consciência do homem (que por ventura esteja corrompida); consciência que está diretamente ligada à *razão* que ilumina seu juízo, ou melhor, sua *moral prática* em sociedade. Logo, é no tribunal da consciência que passará, necessariamente, a força do sentimento (que se espera que esteja bem trabalhado a partir da educação auferida).

Este que constitui, para Rousseau, o primeiro tribunal da natureza humana, que é como a infraestrutura, dessas duas tendências que, de alguma forma, se equilibram, o amor-de-si e a piedade. O amor-de-si [...] é, por si só, bom e salutar, pois é graças a ele que o ser se conserva e persiste. [...] o amor-próprio e a piedade são as duas raízes da consciência. A consciência, segundo Rousseau, é sentimento, instinto, e não a razão. A razão, é claro, tem, na conduta do homem, um papel importante, mas, porém, é secundária e subordinada. Ela ilumina o sentimento, ele mostra onde está o bem e onde está o mal, mas é a consciência do sentimento que pertence ao alcance do homem pelo bem ou que expurga o seu mal. (VIAL, 1912, p. 106-7).

A consciência somente se dá quando há entendimento, e segundo Rousseau “o entendimento humano muito deve às paixões” (ROUSSEAU, 1973c, p. 250). Ora, o aprimoramento dessas paixões ajuda o aprimoramento da razão, ou seja, “é pela sua atividade que nossa razão se aperfeiçoa.” (ROUSSEAU, 1973c, p. 250), então, é preciso entender que as paixões “encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas segundo as ideias que delas se possa fazer ou pelo simples impulso da natureza” (ROUSSEAU, 1973c, p. 250), e por isso, torna-se

fundamental que a educação não somente prepare o sentimento, mas também a ideia do sentimento, já que ambos trabalham pela *via da consciência*, fortalecendo os próprios juízos (razão).

A *paixão* representa, por essa razão, uma categoria que permanece ligada aos *juízos* que, por assim dizer, funcionam *de acordo* os princípios do sentimento de humanidade que podem se apresentar em cada movimento da *piedade* (*pitié*) e esta, por sua vez, estando bem assinalada no homem “representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie.” (ROUSSEAU, 1973c, p. 260); tornando propícia a construção de *máximas* e virtudes de justiça que guiam o homem e o inspira à *bondade natural*. Eis uma boa abertura que, se não pode ser aludida imediatamente ao ensino, pode ser pensada como princípio de conservação que permite salvaguardar *os princípios de humanidade*, e nesse quesito a educação tem muito a se descobrir.

Entre essas *máximas* que dizem respeito ao sentimento, Rousseau destaca a principal, qual seja: “faze a outrem o que desejas que façam a ti” (idem, *ibidem*), isso é, faça o que é simples, *faça o bem*. Observemos melhor que Rousseau lança destaque às *paixões* antes do “aperfeiçoamento” da razão, ou ainda, destaca que as *paixões* precedem esse aperfeiçoamento do que se tornará, no futuro, o caminho do esclarecimento, que em palavras simples se diz: a razão. Por isso, é preciso indagar de que resolve os livros sem a sabedoria? De que adianta o raciocínio sem o imaginário rico e puro? De que resolve a razão sem um *sentimento* bem trabalhado? Rousseau já dera seu exemplo vivo, ou seja, viveu e sentiu em sua própria *práxis*, quando:

Retirado do grande mundo, levado pelo seu sentimento puro e pela sua imaginação viva, Rousseau formara para si uma imagem do mundo e, em particular, da classe sábia, cujos trabalhos o ocupavam, sobretudo, imagem que os mostrava tais como deveriam ser, que importava que fossem e que necessariamente seriam, se seguissem o sentimento comum. (FICHTE, 1999, p. 70).²⁵

²⁵ Embora, tristemente, o autor constataria que os sábios de sua época estavam distantes desse fim, pois Rousseau, “veio para o grande mundo; lançou os olhos à sua volta; e que lhe aconteceu, ao ver o mundo e os sábios como eles realmente eram? Viu, levado a um excesso temível, o que pode ver em toda a parte quem quer que se sirva dos seus olhos para ver – homens sem o pressentimento da sua alta dignidade, da centelha de Deus neles, curvados para a terra como animais, e presos na poeira; viu as suas alegrias e as suas penas e todo o seu destino depender da satisfação da sua grosseira sensualidade, cujas necessidades se elevavam ainda a um grau mais doloroso graças a tal satisfação; viu que na satisfação da grosseira sensualidade, eles não respeitavam nem o justo nem o injusto nem o sagrado nem o profano; estavam sempre prontos a sacrificar a humanidade inteira à primeira ocasião; viu, por fim, que roubavam todo o sentido ao justo e ao injusto, e que colocavam a sabedoria na habilidade em alcançar o seu lucro, e o dever na satisfação dos seus prazeres; viu, finalmente, que buscavam a sua elevação neste abaixamento, a sua honra nesta vergonha; que olhavam com desprezo os que não eram tão sábios nem tão virtuosos como eles. (FICHTE, 1999, p. 70).

Bom, é de se pensar que esse devido “impulso da natureza” não opera seu estatuto no homem senão pelo desenvolvimento do sentimento humano²⁶, e por isso, esse desenvolvimento fica dependente das questões trabalhadas pelas escolhas dos homens. Daí a importância do homem olhar para o passado (mesmo que hipotético na fundamentação de Rousseau) para pensar esse princípio de humanidade que possivelmente se perdeu em sua constituição.

Se não se pode separar *razão* e *paixão* (conforme já tratamos) pois ambas estão imbricadas na formação da consciência, o sentimento tem alguma acepção importante nessa categoria, ou seja, a ideia que reforça a consciência no espírito? Que noção de *sentimento* se pode conceber a partir do espírito?

Se se pudesse extrair das ações dos homens a prova de seus sentimentos, ter-se-ia de concluir que o amor pela justiça está banido de todos os corações e que não existe um único cristão sobre a terra. Que me exibam homens que sempre agem conseqüentemente com suas máximas e eu aceitarei a condenação das minhas. Esse é o destino da humanidade – a razão mostra-nos o objetivo e as paixões desviam-nos dele. (ROUSSEAU, 1973e, p. 426-7).

Será então que se torna necessário observar melhor a educação das paixões tanto quanto se observa a prevalência do desenvolvimento da razão? Se essas perguntas intrigam a sociedade, o que se pode pensar da educação que pretende formar uma geração, ou ainda, formar os cidadãos de uma república? Será que o modelo atual de vida nas grandes cidades inspira a responsabilidade integral (e moral) dos seus cidadãos? Enfim, a vida nas cidades ajuda a moderar as paixões?

No *estado de natureza*, lugar em que a paisagem quase não gera grandes mudanças, que o homem não se aglomera nem se apega aos seus bens; lugar que, ainda que mude não representa uma constituição disforme e à revelia como no *estado de sociedade*, enfim, esse lugar aconselha o princípio de sua vagarosidade, ou seja, uma ampliação paulatina e adequada que remete uma noção de tempo contínuo, brando e significativo, ou melhor, a noção de tempo está em perfeita harmonia.

O coração desse homem *primitivo* é brando em sua *natureza*, pois: “parece que, apesar de o homem primitivo ser ‘inocente’, isso não é simplesmente ‘a ideia de bondade’, mas também o *sentimento* de bondade em seu ‘coração’ (sem a qual a moralidade e a virtude são impossíveis).” (MASTERS, 2002, p. 192). Por isso, mesmo as mudanças nesse *estado* é

²⁶ Para os que querem aprofundar nesse assunto, recomendamos a leitura de um excelente trabalho sobre o *sentimento* na filosofia de Fichte e o seu contraponto com Rousseau na dissertação de Mestrado em Filosofia de (KLEIN, 2012), que aliás, contribuiu muito para essa dissertação.

possível perceber que elas geram *unidade*, e é com essa unidade que o homem se *conduziu* por muito tempo, pois a unidade mantém sua própria relação com a natureza, ou melhor, é natureza e unidade em perfeita harmonia. A pedra esculpida pelo vento é *unidade* (é pedra); a folha que cai da árvore e alimenta organicamente essa mesma árvore é *unidade* (é árvore); a água que desce montanha abaixo para depois retornar ao fundo da terra é *unidade* (é água); a simbiose da natureza permanece dentro de sua própria *unidade*. Por isso, ela é capaz de oferecer um novo aporte para que o tempo se encarregue de melhor nutrir a própria *piedade*, visto que as mutações:

são circunstâncias raras no estado de natureza, no qual todas as coisas de desenvolvem de uma maneira tão uniforme e no qual a face da terra não está sujeita às mudanças bruscas e contínuas que determinam as paixões e a inconstâncias dos povos congregados. (ROUSSEAU, 1973c, 245).

Em outras palavras, não parece haver (no *estado de natureza*) compromissos ou cisões bruscas do espaço, nem cerceamento e divisões do tempo ou da terra; muito menos criação de grandes cidades²⁷; tudo isso é produto consumado pelo homem *civilizado* que deixou perder sua *unidade* (consigo e com a natureza). Este homem é pura *dispersão*, é *mutatis mutandis* que modifica a formação natural do espaço e acelera a própria percepção do tempo. Foi através do advento do *homem social*, que primeiro “tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (ROUSSEAU, 1973c, p. 265), que a dispersão se ampliou. Daqui em diante, a corrida pela aquisição “legal” da propriedade fundamentará a vida social. O espetáculo dos homens está pronto para “abrir as cortinas” e revelar um *mundo de opacidades*, sem entusiasmo ou virtudes, apenas *luzes e aplausos*.

O saber, o espírito e a coragem são os únicos que têm a nossa admiração; e tu, doce e modesta virtude, ainda permaneces sem honras! Cegos que somos em meio a tantas luzes! Vítimas de nossos loucos aplausos; será que nunca aprenderemos quanto desprezo e quanto ódio merece todo homem que abusa, para infelicidade do gênero humano, do gênio e dos talentos que lhe deu a Natureza? (ROUSSEAU, 1993, p. 50).

Este *homem policiado* é vigiado e vigilante de sua própria ganância, por sua arrogância, por sua vaidade. Ele destrói pouco a pouco sua *piedade*. Esse homem sucessivamente cria sua “agenda”, é capaz de “repaginar” toda topologia possível, cercando-as, limitando-as, comercializando-as, até porque é muito provável que esse homem não suportaria uma vida sem garantias de futuro, no qual se percebe que a natureza pode não prover – para

²⁷ DIDEROT (2006, p. 48) também defendera (no verbete *Cidade* da *Enciclopédia*) a seguinte tese: “Vemos o nascimento e o crescimento da corrupção e dos vícios acompanharem o nascimento e o crescimento das cidades”.

cada um – o suficiente para a sua sobrevivência. Esse homem, “que tudo devora”, enquanto o tempo também o “devora”, não percebe que sua *unidade* se perdeu.

Ele criou o estigma do valor do compromisso e do progresso; fundamentou a crença de perspectiva de futuro, de prosperidade, de abonança; buscou saciar todos seus desejos oriundos da sensação de ‘felicidade’ representada por uma *aparência de felicidade* e percebeu que essa procura já não tinha fim, como bem aponta ROUSSEAU (2005, p. 146):

O objetivo da vida humana é a felicidade, mas que nós sabe como atingi-la? Sem um princípio, sem uma meta segura, vagamos de desejo em desejo, e os que conseguimos satisfazer deixam-nos tão longe da felicidade quanto estávamos antes de obter qualquer satisfação. Não temos uma regra invariável *nem na razão*, à qual faltam sustentáculo, apoio e consistência, *nem nas paixões*, que sem cessar se sucedem e se destroem mutuamente. Vítimas da cega inconstância de nossos corações, o gozo dos bens desejados só abre caminho para penas e privações; tudo o que possuímos só serve para nos mostrar o que nos falta, e, *por não saber como se deve viver, morremos todos sem ter vivido.* (grifos nossos).

Então, é possível perceber que essa grande corrida pelos recursos também antecipou severamente suas *paixões*, muitas vezes desgastadas pela noção de um tempo já sempre adiantado, no qual costumeiramente se escuta dizer: eu não tenho tempo!²⁸. A *educação negativa*, que tudo concebe de maneira calma e sem atropelos, que permite escutar a “doce voz” da natureza, parece ser o oposto dessa circunstância desse homem.

É preciso perguntar: será que essas alterações (mudanças) no humor, nas paixões, tem alguma implicação direta no sentimento do homem na história, sobretudo das crianças de hoje? O valor da união e da cooperação nesses grandes centros urbanos é possível? É preciso observar que mudança se almeja para a vida nas cidades, pois, “quando imaginamos famílias se reunindo para formar uma cidade, só podemos conceber entre elas a igualdade”. (DIDEROT, 2006, p. 48), entretanto, que igualdade pode se estabelecer em meio a tanta concorrência? Não será precisamente por isso que se obstina tanto em ensinar apressadamente as crianças? Ou seja, para que elas aproveitem o seu “futuro”?

A *piedade*, enquanto alicerce do bem comum, permite projetar, no homem, a formação de seu sentimento. E seu sentimento, por sua vez, refaz em sua própria consciência, o desejo de trabalhar a própria piedade, pois “a *piedade* é o exemplo decisivo da sensibilidade moral positiva que Rousseau afirmava ser natural.” (MASTERS, 2002, p. 196). No entanto, “Se, como diz Rousseau, este sentimento pode ocorrer antes do estabelecimento da sociedade

²⁸ Como aponta HARDT (2012, p. 209) quando diz que: “o excesso de ocupação das pessoas, a pressa as impede de ver, de reparar. A solidão não tem o propósito de retirar-se da cultura, mas implica cultivar a sensibilidade para ativar uma reconciliação com a natureza que preserve o desenvolvimento humano.”

civil, a dualidade entre *piedade* e *amor-próprio* cria a escolha de um tipo particular quando estes dois sentimentos entram em conflito.” (MASTERS, 2002, p. 196).

É preciso entender que a *piedade* é capaz de “oferecer um caminho”, por assim dizer, admissível à convivência entre os homens. Segundo Rousseau, há dois significados *antropológicos* que revelam duas concepções diferentes dessa aludida *piedade*, que por sua vez, mostram duas dimensões que pedem melhor esclarecimento e debate, quais sejam: *o amor de si* e *o amor próprio*.

O amor de si representa o sentimento mais primitivo do homem e está vinculado ao princípio de *paixão natural*, assim como a *piedade* (que antecede a razão) e a *comiseração* (que remete a sensibilidade). Esse *sentimento primitivo*, além de promover a conservação da espécie humana, contribui, em grande medida, para a sobrevivência da espécie; entretanto, ele compete a um estado *primevo* e dificilmente pode ser encontrado em plenitude no *estado civil*; se por ventura pudesse ser encontrado, estaria no princípio de sociabilidade da própria criança. Há uma cisão radical que separa o *amor de si* do *amor próprio*, a saber:

Não se deve confundir o amor-próprio com o amor-de-si-mesmo; são duas paixões bastante diferentes tanto pela sua natureza quanto pelos seus efeitos. O amor-de-si-mesmo 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. O amor-próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se acusam e que constitui a verdadeira fonte da honra (ROUSSEAU, 1973c, p. 312-3).

Se a obra *Emílio* trata justamente da relação entre o homem (educação do homem) e sociedade (educação do cidadão) e o homem educado pelo princípio de uma *educação negativa* tem “resguardado o coração e o espírito”, ou seja, preservado o estado de *amor-de-si-mesmo*, de *piedade* e de *comiseração* (que são anteriores à razão); é de se pensar que a “originalidade” possivelmente será mantida nessa existência e exercitada durante a fase da vida dessa criança a partir das *manifestações pré-morais*.

Por isso, o ideal dessa educação não é a que acelera esse estado de *originalidade* e *piedade*, mas sim o que é capaz de conservá-lo por muito tempo, ou ainda, um sistema, uma educação apropriada para se *recondicionar* a própria educação com a coerência que permite pensar essa relação entre *coração e espírito* fundamentada na própria *piedade*, conforme se mostrava (essa originalidade) ainda no estado primitivo da infância.

Se o amor-de-si é encontrado e restaurado no seu estado primitivo, a partir de (e contra) o estado civil, deve ser pensado de acordo com a piedade. Ela também nos é ‘dada’ em sua condição atual, mas ele [o amor-de-si] pertence

à meditação da restauração de seu estado natural. Mais uma vez, a originalidade consistirá, não em estabelecer um princípio, mas especificar a existência e alcançar o estado primitivo. (GOLDSCHMIDT, 1974, p. 334).

Por isso, observar que o *amor-de-si-mesmo*, como sentimento natural, contribui tanto para o *cuidado de si*, quanto para o cuidado com a espécie (pois preserva a vida humana na terra), torna-se indispensável; torna-se também um bom exercício para a educação possa se inspirar e repensar a própria natureza humana que se permite fazer *educada*. Cabe lembrar também que o *amor-de-si-mesmo* e a paixão natural [*pitié*], não apenas contribuem para a constituição humana, mas também, operam as possibilidades de identificação com os semelhantes, em outras palavras, conservar este sentimento significa também não permitir o sofrimento alheio²⁹. Os princípios inatos podem ser conservados no homem, desde que não haja interferências internas (a imaginação) ou externas (uma formação precoce) na *intervenção dos princípios de sociabilidade humana*³⁰.

Parece fácil perceber que a natureza humana tanto desse *homem natural*, quanto da própria *criança* se mostram diferentes do *homem policiado*. Embora seja necessário frisar que:

o sentido de bondade natural parece ser diferente entre o *Segundo Discurso* e o *Emílio*: dado que na primeira obra a bondade natural não é uma escolha (ela é, por conseguinte, ‘pré-moral’), na segunda obra, obviamente, o homem natural vivendo em sociedade se impõe livremente a si mesmo, ou ao menos, ele aprende (ele é, por conseguinte, incontestavelmente ‘moral’). (MASTERS, 2002, p. 193).

Portanto, o que separa o *homem primevo* (e hipotético) que Rousseau descrevera no *Segundo Discurso* da *criança* que o autor escrevera no *Emílio*, é a sua predisposição moral. A *bondade natural* é encontrada em ambos, no homem natural em nada depende sua alteração, como já vimos, ele se encontra envolto em uma liberdade absoluta; no entanto, para o *homem civilizado*, essa *bondade natural*, por estar vinculada à criança desde o desenvolvimento de suas habilidades e faculdades, depende, para sua continuidade, de uma série de decisões (escolhas) que só faz sentido se pensadas no tocante à liberdade humana, que no caso desse *homem*, é

²⁹ O que se pode chamar de compaixão que, na permanência recíproca, não permite (pois não há plausibilidade) que um ser sofra; ou que, algures, possa haver pessoas bem amparadas (economicamente inclusive) e outras totalmente desamparadas. Trata-se de se observar que existem pessoas sofrendo de necessidades básicas e que bastaria distribuir melhor as condições, fato que, em certa medida, dependem do sentimento, pois não é razoável que continuemos a assistir “um punhado de pessoas regurgitar superfluidades enquanto à multidão faminta falta o necessário” (ROUSSEAU, 1973, p. 288).

³⁰ O *amor de si*, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o *amor-próprio*, que se compara, nunca está contente e nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles o que é impossível. (ROUSSEAU, 1969, p. 493).

perfeitamente possível, basta que ele queira (que todos queiram) trabalhar em prol dessa encadeamento da bondade e da natureza do sentimento já vinculada à sua infância.

Por isso, tanto a *criança* quanto o *homem primevo* têm seus espíritos imaculados e por isso, encontramos em cada qual um *sentimento* que “permanece pacífico” por não terem sofrido qualquer tipo de “alteração”, uma vez que eles não possuem transposições desencadeadas no desenvolvimento, se encarrega de ampliar, naturalmente, esses princípios no interior de sua essência, que permite ascender um movimento natural na própria natureza pura da criança, que “antecede”, segundo Rousseau, “toda reflexão” e que refaz “toda piedade” que rechaça qualquer “costume depravado”.

Assim, ao contrário do que possa parecer, não se constrói [*educa*] o sentimento de piedade, se conserva. A natureza se encarrega dessa permanência³¹, pois se trata de um sentimento natural, por assim dizer: *indefectível*, que pode conceber novas virtudes e paixões, ou melhor, pode arquitetar um ambiente natural digno de uma estrutura sublime que propicia o surgimento de paixões serenas, separando o homem da ânsia por sua *perfectibilidade*.

Então, é por si só que a criança se percebe no meio que convive; por si só ela cria repugnância em ver alguém sofrer; por si só o sentimento de compaixão é brotado; por si só ela cria laços de amizade e não tece comparações com outras crianças, ou seja, não discerne “deformidades” em suas características físicas³²; por si só ela é capaz de desvelar as manifestações do mundo a sua volta, que estão ocultas, mas que, pelo seu poder de sagacidade e curiosidade, ela encontra os possíveis *caminhos* que a leva até a resposta, uma vez que esses caminhos, apesar de não estarem prontos, se mostram na total ou parcial possibilidade de serem encontrados.

Essas paixões, que são inatas, vão se ponderando, corrigindo a partir da própria percepção da criança, que observando os bons exemplos dos adultos alimentam o sentimento de aprender e crescer de maneira saudável. Por outro lado, o *amor-de-si-mesmo* se encarregará de trazer à tona os sentimentos que serão alimentados. Toda manifestação obedecerá a uma ordem, cujo encadeamento lógico já foi proposto pela sua própria natureza.

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e onde todas não são, em certo sentido, mais do que modificações. [...] O amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem. Cada um, estando encarregado especialmente de

³¹ Daí a importância de se pensar a *educação negativa*, visto ser um desenvolvimento permanente e natural.

³² Acaso existe alguma criança que apresente distinções (entre belo e feio) entre ela e outra criança? Talvez sim, sobretudo se ela mantém uma proximidade forte com o universo adulto, que repleto de preconceito é capaz de criar matrizes, modelos e projeções de belezas de uma vida padronizada a partir desses juízos de gosto. Com a educação negativa, a criança é afastada das padronizações estéticas tecidas pelo homem civilizado.

sua própria conservação, o primeiro e mais importante de seus cuidados é e deve ser velar por ela constantemente; e como velaríamos dessa maneira se não tivéssemos por ela o maior interesse? (ROUSSEAU, 1969, p. 491).

Diante das novas perspectivas que Rousseau se põe a trabalhar, ou seja, pensar sua teoria sobre a educação e ponderar sobre a possibilidade de observar as duas pontas da educação, que estão diretamente ligadas à sua crítica. A primeira ponta é o preceptor, ele é a chave que tangencia o encontro entre o aluno e o mundo. É de extrema importância que esse preceptor esteja em busca do grande esclarecimento, ou seja, de como conquistar a própria sabedoria a partir do seu ofício que pode ser cumprido com amor. A segunda ponta está a criança, que encontrará na *educação negativa* as condições de (baseado na proteção de seu espírito) educar seu próprio sentimento antes de preparar sua razão.

É muito provável que com o passar do tempo o adulto modifique suas emoções e adquira mais controle sobre elas, devido ao acréscimo de esclarecimento de sua liberdade e bom uso de suas paixões. É também provável que a necessidade de alimentar diuturnamente essa mudança, ou melhor, ampliar as condições de continuidade dos bons sentimentos, aumentem a probabilidade para que essa mudança se torne algo natural. Logo, a *educação negativa* é dependente de uma disposição que antecede sua possibilidade e se mostra no desejo do homem realizar uma transformação estrutural da sociedade.

Sabemos que são variadas as condições que podem levar o homem à corrupção: i) confrontos entre pares na busca por ser o melhor, o bem sucedido; ii) disputas pelo poder dentro e fora do âmbito político; iii) ideais refletidos na aparência e na conservação do *status* dentro da cidade; iv) sentimentos de prioridade e preferência³³, tudo em nome da vaidade humana, mas:

De onde vem vaidade? Rousseau, posteriormente, dirá que o *amor-próprio* é um sentimento ‘nascido na sociedade’. Mas o primeiro *Discurso* não está fora do âmbito de um status social, bom ou ruim, não é, portanto, a sociedade, como tal, que ajuda a explicar o nascimento deste sentimento. E se a vaidade não está suscetível apenas à sociedade corrompida, como ela poderia se introduzir ao seio da boa sociedade? Este problema é da corrupção de uma cidade e, em geral, de um estado de coisas ideais, é um problema perfeitamente irracional. (GOLDSCHMIDT, 1974, p. 71-2).

³³ O *amor de si*, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o *amor-próprio*, que se compara, nunca está contente e nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles o que é impossível. (ROUSSEAU, 1969, p. 493).

Ora, se é provável que o homem (analisando sua racionalidade) saiba desses problemas que o torna degenerado e de tudo que o corrompe (corrompendo, por conseguinte, a sua cidade), qual a razão para que ele não modifique esse estado? Poderíamos defender a possibilidade de que a sua consciência é duvidosa? Poderíamos defender que é apenas uma questão de se convencer que, mudando seus pensamentos e sentimentos, poderia se iniciar uma grande transformação estrutural que beneficiaria a todos no *seio da boa sociedade*? O que se pode dizer desse *estado de consciência*? Como limpar a *corrupção de uma cidade*?

3.3 A consciência

Como vimos, o homem é um ser capaz de fazer escolhas, e em suas escolhas encontram-se os elementos da sua consciência que o permite ter responsabilidade pelos seus próprios atos, na medida em que, dotado de livre-arbítrio ele pode optar por um caminho certo ou errado de acordo com sua *espiritualidade*.

É interessante perceber que essa mesma espiritualidade é a que melhor pode reverter (por exemplo) uma situação de sofrimento, ou seja, ela dá a capacidade de poder *refazer* as próprias escolhas, trabalhar o próprio sentimento e lutar por refazer a *vontade pelo bem comum*, e a consciência dessa espiritualidade pode reverberar as grandes mudanças de uma consciência coletiva, visto que se trata do *bem comum*. Rousseau concorda com essa tese? Bom, se o autor defende que: “existe, pois, no fundo das almas, um princípio inato de justiça e de virtude a partir do qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou más, e é a esse princípio que dou o nome de consciência” (ROUSSEAU, 1969, p. 598), logo, é de se perceber que não somente ele concorda, como defende que é a consciência que norteia uma perspectiva de coletividade e de *bem comum*. A consciência acende a chama da justiça e da virtude já presente no interior do homem (o coração), ou melhor, é a consciência que pode garantir uma estrutura mais segura para o homem, desde que sejam observados, no princípio de sua *espiritualidade*, os elementos de justiça e de virtude.

Rousseau já visualizava essas condições no homem, no *Segundo Discurso* o autor conclui: “faze a outrem o que desejas que façam a ti” (ROUSSEAU, 1973c, p. 260); eis a máxima “sublime de justiça” a ser seguida de acordo com uma educação humana. Perdoar, ajudar, dialogar, compreender, amar; são ações (*verbais*) que cada um espera ver sendo

praticada entre todos. Então, é possível entender que essa ação estava para além dos homens que Rousseau encontrava? Por isso, cabe perguntar se não seria justamente essa a grande tarefa da educação?

Pensando minimamente nas transformações da modernidade³⁴, que ocasionaram alterações no sentimento humano e que, historicamente, continua carreando variadas formas de sofrimento somadas aos graves confrontos e desentendimentos, é possível prever a dificuldade de que essas ações possam fazer parte de todos os homens, de modo que as somas das partes possam compor um todo harmonioso adequado ao *bem comum*. Por isso a necessidade de se pensar uma formação que permita ser consistente e fundamentalmente presente na prática desses verbos. Que sejam suficientes para que se iniciem as grandes transformações.

O homem é capaz de modificar sua vida ou sua *Cidade* para melhor, assim como pode trabalhar seu pensamento, pois tem a capacidade de consultar sua própria consciência, principalmente porque “é na intimidade de cada um que se encontra a fonte dos sentimentos e da virtude. É na radicalidade da experiência da consciência de si mesmo que se estabelece a possibilidade de reconhecer o que a natureza inculcou desde sempre.” (GARCIA, 1999, p. 281).

A ideia de pensar a *educação* é boa sugestão para o início de uma intervenção, especialmente na vida de uma criança, pois não se trata de pensar na *natureza* como um “retorno ao *estado de natureza*”, mas de repensar a natureza humana que vai atuar no *estado de sociedade* e intervir onde for preciso, inclusive na cidade. Uma cidade, segundo a importância que se pode ter para sua conservação, é criada para se ajustar a *vida em comum*. No tocante à consciência, o método descrito por Rousseau no *Emílio* parece apresentar uma boa experiência para a conservação dessa *vida em comum*, e ela se abre pelos impulsos do bom *sentimento*.

Continuando a seguir o meu método, não extraio essas regras dos princípios de uma alta filosofia, mas encontro-as escritas no fundo do coração, escritas pela natureza em caracteres indeléveis. Basta me consultar sobre o que eu quero fazer; tudo o que eu sinto estar bem está bem, tudo o que eu sinto estar mal está mal. O melhor de todos os casuístas é a consciência, e só quando regateamos com ela recorremos às sutilezas do raciocínio. O primeiro de todos os cuidados é o de si mesmo, no entanto, quantas vezes a voz interior nos diz que: ao fazer o que é bom para nós à custa de outros fazemos mal! (ROUSSEAU, 1969, p. 594).

³⁴ Entre elas: “A extrema desigualdade na maneira de viver; o excesso de ociosidade de uns; o excesso de trabalho de outros; a facilidade de irritar e de satisfazer nossos apetites e nossa sensualidade; os alimentos muito rebuscados dos ricos, que os nutrem com sucos abrasadores e que determinam tantas indigestões; a má alimentação dos pobres, que frequentemente lhes falta e cuja carência faz que sobrecarreguem, quando possível, avidamente seu estômago; as vigílias, os excessos de toda sorte; os transportes imoderados de todas as paixões; as fadigas e o esgotamento do espírito, [...]” (ROUSSEAU, 1973c, p. 246-7).

Daí a necessidade de se observar melhor o que representa educar o sentimento, e por assim dizer, o bom sentimento, que é bom para qualquer ser humano. É preciso tecer significado a essa manifestação plena da consciência dos homens, de maneira que ele possa consultar diuturnamente sua vontade, pensar sua liberdade, sua bondade. Se o princípio é bom, ou seja, se já nascemos com essa bondade, é muito mais fácil conservá-la. A educação tem os aportes que podem proporcionar essa captação e permanência, ela tem a capacidade de ajudar o homem a realizar essa tarefa, pois ela trabalha com a criança desde esse princípio, em que a bondade já se manifesta. O que pode ser mais importante que ensinar o homem a escutar sua consciência? O que pode ser mais importante que proteger o coração de uma criança para preservar nela, os melhores *impulsos da natureza*? O que parece mais profícuo: controlar os corpos ou elevar a consciência?

Se a educação não aposta na possibilidade (ou a necessidade) de trabalhar o sentimento de suas crianças; se a educação acredita que a melhor saída para os problemas do comportamento das crianças seja a coerção e não *a intervenção do cuidado* com seus afetos; se ela não cria projetos que viabilizem moderar as *paixões excessivas* por meio do entendimento e não da violência; se o *homem que pensa a educação* elege, por suas próprias razões, a construção de centros de detenção, núcleos de custódia ou regimes jurídicos repressivos, ao contrário de corrigir erros históricos e pensar na *arquitetura da felicidade e da liberdade* que são ideias para todas as crianças, donde renasce a cidade *acessível* a todo povo; é preciso dizer que essa *educação* se distancia das condições possíveis de se tornar *justa*.

Por isso, é preciso cuidar melhor das ideias (sobretudo a dos adultos). Pois como já se leu nos textos de Rousseau, essas ideias estão agregadas ao *espírito*, e são elas que constituem essa força motriz da sociedade. Em outras palavras, é preciso apostar mais na educação, sobretudo a educação das paixões e menos na repressão dessas paixões depois de estarem desgovernadas. A *educação negativa*, segundo os argumentos que estamos apresentando, é a que melhor aponta para os caminhos que podem levar os educadores a essa conquista. Essa conquista é de todos nós.

É para repartir a responsabilidade de pensar esses problemas acima elencados, ou melhor, repartir a ideia de uma intervenção na educação que torne possível acreditar em uma mudança do homem e não a alteração de suas leis (que visa à repressão e faz aumentar a violência já presente na vida degradada do homem), que nos lançamos no âmbito do diálogo. Rousseau no *Emílio* pensou o intuito de edificar essa nova maneira de constituir os alicerces da educação e da possibilidade do exercício do amor entre todos os cidadãos,

Rousseau já havia previsto que, só uma “boa mãe que sabe pensar” (ROUSSEAU, 1969, p. 241), e por conclusão, só um “bom preceptor” também o sabe, por isso, só quem sabe refletir sobre seus próprios dilemas será capaz de *pensar* uma educação conveniente para cada tempo ou lugar. Talvez por levar em consideração que não houvesse uma espécie de educação – por assim dizer – infalível, na medida em seria necessário se considerar que não há um mesmo indivíduo (criança) pleno e *conformado* na sociedade. Rousseau no *Emílio* previu que seu método poderia ser um sucesso em um país e ser um fracasso em outro. Tudo depende da constituição do povo, seus costumes, o tamanho de seu território, a formação de sua geografia, a extensão de suas cidades. Uma vez que sopesada a diversidade cultural, incluindo a possibilidade de acesso à cultura, é possível notar que a pluralidade de condutas dos homens torna a leitura do *Emílio* (e o pensamento sobre a *educação negativa*), um exercício contingente.

Talvez por isso, os imprevistos que seguem em busca do encontro da difícil tarefa de *arquitetar* o homem para a construção de *um mundo melhor para todos*, passa pelo crivo dessas circunstâncias que permanecem incertas diante da diversidade de possibilidade dos vícios ou das virtudes. Além disso, é preciso considerar que a constituição de uma formação adequada do homem, dependente diretamente dos recursos financeiros angariados para a garantia de uma boa estrutura do que podemos chamar: Educação. Como já se afirmou; a educação preceptoral praticada século XVIII não poderia acontecer sem os recursos destinados a este fim. Apesar de estarmos tratando de um autor do XVIII, nada obsta pensarmos a educação de nosso tempo.

A educação (do atual século) é promovida de acordo com os padrões econômicos (sejam públicos ou privados). Uma educação privada necessitava de recursos tanto quanto, uma educação pública. Quando se pensa em democracia, espera-se que um *Estado democrático* possa repartir os recursos que tem de acordo com a necessidade de um povo. Se, por exemplo, a educação carece de mais recursos e se vê a reserva destinada a *educação* ser menor do que a reserva destinada ao *legislativo* ou ao *judiciário*, fica claro que haverá um desequilíbrio e alguns vão ter que pagar com o infortúnio de seu *baixo valor* pela frugalidade dos outros. Com sabedoria poderia se perceber que:

[...] o amor pela democracia é também o amor pela frugalidade. Nesse regime, devendo todos gozar da mesma felicidade e das mesmas regalias, devem fruir dos mesmos prazeres e acalantar as mesmas esperanças, coisa que só se pode esperar da frugalidade geral (MONTESQUIEU, 1973, p. 69).

Não é preciso dizer aqui que, a educação se faz importante quando se percebe que ela é capaz de refazer toda a vida de um homem, ou seja, “a educação começa de alguma maneira quando se participa da vida.” (MONTESQUIEU, 1973, p. 59); e participar da vida significa pensar que essa vida pede por suas condições básicas de sobrevivência, com acesso básico aos recursos *que garantam a manutenção dessa vida*. Não se pode deixar de pensar na vida do homem se estamos abordando um tema tão sério e urgente, ou seja, sobre o futuro de cada um. O valor destinado a educação *acompanha* o valor destinado a vida.

Apesar de estarmos tratando de uma maneira de se educar, ou seja, da *educação negativa*, e mais especificamente, de uma *educação privada*; nota-se que há homens que não receberam qualquer espécie de educação pública, senão a que se fez no próprio seio familiar. Eis aqui, também um modo de *educação privada* que pode ser encontrada nos dias atuais, mesmo considerando que é diferente do modo preceptor de educação proposto no século XVIII. Há movimentos – nos dias atuais – que cobram o direito de educar os filhos em casa, o que não deixa de ser uma educação privada³⁵.

Independente do modo de educar, queremos trazer ao debate os elementos de uma *educação negativa* que nos permita questionar a *educação tradicional*, sobretudo quando se constata haver inúmeras atrocidades cometidas por jovens que foram educados no modo tradicional de educação. Se é verdade que a *educação negativa* permite resguardar a criança, afastá-la de todo vício e de todo artifício social, é preciso dizer que as chances dessa criança cometer qualquer crueldade, quando entregue ao seio social, é diminuta. Se a educação, propriamente avaliada, se perpetra no intuito de construir bases sólidas, racionais e adequadas para a convivência humana, além de ensinar coisas básicas para este convívio, deve também dar-lhes condições de se pensar, sobretudo, na liberdade do aluno de optar ir ou não por um caminho, sem retirar as condições de optar pelo bom caminho.

na educação sua fama repousa sobre sua contribuição do desenvolvimento de uma formação centrada na criança, cuja assistência tem ênfase na liberdade da criança para desenvolver o seu próprio ritmo apropriado a sua aprendizagem pela descoberta, em vez de formas de imposição. Sua crença de que na educação, o princípio norteador deve ser o oposto do que foi o método predominante de escolarização. (PARRY, 2001 p. 247).

Assim, é possível entender que a *educação negativa* (privada) que forma *o homem*, propicia o melhor aporte para a constituição de uma *educação coletiva* (que também tem condições de dar continuidade na formação desse homem). No entanto, a educação coletiva

³⁵ Isso não significa que estamos defendendo esses modelos de educação.

foca mais a formação do cidadão do que do homem. Se o homem não possui formação suficiente, ou seja, se não se sente predisposto (temperamentos robustos e corpo sadio) para assumir seu “lugar” na cidade, não há condições de surtir efeito naquilo que Rousseau esperava de cada *cidadão*. Por isso, construir esse cidadão futuro, significa edificar cada fundamento que garanta, diuturnamente, o *retorno* da sua própria consciência.

Construir esse cidadão na medida em que se constrói um bom preceptor. No *Emílio*, nos primeiros anos de vida, a criança já afastada de todo convívio social, é capaz de preservar a natureza moldada pelo “autor das coisas”, ou melhor, pelo autor da natureza; e pode *conservar* esse *molde* que se faz pelas mãos dessa *autoria perfeita*. A questão é saber: Como imaginar que o preceptor possa “colocar a mão” nessa natureza e acompanhar a criança de modo que a *perfeição* do autor das coisas se mantenha? Se “tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 1969, p. 245), como entender que o autor do *Emílio* aceitou que um preceptor pudesse acompanhar o seu aluno fictício? Só havia um modo, a saber, Rousseau propôs uma formação conjunta, ou seja, ao mesmo tempo que apontou o caminho para os preceptores, revelou a dimensão do próprio *Emílio* se educando.

É em meio a uma multidão de vozes que ecoam do interior da sociedade, bem como, em cada anseio familiar que demonstra certa preocupação com a educação de seus rebentos, que se percebe que as circunstâncias que dificultam a formação da criança, sobretudo se se fala em educar uma criança privando-a de todo convívio social, surge com o problema de se encontrar um bom preceptor. Rousseau, de acordo com a tese de seu tratado sobre educação, pôde escolher o modelo de preceptor que o seu aluno precisaria, mas será que existe esse preceptor? Se existe, como encontrá-lo?

A questão exige seriedade, pois se *Emílio* tem a *piedade* e o *amor-de-si-mesmo* guardado no fundo de sua alma, e se o choque das paixões o farão sofrer mudanças, é preciso que, quando jovem, ele já esteja maduro o suficiente para poder trabalhar (cada uma dessas possíveis mudanças) e se colocar em segurança diante dos perigos e dificuldades que a vida lhe impuser, além de estar preparado para aguentar o choque de suas próprias paixões. Ora, só mesmo um bom preceptor pode ajudá-lo a vencer essas barreiras, e uma orientação propícia a essas finalidades, parece, não são lições comuns que se aprende na escola se a escola não se preocupa com essas circunstâncias. Cabe lembrar que cada criança ainda tem que suportar uma quantidade absurda de outras paixões (*paixões de outrem*) que incidirão em seu sentimento. São águas turvas de vários rincões que desabam sobre as crianças, ou seja,

Raciocinemos bem, se é da natureza do homem ter paixões, poderíamos concluir que todas as paixões que sentimos em nós e que vemos nos outros

são naturais? *Sua fonte é natural, é verdade, mas mil riachos estranhos ampliaram-no: é um grande rio em constante crescimento que não cessa, e no qual encontraríamos, com dificuldade, algumas gotas de suas primeiras águas.* Nossas paixões naturais são muito limitadas, elas são os instrumentos de nossa liberdade, e tendem a nos conservar. Todas aquelas que nos subjugam e nos destroem vêm-nos de outra parte; a natureza não nos dá, apropriamo-nos delas em seu prejuízo. (ROUSSEAU, 1969, p. 491). (grifo nosso).

Em outras palavras, é preciso perceber que as águas dessa “nascente” são límpidas e puras. Nesse rio *histórico*, a criança – representação máxima da pura nascente, sentimento inscrito na própria *natureza* – representa a parte frágil da torrente e (amiúde) se vê “contaminada” por vários riachos já “infectados” por paixões dessemelhantes, paixões já corrompidas. Quanto mais *tempo* essa “água” se mantiver limpa, mais condições haverá para se deixar desenvolver a própria integridade de seu estado puro, seja o sentimento de *amor-de-si*, de piedade, de comiseração e de paz. Será possível (realmente) encontrar “riachos cristalinos”, ou melhor, será possível encontrar *verdadeiros homens* na sociedade? Eis a estima que se deve dar ao bom preceptor.

Só se pode acreditar que o gênero humano se purifique ou que o homem possa refletir sobre sábias lições, se ele se permitir uma leitura de si mesmo que o torne capaz de perceber o que sua degenerescência lhe impede de exercitar o *cuidado de si*. Procuremos esse homem, diria Rousseau, ele há muito se perdeu, ficou na história que refletia os auspícios de uma época sublime, “razão por que Diógenes não encontrava um homem, pois ele procurava entre seus contemporâneos o homem de uma época passada” (ROUSSEAU, 1973c, p. 286).

Talvez os sábios estivessem sempre procurando um homem já perdido, talvez seja difícil pensar essa educação de hoje, mas é preciso dizer que, é plenamente transitável cada ideia que tem o intuito de projetar uma educação que possa *rever* um novo *lugar* para esse homem. E é justamente por isso, que esse caráter pedagógico e didático imaginável da educação do *Emílio* não pode ser transmitido às pressas, de forma atamancada. É imprescindível, que ele aspire ao desenvolvimento da *sabedoria* antes de dar ênfase aos *conteúdos* do seu futuro *conhecimento*, pois o conhecimento necessita de tempo hábil para auferir o que se vê, para atentar ao que se *ouve* e para *sentir* por completo o que diz sua própria *natureza*. Tais características (o ver, ouvir e sentir) resvalam no sentimento de amor às condições de humanidade.

Uma criança bem preparada em seu sentimento tem mais chances de se tornar um jovem que sabe reconhecer os labirintos estreitos e sedutores do poder, ele deve ser capaz de decifrar os enigmas dos discursos polidos e o logro dos corruptos, e ao mesmo tempo, estar

seguro de que não guarda (em si mesmo) qualquer semelhança. Eis um possível contorno (alinhado com o sentimento) que se propaga muito além do puro ato de *conhecer*. Esse “aluno” não representa uma criança comum, seu regime é especial, visto que,

[...] minhas primeiras máximas de educação, embora contrárias àquelas que estão estabelecidas, são de uma evidência, das quais, é difícil para todo homem razoável recusar o consentimento. Mas, à medida que avanço, meu aluno orientado de outra maneira que os vossos, já não é uma criança comum; torna-se necessário um regime especial para ele. (ROUSSEAU, 1969, p. 311).

É preciso, mais do que nunca, preparar esse *regime especial* e saber observar se por acaso, as evidências que revelam o plano pedagógico do *Emílio* pode ajudar o aluno a encontrar o equilíbrio de seu *sentimento*. Pensar nesse *regime especial* é poder refletir sobre o sentido que as palavras possuem, sobretudo a exposição demasiada de palavras para uma criança. O começo desse *processo* pode ser observado em uma passagem especial da obra, quando Rousseau aconselha que se escolha melhor *o que se oferece* ao ouvido das crianças, pois é inegável a importância de ensinar as crianças a *ouvir* e isso precisa começar na infância, visto que:

As crianças que são muito apressadas a falar não têm tempo nem de aprender a pronunciar bem, nem para pensar bem no que lhes fazem dizer. [...] não tendo pressa para se servirem delas, elas começam por bem observar que sentidos dão às palavras e, quando estão seguras quanto a isso, adotam-nas (ROUSSEAU, 1969, p. 297-8).

É fundamental prever o estrago que as palavras prematuras podem causar na vida das crianças, visto que a maioria das palavras são transmitidas (do adulto para criança) sem a menor preocupação do que poderá ser “brotado” no futuro. Na educação, de um modo geral, essa preocupação é uma constante a ser frequentemente exigida dos nobres educadores. Talvez aqui se inicie uma formação que não abre espaço para as aparências, a *pedagogia* não pode ser relativa ao contexto de uma geração, ela é o encontro da vida de uma criança com o seu *preceptor*, e nesse encontro, só a *verdade* pode permear ao afixo audível dessa criança. A importância de *aprender a ouvir* reside na também importância de esperar o momento certo para *aprender a falar*, pois:

O mal maior da precipitação com que se fazem as crianças falarem antes da idade, não é o fato de o primeiro discurso que lhes dirigimos e as primeiras palavras que elas falam não terem nenhum sentido para elas, mas o fato de terem outro sentido [diferente] do nosso, sem que saibamos perceber. (ROUSSEAU, 1969, p. 298).

O diálogo não representa o essencial de uma educação, as palavras, às vezes, não carregam toda importância e toda propriedade do vivido. Pensemos na experiência humana que

se vivencia em cada *exemplo* necessário para que uma criança compreenda (verdadeiramente) o que significa tornar-se um homem. A palavra, no momento certo, pode estabelecer em cada jovem a formação de sua *cidadania* diante da sonhada *república*. Seus ouvidos apoderam-se não das palavras, mas do amadurecimento de sua autonomia (e de seu sentimento), muitas vezes, obtida no silêncio e no exemplo, e o silêncio precede o encontro consigo mesmo.

Assim, uma vez que fosse estabelecido que é bom saber um ofício, vossos filhos logo o saberiam sem o aprender; seriam considerados mestres como os conselheiros de Zurique. Nada desse cerimonial do caso de Emílio; nada de aparência, sempre a realidade. *Não se diga que ele sabe, mas que aprenda em silêncio*. Faça sempre a sua obra-prima, e nunca seja considerado um mestre; não se mostre trabalhador pelo seu título, mas por seu trabalho. (ROUSSEAU, 1969, p. 480). (grifo nosso).

Uma educação que cultiva a boa escuta pode tornar os alunos mais silenciosos. Um aluno silencioso tem tempo para preparar o seu próprio pensamento antes de aprimorar a intensidade de sua fala, ou seja, ele vai seguir plenamente – senão em partes – o sentimento de suas palavras. Saberá, por sua vez, lidar com o excesso de *ruído* presente nos “vãos palavrórios”. Nesse estilo de educar, ele (o próprio aluno) está preparado para não se deixar “adular” pela retórica de um possível embusteiro, ou dar vazão às *licenciosidades* que, por ventura, a sociedade tentar lhe impingir.

Plutarco já havia apontado o valor do *ouvido* enquanto *órgão da sabedoria*, e alertava aos educadores sobre a importância de cuidar do que se diz a uma criança³⁶, ou seja, todos devem pensar no uso das palavras; todos, em absoluto, devem pensar no que se diz a uma criança. Sabemos que não é somente o ouvido que está ligado à condição da aprendizagem e do desenvolvimento. O olfato e a visão são outros dois importantes órgãos ligados a esse fim (pensamento e sentimento). Pergunta-se: uma criança que cheira esgoto o dia todo ou que, cotidianamente, presencia miséria e violência, pode apresentar um sentimento saudável? Qual a razão de aceitar que somente algumas crianças possam vivenciar a prosperidade de cotidianos agradáveis (lugares limpos, praças floridas, obras de arte)? Qual a razão de aceitar que somente algumas crianças tenham acesso às condições básicas de cuidar da *saúde do sentimento*?

³⁶ Lembrando que em Rousseau essa questão é mais radical, uma vez que o autor fala da importância da criança, de preferência, poder aprender em silêncio, e encontrar nesse silêncio “solitário” o pertencimento (coragem e segurança) de si mesmo. “Deixai-o sozinho em liberdade, vede-o agir sem nada lhe dizer; considerai o que fará e como se arranjará. Não precisando provar a si mesmo que é livre, jamais faz nada por travessura e apenas para fazer um ato de poder sobre si mesmo; não sabe ele que é sempre senhor de si mesmo?” (ROUSSEAU, 1969, p. 422).

A importância do ouvido é impar, pois se trata de um órgão do sentido que torna propício *tocar* o sentimento da criança. Uma criança que aprende “ouvindo” o que não condiz, pode manifestar, no futuro, as palavras ancoradas em sua procedência.

Em geral, dado os semelhantes equívocos que devido a surpresa onde nos jogam às vezes, suas palavras àquelas que dão ideias que não possuem nexo já que lhes atribuímos ideias que elas [as crianças] não associam às mesmas palavras. Essa desatenção de nossa parte para com o verdadeiro sentido que as palavras têm para as crianças parece-me ser a causa de seus primeiros erros, e esses, mesmo depois de corrigidos, influem por todo seu espírito pelo resto de sua vida. (ROUSSEAU, 1969, p. 298).

Então, logo surgirá a pergunta: mas *falar* o que para a criança? *Ensinar* o que? De fato, se torna necessário pensar a vida *infans*, e é justamente ponderando o que se diz que surge um posicionamento que, talvez, seja a solução para essa dúvida, ou seja, a de que: “Só existe uma ciência a ensinar às crianças, que é a dos deveres do homem.” (ROUSSEAU, 1969, p. 266). No entanto, conforme já discutimos nesse trabalho, os deveres do homem não se necessita ensinar com as *palavras*, mas sim com os *exemplos* práticos.

A ciência que ensina *saber ouvir*, não é a mesma que ensina saber falar, mas é a que permite ao aluno ter a oportunidade de aprender a *filtrar as palavras* (seja as que são ouvidas ou as que são faladas). Mas, essa tarefa não parece pertencer somente aos preceptores; ela é também dos pais e – talvez – de toda sociedade. Se for crível pensar na bondade da criança – e nisso há uma quase total consonância entre educadores – então, que se conserve o que é original, o que faz resoar por dentro, no silêncio dessa afabilidade. A educação que ensina a falar e a ouvir, não pode ser uma mercadoria do saber, que se ensina para ser usada quando aprover, e a educação do *Emílio* não admite esse *banalidade*, visto que:

O grande inconveniente dessa primeira educação é que ela só é perceptível aos homens clarividentes e, em uma criança educada com tanto cuidado, olhos vulgares enxergam apenas um moleque. Um preceptor pensa mais em seus interesses do que nos de seu discípulo; tenta provar que não está perdendo tempo e ganha bem o dinheiro que lhe dão; oferece-lhe um saber de fácil exibição, que se possa mostrar quando se quiser; não importa que o que lhe ensinar seja útil, contando que seja facilmente visível. Amontoa, sem escolha, sem distinção, cem coisas em sua memória. Quando se trata de examinar a criança, fazem-no desembulhar sua mercadoria; ele a exhibe, todos ficam contentes; sem seguida, ele embrulha de novo o pacote e vai embora. Meu aluno não é tão rico assim, não tem pacote para desembulhar, nada tem para mostrar, a não ser ele mesmo. Ora, uma criança, assim como um homem, não se vê num instante. Onde estão os observadores que sabem distinguir ao primeiro olhar os traços que caracterizam? Tais pessoas existem, mas são poucas; e, dentre cem mil pais, não se encontrará nenhuma deles. (ROUSSEAU, 1969, p. 424).

É para se pensar no *sentimento de bondade* da criança como o maior valor a ser conservado, pensar no desenvolvimento da consciência e boa vontade como o único trabalho a ser realizado que se pede a possibilidade de melhorar o futuro da humanidade. É preciso coragem para procurar os valores duradouros e apresentá-los aos genitores, bem como, alimentar a crítica dos atuais (constantes) modelos *pedagógicos* que não alcançam os objetivos dessa educação para a humanidade, uma vez que levam muito a sério a demanda por “novos aprendizados”. É preciso um melhor esclarecimento de que esse trabalho (*pedagógico*) precisa estar imbuído de valores *estruturais* e coletivos, é preciso tempo para que a criança possa encontrar sua própria estrutura, que faça sua própria obra.

Quereis colocar ordem e regra nas paixões nascentes? Estendei o espaço durante o qual elas se desenvolvem, afim de que tenham tempo de se arrumarem à medida que vão nascendo. Não é, então, o homem quem as ordena, mas a natureza ela mesma; vosso trabalho é apenas deixar que ela obtenha a sua obra. (ROUSSEAU, 1969, p. 500).

Diante dessa definição, não se trata de buscar *apenas* uma educação que amadureça a parte cognitiva (*razão*) de cada criança sem a devida maturação do sentimento, ou que o ensinem os processos de maturação cognitiva antes da maturidade de sua humanidade equilibrada com o *convívio* humano, antes da descoberta do mundo que o cerca, a partir das suas próprias descobertas indagadoras e inquietas, a natureza é a instrutora por excelência. O mundo à sua volta, se oferece como grande laboratório de números, de formas geométricas, de combinações múltiplas ante a variedade que a natureza lhe oferece em todas as possibilidades de resposta, a natureza contém muitas faces e *fazes*. “a letra mata, o espírito vivifica. Trata-se de aprender um ofício menos para saber um ofício do que para superar os preconceitos que o desprezam” (ROUSSEAU, 1969, p. 471).

O sentimento é, por essa razão, a primeira *vivência* que *Emílio* deve experimentar. Entender o sentimento permite ao educando atuar tanto nas suas próprias descobertas, quanto nas inconstâncias da vida, tal como uma ferramenta eficaz que o ajuda ultrapassar possíveis desafios, que por ventura, venham surgir em seu caminho. Estar seguro dessa condição pode dar ao futuro *jovem*, as possibilidades do encontro com situações que esquadrinham o sentido da existência das coisas no mundo, e que é capaz de buscar em toda e qualquer necessidade, o aprimoramento do seu coração que torna mais humana a própria humanidade.

A insistência de Rousseau para reavaliar o coração (ele falou de "transparência dos corações"), sublinhando a importância da expressão dos sentimentos para tornar mais humana a humanidade, será considerada como a fantasia de um

sonhador perdido e absolutamente doente. Sua atitude foi também vista como um verdadeiro desperdício de modernidade. (GOUSSOT, 2012, p. 276).

Não é o preceptor, por conseguinte, que ensina a amar; não é o preceptor que ensina a verdade, é a natureza. O preceptor ensina a observar melhor os acertos e erros que levam o educando a optar pela melhor escolha, sabiamente; ele ensina a conviver com os outros (mesmo os corruptos) sem se corromper, pois a conivência com o erro leva à corrupção (mesmo que passiva), por isso, opta-se pelo que é certo para todos e em qualquer lugar, ensina-se a fazer o que é certo por que é o melhor a ser feito, e por fim, espalha-se o amor a partir da ‘semente’ de razão “germinada” pelo sentimento, conserva-se o que é bom pelo cultivo da própria alma, sem necessariamente ter que se convencer de que se é feliz.

A busca pela felicidade como uma meta, em Rousseau, não parece apresentar um sentimento individual, ele é coletivo na medida em que não permite ver alguém sofrer, e isso, parece ser a razão disso que a gente chama de *semente*, e que Aristóteles chamava de *potência*, e que só se dará em *ato* se houver a execução (o germinar) dessa potência. Se o homem, surdo e orgulhoso, não percebe esse cultivo, não há o que fazer a não ser perceber, aqui ou ali, uma centelha de descontentamento e infelicidade.

Mas como entender essa proposta de uma educação que não aponta para a razão e que pressupõe o sentimento antes do conhecimento? Que pressupõe a felicidade olhando para os outros e não apenas para si mesmo? Que educação é essa que *separa* essas posições e prescindem da total segurança de um sujeito (seu *espírito*), para o respeito integral de outrem? Eis que se torna necessário dar um último passo e visitar um autor que conseguiu pensar essa condição.

3.3 Uma nova dialética

Outra condição, talvez menos conflituosa e vasta, seja pensar na reconstrução do sistema dialético. A dialética (que fora trabalhada por diversos autores na história da filosofia), na leitura de Rousseau, tem uma conotação distinta. Bento Prado Junior notou que essa condição está na *dialética da separação*, pois ela mostra alguma diferença. Esse conceito é de Emíle Bréhier, que ao escrever o último capítulo de sua obra³⁷, observou o surgimento de uma

³⁷ Emíle Bréhier. *Transformation de la philosophie française*. Paris: Flammarion, 1950.

“nova filosofia” que fosse adequada para encontrar os limites do saber, ou ainda, aquela que fosse capaz de abandonar toda vanguarda do *conhecimento* que propende a ultrapassar as “contradições que dilaceram a experiência” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 40). A filosofia é então, segundo essa nova perspectiva, a expressão cabal do que poderíamos chamar de *os limites do saber*. Bento Prado Junior observou que nessa obra de E. Bréhier há uma “temática rousseauiana por excelência” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 40), visto que:

A cada etapa da obra podemos, de fato, constatar o trabalho de uma dialética da separação e da ruptura: na teoria psicológica que ele propõe, na gênese das faculdades da alma a partir da unidade originária da sensação onde cada progresso é, ao mesmo tempo, declínio; em sua teoria da sociedade e da história que se constitui como uma descrição da progressão da mentira e da violência a partir da transparência e da unidade da festa e da sociedade nascente; e, enfim, nessa espécie de fenomenologia da existência que ele propõe, que vai buscar o seu segredo no movimento que a arranca da unidade da Ordem e da Natureza. (PRADO JUNIOR, 2008, p. 40-1).

Dialética da separação que se mostra, sucessivamente, como um caminho inverso das propostas que a *razão* escolheu como “novas” objetividades, ou seja, a objetividade que costuma subordinar a *subjetividade*; dialética que leva o sujeito para o encontro da necessidade de ascender ao seu grau *originário*, o homem é capaz de encontrar a raiz de seu sentimento, mergulhado na pura natureza humana, algo próximo à pureza de sua infância. Assim, distanciado amiúde de todo progresso, toda ciência (que anunciava as *falsas luzes*), e todo dogmatismo (que aprisionava e artificializava a *natureza* humana), emergem o sentimento e a possibilidade da transparência humana, afinal, essa dialética parece que cumpre exatamente este papel.

É contra esse humano objetivado que se engendra a *dialética da separação*, é contra toda circunstância do ódio, da soberba e do egoísmo, contra esse mal-estar coletivo que se prende a alternativas pervertidas que circunscreve o “destino” dos homens e os impedem de encontrar seu próprio lugar dentro de sua própria natureza. Essa *dialética da separação* parece aproximar da ideia dos frutos oriundos de uma *educação negativa* na medida em que ela,

[...] não atua essencialmente no plano do conhecimento e que não se trata de uma dialética do Saber. É justamente no limite do saber, ali onde ele não pode mais atuar, que começa essa dialética: com a descoberta da subjetividade ou, mais precisamente, da intersubjetividade. ‘Um princípio de vida espiritual’ diz Bréhier, definindo o valor que se começa a reconhecer em Hegel, e não um princípio de vida intelectual (PRADO JUNIOR, 2008, p. 40-1). (grifo nosso).

É, portanto, *a vida do espírito* que interessa, é dela que se extraem as futuras e profícuas *virtudes* e *verdades*, desde que cultivadas no interior de qualquer *dialética-mundo*. Ela é sentimento por essência, e pura afecção, pois conserva a possibilidade da “descoberta da

subjetividade”, que no porvir incidirá na “intersubjetividade” que, por sua vez, se conecta a outros princípios alimentados em um princípio de “vida espiritual”. Novamente é preciso perguntar o que determina uma preferência pelo intelecto em detrimento da *reconciliação com a natureza*?

Talvez a *transparência* do espírito (é plausível) seja capaz de afastar a velha opacidade que a sociedade produziu, na esperança dos saberes, da busca pelo poder e em nome das ciências; por isso, é através dela (a própria transparência desse espírito) que se verá formar novos caminhos, agora sem rupturas, pois a raiz dessa dialética tem um “sujeito” como matriz do vivido e não como *objeto do saber*. Aqui se encontra uma nova *racionalidade*, ou seja, a que mostra a,

Prioridade, então, do vivido em relação ao conhecido, e privilégio filosófico da dialética da consciência. Aí também reconhecemos uma afinidade essencial com o pensamento de Rousseau na definição do domínio específico da historicidade humana como deslizamento para fora da *physis* e como instauração de um domínio autônomo que faz do homem uma espécie de efeito dos sistemas aos quais ele pertence. (PRADO JUNIOR, 2008, p. 40).

Daqui em diante, toda construção dos saberes, passará necessariamente por uma negação da artificialidade e da mentira. As ideias de que o homem pode *alcançar* sua própria *transparência* está em processo de transformação, pois com o novo *cogito*, advém o alcance da *verdade da natureza* e não apenas da finalidade do conhecimento *científico* ou o puro deleite das *artes*. Com o intuito de alcançar essa *interioridade perdida* na própria imagem de uma *natureza* é que se produz o *escopo* dessa busca. O hiato entre o *ser* e o *dever ser* se extingue e o sentimento de humanidade é então refeito, pois:

De um lado, como vimos, o sentimento da existência é a descoberta da ordem da natureza; de outro, é preciso notar que ele é também a descoberta de uma subjetividade *pessoal*. Se tal sentimento se abre para o universal, ele também se abre para uma subjetividade singular: é Jean Jacques que alcança a si mesmo através desse *cogito*. (PRADO JUNIOR, 2008, p. 49).

A ideia central é então pensar essa dialética e poder tomá-la como experiência nessa *descoberta de uma subjetividade pessoal* e tentar perceber se essa *separação* pode oferecer a *passagem* para essa ordem da natureza (enquanto descoberta de si mesmo nesse novo *cogito*). Se o sentimento de existência (*subjetividade singular*) oferece a *via* desse novo *cogito* capaz de desvelar o alcance de si mesmo e torna princípio a vida, qual a razão de não ter essa nova experiência?

Vemos esse sentimento de existência presente no princípio dos *afetos* que são compartilhados na vida de uma criança, ou melhor, é ela que “me exclui do mundo da meditação

e da maldade”, uma vez que “ela me permite reconstruir a humanidade que precede a meditação e o mal. Pode-se, assim, ligar efetivamente a experiência pessoal, em sua singularidade” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 51). Pensemos na ligação de amor entre os pais e seus filhos³⁸, a experiência é pessoal, mas os afetos são duradouros na medida em que podem gerar sentido a convivência entre as almas.

Uma filosofia, e até mesmo uma *dialética* da racionalidade sem o amadurecimento e o esclarecimento do sentimento (e o sentimento de existência), parece ter esgotado as vias de sua condição histórica (um *crédito de esperança*); motivo pelo qual a razão não pode mais determinar soluções para seus próprios problemas, o que seria pensar: infundáveis soluções sem resultados, uma vez que “é na experiência direta de si mesmo que a consciência singular obtém a ideia de ordem universal³⁹ e de Deus, que é o seu princípio” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 50).

É a experiência desse novo “*cogito*” que busca, aqui e agora, os *critérios* de legitimidade das “velhas” verdades impingidas em nome do progresso, assim como, uma nova chance para o encontro da experiência humana com a sua *ordem* natural, pois “como o cogito de Descartes – que não era apenas uma verdade, mas também o *critério* de toda verdade –, a descoberta solitária da ordem pode servir de *guia* para a reflexão. [...] Essa espécie de intuição dos valores, que, torna possível o conhecimento do princípio e da origem” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 51).

Então, se torna perfeitamente possível pensar que há um acordo efetivo entre essa dialética (dialética da separação) com uma *educação negativa*. Mas será que ela é capaz de revelar novas trilhas para a educação, bem como uma relação duradoura entre a *natureza humana* e sua conservação desde a pura bondade já construída na infância? Observando essa humanidade decaída, em que medida se poderá encontrar essa tentativa de transformação? Talvez em vão, mas sempre resta uma esperança.

³⁸ Levando em conta, é claro, apenas os pais que aprenderam a repartir amor com os seus filhos.

³⁹ Esse universal Bento Prado Junior explica como sabedoria prática que se mostra na *existência pessoal*, de acordo com o devido *reconhecimento dos valores* e a *presença de Deus na natureza*. “o universal e o singular estão associados: o universal está presente no ideal de ordem a ser restabelecida e o singular, na situação histórica que é preciso atravessar e vencer para restabelecê-la. A política, a pedagogia e a moral serão outras tantas estratégias comandadas pela sabedoria e outras tantas maneiras de subordinar a anarquia da subjetividade e da existência à calma ordenação da natureza. Para além dos artifícios de um entendimento condenado à sofística, essa visão dos valores torna possível a mediação entre o universal e o singular, entre a essência e a ‘situação’, e arma a consciência em sua tarefa prática e teórica” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 51-2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repara portanto se não é verdadeiramente possível que, quando um filósofo fala, os que estão do lado de fora ficam sem saber, devido aos gritos e alarido dos que estão do lado de dentro. (PLUTARCO, 2003, p. 43).

Rousseau sofreu represarias quanto às propostas que fez sobre a educação. Não é comum aceitar o discurso de um filósofo, principalmente quando sua fala se dá a “contrapelos” ou quando ela desafia o discurso dos que estão “do lado de dentro”, ou seja, de uma academia que se fecha para o *aqui e agora*. O fragmento da obra de Plutarco (aqui expresso) possui uma conexão próxima com a história de vida que Rousseau encontrou em sua carreira de pensador crítico, uma vez que a “voz do filósofo” que aventura-se na sua própria retórica subversiva, geralmente não faz ressoar àqueles outros que estão “ancorados” (do lado de fora) esperando o tempo dessa audição diuturna. Após passados mais de 250 anos do advento da publicação do *Emílio* (1762), ouvem-se os ecos provocados pelos escândalos (produzidos em seu século) tanto nas bravatas de alguns religiosos ressentidos como nos “alaridos” da *nobreza* raivosa; eventos que *quase* impediram a voz do genebrino retinir em pensamento sob uma nova maneira de educar as crianças.

Se então, o *Emílio* causou tanto alvoroço nesse devido “caráter subversivo” de seu pensamento, se ele foi capaz de desafiar desde o clero até as concepções mais formalizadas de educação da época, propondo uma nova retomada, não é por isso que se deve propor novos embates, mas sim, novas possibilidades de diálogo. E a *educação negativa*, trabalhada nessa dissertação na ampliação do conceito, é um tema que, se não for devidamente esclarecido, pode aumentar as chances do embate, ao contrário do que se propõe, ou seja, o debate.

Talvez, pensar a *educação negativa* e pensar o sentimento humano, esteja (na ordem do dia) posta como a única maneira de conservar o que trazemos de mais original, a bondade. Há quem duvide dessa bondade⁴⁰; no entanto, quem estará certo desse fato? Somente a experiência e uma forte observação curiosa dessa *bondade* será capaz de enxergá-la, somente a possibilidade de também vivenciá-la pode mudar o rumo de nossa civilização.

A bondade é possível, pois não há dúvida de que todos tem um sentimento de apreço (seja lá pelo que for; um objeto ou uma pessoa) é preciso então canalizar e amplificar esse apreço. A piedade como sentimento puro que está presente na infância é um bom exemplo, pois ela é capaz de ser direcionada e distribuída a todos. A liberdade fornece aprimoramento

⁴⁰ Conforme debatemos na introdução quando convidamos a palavra um autor que acredita que a infância é um momento obscuro da vida de um homem.

para a autonomia, e *Emílio* é educado para encontrar esse conjunto de fatores no intuito de viver – no futuro – as possibilidades do bem comum.

A criança *Émile* parte da fraqueza e ignorância, mas se educa com a força e a autonomia. Seu pensamento, obtido por seu julgamento, torna-se razoável e capaz de reconhecer as armadilhas da insensatez social, lá onde o homem da natureza abandonado em si mesmo se deixa seduzir. Este se perde, nos grilhões, quando *Emile* atinge a sua plena responsabilidade moral. (BUGERLIN, 1969, p. CII).

Por isso, saber como o homem (no exemplo explícito de *Emílio*) saberá se esquivar dos grilhões e garantir sua integridade moral por toda vida é o maior desafio. Um bom motivo, certamente, será pensar nos princípios de sua educação. A *educação negativa* é um princípio, e como tudo que principia tende a se supor (fruto de nossa esperança) o melhor, esperamos que, ainda que não seja possível ver sua prática, que se possa pensar sua conjuntura, pois é por meio dessa (como de qualquer outra) educação, que se espera ver a educação do homem.

Se, por um lado, a educação contemporânea parece mostrar momentos de incertezas, essa pesquisa tenta colocar em movimento o debate sobre novos rumos que, a princípio, não se tornam práticos segundo a necessidade (às vezes imediata) de boa parte das teorias pedagógicas; mas podem ser pensadas a partir de todo problema diagnosticado que toca diretamente o sentimento das crianças.

Rousseau, assim como outros sábios pensadores, propuseram lições básicas para se educar uma criança, por isso, se houver uma teoria que seja capaz de resolver os problemas pontuais da má formação de um homem, ela ainda não foi encontrada pelos educadores. Portanto, de nossas indagações, algumas foram elaboradas com o intuito de pensar se o sentimento e a *educação do sentimento* fazem algum sentido para a pedagogia. Parece inegável que o desequilíbrio do sentimento, pode gerar alterações consideráveis na vida de um jovem, assim como não se pode negar que esse sentimento necessita de acompanhamento (pedagógico) desde os primeiros anos de vida.

Se a educação se estabelece pela busca de soluções para o futuro da humanidade, cujas necessidades básicas sejam devidamente providas de humanidade e civilidade, é preciso pensar no ser humano como um ser integral, ou seja, capaz de pensar, sentir e agir em perfeito equilíbrio com a sua consciência. Que educação pode garantir essa condição? Que meios de pensar a infância se pode fundamentar as necessidades básicas para o sentimento e a razão? Talvez a que encontra na liberdade humana os aportes necessários para se viver plenamente o equilíbrio do próprio sentimento.

*

Versar sobre a *natureza* ou mesmo tratar os aspectos da *vida humana* é de sobremaneira, tratar da causa primeira, e a partir dessa perspectiva, torna-se muito difícil ponderar cada elemento e discutir amplamente sobre cada um de seus fatores, o que não impede a reflexão sobre a questão do princípio (enquanto *natureza humana*) e sua perspectiva para a educação.

É então que, para começar a falar de natureza ou vida humana, é preciso olhar para o homem antes de ele estar do mundo *empírico* e *objetivado*, antes de ser *homofaber*, *homoludens*, *homocivilis*. Alguns “tropeços” podem ocorrer na formulação das questões que aconselham novas perspectivas sobre a natureza humana, sobretudo quando não se observam os detalhes “primários” e imprescindíveis que revelam o devir dessa constituição do homem. Quando se decidiu propor pensar sobre a educação negativa, sabíamos que o caminho não seria fácil, sabíamos da possibilidade de algum deslize ou das contradições que teríamos que enfrentar, mas não se deixou acuar ante o desafio de pensar nas mudanças.

É possível que o homem esteja vagando de teoria em teoria, mas o pior é notar que o orgulho que prende as convicções dos homens aos velhos preconceitos não é capaz de acolher a possibilidade de que algo venha abalar sua estrutura presente, e assim, se o caminho for inconveniente para o homem, e se ele se obstina em *capengar* por esse caminho, então, de nada adianta optar por essas mudanças. Olhar para a natureza com as mesmas convicções teóricas não parece ser digno de pensar uma grande transformação.

A *natureza* humana, embora repleta de contradições, não cria obstáculos para ser constantemente repensada e revista a partir da conduta dos homens, mesmo que sua constituição tangencie o seu estado invariavelmente *inacabado*⁴¹, pois é justamente por isso que ela deixa suas “pistas” que, se atentarmos bem, podem revelar uma leitura conveniente que toca estritamente as contradições e é capaz de diluir (ou diminuir) um certo utilitarismo que insiste em destruir a condição dos afetos no homem, destruir seus sonhos, suas utopias e a força dos seus próprios desejos, por ser deveras condicionante.

A natureza humana é contraditória ou são as estruturas teóricas que sofrem constantemente seus abalos? Pode haver garantia em um estado que se encontra

⁴¹ Assim é nossa maneira de ser homem, contraditória em si mesma ou, como disse o Mestre: ‘O homem é um ser que Deus se nega a acabar neste tempo mensurável’. Não sei se a citação está correta. De qualquer modo, esse é o sentido de suas palavras. Somos inacabados (REICHMANN, 1975, p. 17).

“invariavelmente inacabado”? Não seria justamente aí que enriqueceríamos o pensamento sobre o homem, ou seja, a contradição que vasculha o *inacabado* e permite se lançar nos “redemoinhos” da incongruência dessa natureza? Mas o homem, na busca por um “porto seguro” para suas teorias, em grande parte, não suporta a persistência da dúvida que o desafia, e por isso não se mostra disposto a aceitar o devir, próprio da condição variável desse inadvertido paradoxo humano.

Por isso, Um *modelo* quando projetado, dirigido e especificado dentro de cada ênfase educativa, se não leva em conta essa peculiaridade humana, *a natureza*, pode “naufragar” antes mesmo de encontrar seu “porto seguro”; pois se vê lançado no “mar” tempestuoso da velha “metamorfose” pouco *evidente* da própria natureza humana, a saber, aquela que é capaz de mostrar que a conduta humana muda conforme mudam suas experiências. Observar essa conduta humana pode ser o único aporte seguro para se levantar as hipóteses sobre a educação dos homens, como ensina CASSIRER (1997, p. 25–6) ao defender que:

Todas as chamadas descrições do homem não são mais que especulações visionárias se não forem baseadas na nossa experiência do homem, e por ela confirmadas. *Não há outra maneira de conhecer o homem senão pela compreensão de sua conduta.* [...] *A contradição* é o próprio elemento da existência humana. O homem não tem uma ‘natureza’, um ser simples ou homogêneo. Ele é uma estranha mistura de ser e não-ser. O lugar dele é entre esses dois pólos opostos. (os grifos são nossos).

Volver essas estruturas provoca o início das mudanças, e uma boa mudança pode começar por um rico debate que tem por objetivo observar e compreender as funções que a *natureza do homem* exerce nas diversas capacidades humanas, e operam (direta ou indiretamente) transformações em todas as suas atividades. A educação tem participação ativa nesse quesito, e não se pode conceber que o homem queira uma transformação para o mal, ou uma transformação que venha lhe prejudicar, isso sugere algo contrário à sua natureza, pois não é comum que alguém queira se prejudicar.

As atividades e atuações do homem na sociedade que gravitam entre o despertar do sujeito que possui uma vida singular, mas ao mesmo tempo percebe-se plural quando atua de maneira participativa em uma sociedade (culturalmente e historicamente) constituída, necessita do empenho de sua consciência. A consistência dessas atividades, quando pensadas pelo educador (que se trata de um personagem central nessa estrutura) quando conscientes de seu papel, revela uma gravidade que reflete sua ação quando somada à contribuição de seus pensamentos e sentimentos, ele é o meio do caminho.

Sidhartha Gauthama (O *Buda Śākyamuni*) ensinava a importância de se seguir o *caminho do meio*, o professor, a exemplo dessa premissa, *é o meio do caminho* de um aluno

que pertence a um seio familiar e passa pelo meio educativo, para então, no fim do seu processo de “formação”, poder seguir tecendo o próprio caminho do outro lado, ou seja, o lado do sujeito maduro e seguro que formará novas famílias que gerarão outros seios familiares, com novos alunos, em um ciclo sincopado e contínuo que traduz a própria existência humana.

O meio do caminho – se for possível uma metáfora a essa escrita – é então, uma ponte que pode gerar uma travessia, assim como pode modificar toda a travessia; é ponte móvel e estática com corrimãos e boa estrutura de passagem, mas também pode ser passagem bamba e pendente, *de-pendente*. Contudo, sendo boa ou ruim é condição que permite levar alguém de um lugar para o outro. Algumas culturas tecem suas pontes com as próprias mãos, utilizando materiais rústicos; outras possuem ferramentas avançadas que permitem erguerem-se pontes rígidas com grande rapidez e baixo custo, mas em ambas as condições, o que se espera é que elas possam ser construídas com bases sólidas e duráveis para servir àquele que atravessa.

O mestre, esse *construtor de pontes* para os seus discípulos, seus alunos, é o meio do caminho. A educação, estrutura que permite *o construtor* erguer sua ponte, é o instrumento simbólico que pode garantir a passagem. Aquele que garante a passagem, também faz a sua própria passagem, toma o seu próprio caminho.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Jean-Jacques Rousseau:

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emíle ou de l'Éducation**; Oeuvres Complètes. Col. Bibliothèque de la Pléiade, tomo IV, Paris: Éditions Galimard, 1969.

_____. **Do contrato social** 1973a; **Ensaio sobre a origem das línguas** 1973b; **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens** 1973c; **Discurso sobre as ciências e as artes** 1973d; **prefácio de 'Narciso'** 1973e. In: Rousseau. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1973 (Col. Os Pensadores).

_____. **Considerações sobre o Governo da Polônia e sua Reforma Projetada**. Trad. Luiz Roberto S. Fortes. Edição Bilingüe, São Paulo: Brasiliense, 1982. (Col. Elogio da Filosofia).

_____. **Carta a D'Alambert**. Trad. Roberto Leal Ferreira, Campinas: Editora Unicamp, 1993.

_____. **Emile e Sophie ou Os Solitários**. Trad. Françoise Galler, edição bilíngüe, Florianópolis: Paraula, 1994.

_____. **Rousseau e as relações internacionais**. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Imprensa oficial, UnB, IPRI, 2003.

_____. Carta a Voltaire sobre a Providência In: **Carta a Chistophe de Beaumont e Outros Escritos sobre a Religião e a Moral**. Trad. José Oscar de Almeida Marques (org.). São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

_____. Economia (moral e política). In: **Verbetes políticos da enciclopédia**; trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial; Editora Unesp, 2006. (p. 83 – 127).

Referencial secundário:

BLOMM, A. Introduction of the traduction. In: **Emile or On Education**. Introduction, translation and notes by Allan Bloom. USA: Basic Books, 1999.

BOTO, Carlota. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean Jacques Rousseau/ org. José Oscar de Almeida Marques**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 369 – 387.

BURGELIN, Pierre. L'itinéraire d'un pédagogue. In : ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres Complètes. Col. Bibliothèque de la Pléiade**, tomo IV, Paris: Éditions Galimard, 1969.

CASSIRER, Ernest, **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Trad. Erlon J. Paschoal. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Ensaio sobre o Homem**: Introdução a uma filosofia da cultura humana. 2ª tiragem, 1ª edição, Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Tópicos)

COTTA, Sergio. Rousseau o dell'insufficienza della politica. In: **Rousseau secondo Jean-Jacques**. Editio a cura dell'Ufficio Attività Culturali dell'Instituto della Enciclopedia italiana, et Faculté des Lettres. Firenze: Université de Genève, 1979. p. 41 - 49.

DIDEROT, Denis. Cidade. In: **Verbetes políticos da enciclopédia**; trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial; Editora Unesp, 2006. p. 47 – 50.

FICHTE, Johann G. **Lições sobre a vocação do sábio seguido de Reivindicação da liberdade de pensamento**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1999.

FORTES, Luiz R. S. **Rousseau**: Da teoria à prática. São Paulo: Ática, 1976.

_____. **Paradoxo do Espetáculo**: Política e Poética em Rousseau. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

_____. O engano do povo inglês. São Paulo: **Revista Discurso**, nº 8, 1978, p. 117 – 136.

GARCIA, Claudio B. **As cidades e suas cenas**: A crítica de Rousseau ao teatro. Ijuí: Unijuí, 1999.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Antropologie et Politique**: Les principes du système de Rousseau. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin , 1974. (Bibliothèque d'Histoire de la Philosophie).

GOUSSOT, Alain. Jean-Jacques Rousseau e l'elogio dell'umanità ferita. In : Educazioni Democratica – **Rivista di pedagogia politica**. Anno II, N. 04 – giugno di 2012, p. 273 – 298. Disponível em < <http://educazedemocratica.org/?p=1618>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

HARDT, Lúcia S. Rousseau e Nietzsche: de como a ideia de natureza estabelece o dever. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 21, 2012. p. 207-218. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/issue/view/4641/showToc>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

HOCHART, Patrick. Derecho natural y simulacro (la evidencia del signo). In: **Presencia de Rousseau; selección de José Sazbón**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.

HUME, David. **Tratado da Natureza Humana**. trad. Serafim da Silva Fontes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LEVI-STRAUSS, Claude. Jean-Jacques Rousseau, Fundador das Ciências do Homem. Trad. Tânia Jatobá. In: **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987, p. 41-51.

LYOTARD, Jean-François. **O inumano: considerações sobre o tempo**. 2. Ed. Trad: Ana C. Seabra e Elisabete Alexandre. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MARUYAMA, Natália, **A contradição entre o homem e o cidadão, consciência e política segundo J. J. Rousseau**. São Paulo: Humanitas, 2001.

MASTERS, Roger D. **La philosophie politique de Rousseau. Traduit de l'américain par Gérard C. d'Istria & Jean-Pierre Guillot**. Lyon: ENS Édition, 2002.

MARTINS, Custódia A. A. **A pedagogia de Rousseau: Práxis, Teoria e Fundamento**. 2008. 517f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2008.

MONTESQUIEU, Charles-Louis S. Barão de La Brède e de. **Do espírito das leis**. Tradutor desconhecido. 1. ed. São Paulo: Abril, 1973 (Col. Os Pensadores).

NACARATO, Priscila G. **Rousseau nos cursos de formação de professores: conhecimento ou distorção?** 2008. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PARRY, Geraint. Émile: Learning to Be Men, Women, and Citizens. In: **The Cambridge Companion to Rousseau**. Edited by Patrick Riley; cm. Cambridge Companions to Philosophy; UK: Cambridge University Press, 2001.

REICHMANN, Ernani. **Longe no horizonte, um homem**. Escritos Completos, 7º série. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1975.

PRADO JUNIOR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. Org. Franklin de Matos, Trad. Cristina Prado, São Paulo: Cosac Naify, 2008.

STAROBINSKI, **A transparência e o obstáculo**: seguido de sete ensaios sobre Rousseau. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VIAL, Fernand. **Rousseau éducateur**. In: Jean-Jacques Rousseau: Leçons Faites A L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES SOCIALES. Paris, Librairie Félix Alcan, 1912, p. 91-145.

ZADOROSNY, Keity J. A. S. **Rousseau e o moderno sentimento de infância: um legado a ser recuperado**. In: Verdades e Mentiras, 30 ensaios em torno de Jean-Jaques Rousseau. MARQUES, José Oscar de Almeida, (Org.). Ijuí: Unijuí, 2005, p. 389 – 406.